



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

RODRIGO ANTUNES CORREA

**Memórias e histórias do CIEP 228
Brizolão Darcy Vargas: uma construção
coletiva.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Dezembro / 2018





PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

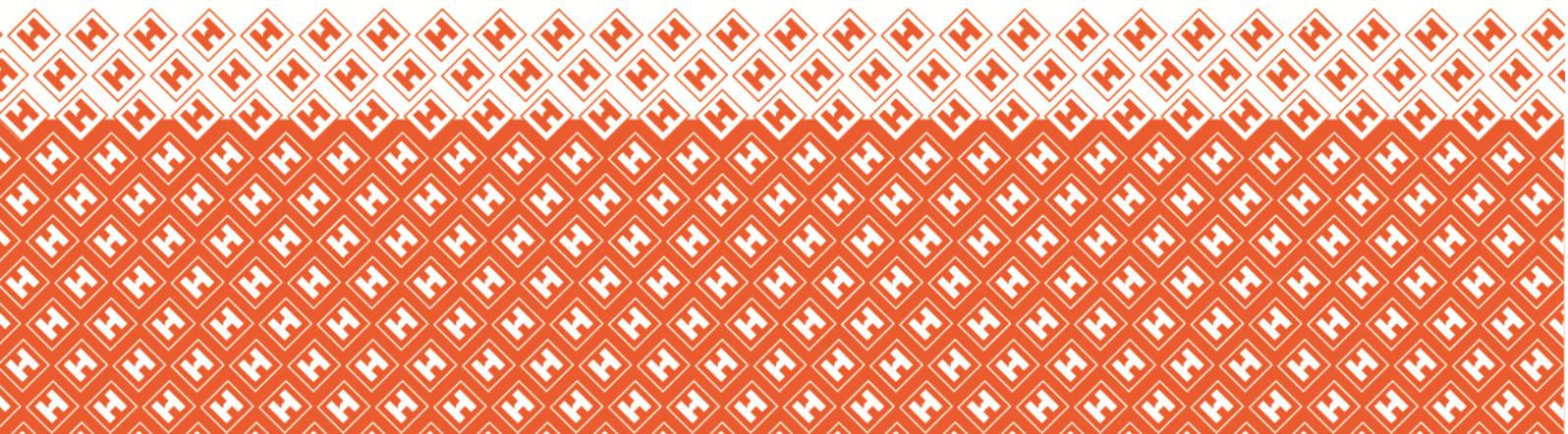
RODRIGO ANTUNES CORREA

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Professora Doutora Warley da Costa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

2018



CIP - Catalogação na Publicação

C824m CORREA, RODRIGO ANTUNES
 Memórias e histórias do CIEP 228 Brizolão Darcy
Vargas: uma construção coletiva. / RODRIGO ANTUNES
CORREA. -- Rio de Janeiro, 2018.
 131 f.

 Orientador: Warley da Costa.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História, 2018.

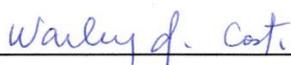
 1. Ensino de História. 2. Memória. 3. História
Local. 4. Micro-história. 5. História Oral. I. da
Costa, Warley, orient. II. Título.

RODRIGO ANTUNES CORREA

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DO CIEP 228 BRIZOLÃO DARCY
VARGAS: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA.**

**Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de
História da UFRJ como parte dos requisitos necessários
à obtenção do título de mestre em Ensino de História.**

Aprovada em 14 de dezembro de 2018, por:



Prof.ª Dra. Warley da Costa - Presidente da Banca (UFRJ)



Prof. Dr. Fábio Garcez de Carvalho - Titular Interno (UFRJ)



Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes – Titular Externo (UERJ)

RESUMO

CORREA, Rodrigo Antunes. **Memórias e histórias do CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas: uma construção coletiva.** Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O trabalho aqui apresentado foi inspirado em uma experiência pedagógica, desenvolvida dentro e fora sala de aula, que utilizou como mote central a aplicação prática da abordagem da História Local no Ensino de História, e colocou alunos do ensino médio na posição de protagonistas da História. As pesquisas dos alunos envolvidos nesta ação educacional resultaram na criação coletiva de um espaço físico nomeado “Centro de Memórias Darcy Vargas”, dedicado à história e às memórias do CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas, localizado em Saracuruna, município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Para compor o acervo desse Centro de Memórias foi produzida uma exposição de fotos, comparando o passado e o presente do CIEP 228, um conjunto de textos, que narram a história dessa escola e um documentário com entrevistas realizadas pelos próprios alunos. Além de abranger a história institucional da referida escola, esta pesquisa aborda parte da história dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), explicita as concepções pedagógicas que inspiraram esta modalidade de escola, de autoria de Darcy Ribeiro, e descreve todo o processo de elaboração e construção de um ambiente educacional dedicado ao Ensino de História, que teve como trilha condutor o diálogo entre diferentes tipos de escrita da história: a Micro-história e a História Oral. Após a análise da aplicação desses métodos, este trabalho é finalizado com a apresentação de um guia prático para a construção de centros de memória nos mesmos moldes.

Palavras-chave: História. Memória. Ensino de História. História Local. Micro-história. História Oral

ABSTRACT

CORREA, Rodrigo Antunes. **Memórias e histórias do CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas: uma construção coletiva.** Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The work presented here was inspired by a pedagogical experience, developed inside and outside the classroom, which used as a central theme the practical application of the Local History approach in History Teaching, and placed high school students in the position of protagonists of History. The researches of the students involved in this educational action resulted in the collective creation of a physical space named "Centro de Memórias Darcy Vargas", dedicated to the history and memoirs of CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas, located in Saracuruna, Duque de Caxias, Rio de Janeiro. To compose the collection of this Center of Memories, an exhibition of photos was produced, comparing the past and present of CIEP 228, a set of texts, telling the history of this school and a documentary with interviews conducted by the students themselves. In addition to covering the institutional history of this school, this research approaches part of the history of the Integrated Centers of Public Education (CIEPs), explains the pedagogical conceptions that inspired this modality of school, authored by Darcy Ribeiro, and describes the whole process of elaboration and construction of an educational environment dedicated to Teaching History, which had as its conducting path the methods of Microhistory and Oral History. After analyzing the application of these methods, this work is finished with the presentation of a practical guide for the construction of memory centers in the same way.

Key-words: History. Memory. History Teaching. Local History. Microhistory. Oral History

Agradecimentos

De todo trabalho aqui escrito, esta talvez seja a parte mais prazerosa e difícil de todas, porque mobiliza memórias afetivas que me regozijam, mas também vem acompanhada da árdua tarefa de exercer a gratidão sem me esquecer de cada pessoa que teve um papel colaborativo nesta empreitada.

Gostaria de agradecer a todos os professores universitários que se uniram para elaborar e executar o programa de mestrado do PROFHISTÓRIA. Ingressar em tal programa foi um dos momentos mais felizes e celebrados em minha vida, porque o cotidiano de um professor deve ser pensado e repensado através de pesquisas e reflexões sobre a própria atividade docente. Um professor que não se reinventa periodicamente está fadado ao fracasso pedagógico.

Muitas foram as dificuldades e os empecilhos, mas a força que me sustentou e me guiou até aqui veio do amor, da paciência, do carinho, dos conselhos e do incentivo das duas mulheres mais importantes da minha vida: minha mãe, Sonia Baloneker Antunes Correa, minha primeira alfabetizadora e professora da vida e Fabiana Carvalho, *legrandamour de mavie*, que compreendeu meus momentos de ausência, me acolheu em momentos de cansaço e desespero e ainda revisou este trabalho com amor e carinho.

A realização deste trabalho só foi possível porque meus alunos queridos abraçaram minha ideia e contribuíram de maneira significativa para as pesquisas, a montagem e a construção do Centro de Memória Darcy Vargas. Em especial, gostaria de agradecer à aluna Gesiandrea Leal e ao aluno JellielJamerson, que sempre se mostraram disponíveis para ajudar nas entrevistas, filmagens e edição dos vídeos do documentário “30 anos do CIEP Darcy Vargas”.

Agradeço a toda equipe diretiva, administrativa e docente do CIEP 228, desde a portaria, jardinagem, cozinha, limpeza, manutenção, secretaria, sala de leitura e aos diretores Eduardo Pacheco e Elizete Muniz, que sempre foram muito solícitos em atender meus pleitos, apesar de toda a dificuldade oriunda da ausência de incentivo do poder executivo estadual.

Deixo meu agradecimento aos colegas da turma de 2016 do ProfHistória da UFRJ, que foram sempre muito carinhosos comigo, deram ideias, sugestões e força em momentos de fraqueza.

Em especial, agradeço a minha querida orientadora, Warley da Costa, que mais do que professora, foi um anjo que abraçou minha causa e acreditou em meu sonho.

Dedico este trabalho a todos os moradores,
alunos, e trabalhadores de Saracuruna.

Tudo que vai

Deixa o gosto, deixam as fotos

Quanto tempo faz

Deixam os dedos, deixa a memória

Eu nem me lembro mais

Fica o gosto, ficam as fotos

Quanto tempo faz

Ficam os dedos, fica a memória

Eu nem me lembro mais

(Dado Villa-Lobos, Alvin L., Tony Platão)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 – EMBARQUE.....	30
1.1 O embarque.....	31
1.2 As origens do programa dos CIEPs.....	33
1.3 Resistência e colaboração.....	42
2 – BALDEAÇÃO.....	47
2.1 Caminhos de um professor.....	48
2.2 Mudança de rumo.....	52
2.3 Novos passageiros.....	59
2.4 Parada obrigatória para manutenção.....	65
2.5 Trilhos da História Local.....	68
2.6 Trilhos da micro-história.....	74
2.7 Trilhos da Memória e da História Oral.....	79
3 – CONEXÕES.....	86
3.1 Do passado ao presente, do centro médico ao Centro de Memória(s).....	87
3.2 Conexões interdisciplinares.....	93
3.3 Novos Horizontes.....	95
Considerações finais.....	99
Referências.....	103
Anexo 1.....	108
Anexo 2.....	109
Anexo 3.....	110
Anexo 4	111

Guia prático para a construção de um centro de memória escolar.....	113
--	------------

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1 – Planta baixa dos CIEP’s de autoria de Oscar Niemeyer	36
FOTO 1 – Quadro da sala de aula no CIEP Darcy Vargas com o roteiro de pesquisa escrito para os alunos em 21/11/2016.	55
FOTO 2 – Grupo da turma 1001 se apresentando em 12/12/2016	56
FOTO 3 – Grupo da turma 1001 se apresentando em 12/12/2016	56
FOTO 4 – Grupo da turma 1002 se apresentando em 12/12/2016	57
FOTO 5 – Grupo da turma 1002 se apresentando em 12/12/2016	57
FOTO 6 – Estado do interior da biblioteca do CIEP 228 em 2016	57
FOTO 7 – Estado do interior da biblioteca do CIEP 228 em 2016	57
FOTO 8 – Documento de designação de Ceomar Ferreira de Araujo e Silva como diretora, assinado pelo secretário da educação Carlos Alberto Direito, em 28/01/1988.	58
FOTO 9 – Turma 1001 na 1ª semana do ano letivo de 2017	63
FOTO 10 – Turma 1002 na 1ª semana do ano letivo de 2017	63
FOTO 11 – Turma 1003 na 1ª semana do ano letivo de 2017	64
FOTO 12 – Turma 2001 na 1ª semana do ano letivo de 2017	64
FOTO 13 – Fachada do CIEP em 1988	66
FOTO 14 – Turma da 1ª série e profª. Mª. Madalena	66
FOTO 15 – Desfile cívico em 1989	66
FOTO 16 – Festa da Primavera em 1989	66
FOTO 17 – Momento da fixação da placa de identificação do Centro de Memórias Darcy Vargas	
FOTO 18 – Bruno Souza, Presidente do Grêmio Estudantil	88
FOTO 19 – Diretora Adjunta e alunos, montando o acervo	88
FOTO 20 – Professora Samantha e aluno Gabriel, montando a decoração	88
FIGURA 2 – Planta do antigo centro médico, adaptado em Centro de Memória	89
FOTO 21 – Rosângela Maria (orientadora educacional), Eduardo Pacheco (diretor geral), Marise Ribeiro, Dirlene de Jesus, Ceomar Ferreira e Maria Luiza Guedes (primeiras diretoras do CIEP) e prof. Rodrigo Antunes	91
FOTO 22 – Professora Ceomar Ferreira, inaugurando o Centro de Memórias, em 31/08/2019	91
FOTO 23 – Professora Ceomar Ferreira, admirando as fotos do acervo, em 31/08/2018	91

FOTO 24 – Daniele Guedes (ex-aluna) e as professoras Cemomar, Dirlene e M ^a . Madalena.	94
FOTO 25 – Planetário escolar, durante aula sobre astronomia no Centro de Memórias, em Setembro de 2018.	96
FOTO 26 – Professor Fabrício e alunos, durante aula sobre astronomia no Centro de Memórias. Setembro de 2018.	96
FOTO 27 – Alunos da turma 902, admirando a exposição de fotos, em outubro de 2018.	97
FOTO 28 – Turma 902 fascinada com a máquina de datilografar, em outubro de 2018.	97

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Número de pesquisas resultante da busca com o descritor “‘Ensino de História’ e ‘História Local’”	22
QUADRO 2: Cronograma de atividades desenvolvidas no ano letivo de 2016	55
QUADRO 3: Cronograma de atividades desenvolvidas no ano letivo de 2017	61

LISTA DE SIGAS E ABREVIATURAS

ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CESPEB	Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CIAC	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GLP	Gratificação por Lotação Prioritária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Programa Especial de Educação
PPGEH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RJ	Rio de Janeiro
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SWAPO	Organização do Povo do Sudoeste Africano
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

Trabalhar com ensino de história local em uma escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro pode se revelar um desafio diante das dificuldades estruturais, burocráticas e financeiras. Muitos professores, meus pares, que lecionam outras disciplinas, e até mesmo alguns dos que lecionam História me questionam onde encontro motivação para conduzir uma atividade que demanda tempo, dedicação, paciência e horas de trabalho fora do meu horário regular. Pode parecer paradoxal, mas justamente estas condições supracitadas que me serviram de inspiração para o planejamento e execução da atividade aqui proposta.

Há oito anos leciono em um colégio da rede estadual fluminense, localizado no bairro de Saracuruna, 2º distrito do município de Duque de Caxias¹, o CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) 228 Brizolão Darcy Vargas, que doravante poderá ser representado pelas expressões “CIEP 228” ou “CIEP Darcy Vargas”. Como resido em Bonsucesso, no subúrbio do Rio de Janeiro, o meio de transporte mais rápido e mais barato para chegar à Duque de Caxias é o trem. Além disso, como a viagem dura aproximadamente uma hora, aproveito este tempo para ler textos, corrigir provas, trabalhos, testes e elaborar planos de aula.

Embora a docência não tenha sido minha primeira atividade profissional (porque precisava de uma renda para me manter na universidade), minhas origens familiares me influenciaram bastante na decisão por esta carreira. Minha mãe era professora em um CIEP, em Nova Iguaçu, durante a década de 1980, meu pai era inspetor escolar e minha avó secretária escolar, ambos trabalhando no Instituto Iguaçuano de Ensino, escola tradicional e de disciplina rigorosíssima, onde estudei como bolsista durante toda a educação básica. Em uma visita que fiz ao trabalho da minha mãe em 1989, me recordo de ter ficado encantado com a organização, a estrutura e o espaço que compunha o CIEP Brizolão 187 Santa Clara do Guandú. Com os meus oito ou nove anos de idade achava divertido que se pudesse brincar, correr, ler, dormir e se alimentar no mesmo lugar em que se assistia aulas.

Duas décadas depois, após uma breve carreira na área de educação corporativa, resolvi me dedicar à graduação, terminar meu curso e prestar um concurso para professor de História na rede estadual do Rio de Janeiro. Em 2010, ingressava oficialmente no magistério. Oito anos se passaram e durante este período de tempo testemunhei o crescente abandono das escolas

¹ Localizado na Baixada Fluminense, o município de Duque de Caxias possuía, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, 855048 habitantes. Segundo o IBGE, a *renda per capita* nessa cidade é de R\$ 44939,65 e somente 85,3% dos domicílios possuem esgotamento sanitário adequado.

estaduais, a desvalorização salarial e moral dos professores, e a desfiguração de um projeto político-pedagógico que, pelo menos em teoria, era voltado a atender as classes sociais mais pobres. Quase tudo aquilo que eu havia testemunhado em 1989, já não existia mais.

Oriunda de uma política do governo de Leonel Brizola da década de 1980 a sigla CIEP significa Centro Integrado de Educação Pública. Planejado de forma que possuísse independência pedagógica e administrativa, com uma Secretaria de Estado Especial para gerir-lo, este modelo de escola unia concepções pedagógicas idealizadas pelo professor Darcy Ribeiro, que coordenou a implantação deste formato escolar no Rio de Janeiro, com a arquitetura de Oscar Niemeyer, que pensou em um espaço ao mesmo tempo moderno, mas de acabamento simples, que pudesse ser pré-fabricado de maneira uniforme e fácil de ser montado.

Segundo a historiadora Viviane Grace Costa:

Para atender à demanda da Educação Integral e às características de sua concepção pedagógica, além do forte apelo político, os CIEPs não tinham muros e, frequentemente, se localizaram em áreas que possibilitavam boa visibilidade externa. (2014, p.39)

Assim, os CIEPs possuíam identidade visual própria, arquitetura diferenciada em comparação às demais escolas de outras redes de ensino – e até mesmo em relação às outras escolas da própria rede estadual – e localização privilegiada. No caso específico do CIEP 228, sua localização é estratégica, pois foi construído bem no centro de Saracuruna, a poucos metros da estação de trem, que diariamente recebe milhares de pessoas. Portanto, qualquer um que embarca ou desembarca em Saracuruna pode facilmente avistar a construção.

Mais do que representar um modelo de escola integral, onde os alunos estudavam no período matinal e vespertino, o CIEP 228 era uma escola integrada à comunidade onde estava instalado. Nele, em seu projeto inicial, os alunos participavam de atividades culturais, praticavam lazer, recebiam tratamento de higiene, dentário e médico, além de receberem pelo menos três refeições diárias.

Havia também os “pais sociais”, que eram pessoas contratadas pelo governo do Estado para residirem no CIEP, em uma estrutura semelhante à de uma casa (com quartos, banheiros, cozinha, sala de estar), construída em cima da biblioteca. Os “pais sociais” tinham a função de zelar pela estrutura escolar e também por alguns alunos, pois se porventura seus responsáveis legais trabalhassem de segunda a sexta-feira em tempo integral ou em algum município distante, esses alunos poderiam ficar sob a tutela desses funcionários.

A estrutura física do CIEP também contava com uma quadra poliesportiva, equipada com banheiros e vestiário, consultório médico, sala de dentista e sala de enfermaria. Tudo isso em um espaço que ocupa quase um quarteirão do bairro onde foi construído.

Entretanto, as opiniões a respeito do programa dos CIEPs nem sempre representaram um consenso, pois enquanto alguns pedagogos e educadores elogiavam o projeto, outros profissionais da área de educação, principalmente os que estavam vinculados à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC RJ, que já existia antes da criação da Secretaria do Programa Especial de Educação, criticavam a atenção especial dada a este programa, em detrimento das escolas regulares.

O fato é que, independente de posições políticas que se debruçam sobre a história dos CIEPs, a estrutura básica do CIEP Darcy Vargas existe até hoje; e que embora boa parte dos espaços esteja mal cuidada, esse local ainda representa um importante aparelho educacional para a comunidade de Saracuruna. Trabalhar em um local que hoje é meramente a sombra de um projeto estatal pensado para atender as demandas educacionais de uma população pobre gera um sentimento de tristeza e também de revolta face ao desmonte que a educação pública sofreu nas últimas três décadas no Estado do Rio de Janeiro.

Soma-se a estes sentimentos a crença de que um dos objetivos do Programa de Mestrado Profissional em História é contribuir para a melhoria da educação básica brasileira, portanto o trabalho que aqui proponho é fruto das discussões e reflexões feitas em sala de aula, que influenciaram diretamente na decisão de planejar e executar uma atividade pedagógica envolvendo História local, memória e patrimônio.

A ideia principal foi criar junto com meus alunos um **centro de memória** na escola em que leciono e registrar cada etapa de criação deste lugar de memória, apresentando as justificativas teóricas e pedagógicas que alicerçaram esta empreitada.

Tal atividade foi executada no ano letivo de 2017, no CIEP Brizolão 228 Darcy Vargas, onde atuo como professor de História, em Saracuruna, município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Inicialmente, o objetivo seria trabalhar apenas com as turmas (1001, 1002, 1003, 1005 e 2001) do Ensino Médio nas quais lecionei no referido ano, porém ao propor o trabalho na primeira reunião pedagógica do colégio, no início de 2017, a ideia de construção de um centro de memória foi abraçada por professores de outras áreas de conhecimento, como Sociologia e Geografia, que propuseram a execução do trabalho com todas as 13 turmas do Ensino Médio do turno da manhã.

A escolha de atuar com turmas do Ensino Médio foi pragmática, uma vez que a

maioria deles já está mais amadurecida e goza de relativa autonomia para se deslocar no bairro de Saracuruna ou permanecer na escola no contraturno, caso fosse necessário. Mas também foi intencional, visto que parte dos alunos que integraram as turmas da 2ª série do ensino médio participaram de um ensaio de pesquisa sobre a história do CIEP 228 no ano de 2016².

As precárias condições de manutenção da referida escola da rede estadual do RJ, aliadas à diminuição dos investimentos em educação e às péssimas condições de ensino-aprendizagem, tais como falta de papel higiênico, ausência de ventiladores ou condicionadores de ar em algumas salas sem janelas, falta de porteiro e inspetores de alunos, são algumas das dificuldades que impactam diretamente no cotidiano e que se refletem na evasão escolar, na queda do rendimento dos alunos, e muitas vezes, na sensação de que tudo o que é público “não pertence a ninguém” já que há pouco ou nenhum zelo pelo patrimônio escolar. Há uma relação direta entre esta sensação e a prática de vandalismo e depredação da escola.

O lugar social desses alunos é composto por inúmeros problemas que também se refletem em suas vidas acadêmicas. Enchentes e alagamentos acometem suas casas, a violência e o tráfico de drogas cerceiam suas liberdades, hospitais e postos de saúde em Saracuruna têm atendimento precário e a pouca oferta de empregos na região obriga os responsáveis por estes jovens a passarem boa parte de seus dias no deslocamento de ida e volta do trabalho, dificultando o acompanhamento e a participação destes na vida de seus filhos. Todos estes fatores ampliam a sensação de abandono na esfera pública e na esfera privada.

Alguns dos objetivos para o ensino de História são a **desnaturalização do social** e a **compreensão das mudanças e permanências** da sociedade ao longo dos anos. Entretanto, a maior parte do currículo de História para o Ensino Médio da rede estadual do RJ privilegia o protagonismo de atores sociais que nem sempre têm relação com a realidade supracitada.

Particularmente, compartilho a mesma opinião que a historiadora Kátia Abud a respeito do papel do currículo escolar:

[...]Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito

²Propus este ensaio, em 2016, para avaliar a viabilidade de orientar uma pesquisa deste porte com turmas com cerca de 35 alunos (cada) e o resultado, na ocasião, foi muito satisfatório, pois percebi que os alunos ficaram entusiasmados em fazer a pesquisa histórica e pediram uma continuação para a atividade.

de história de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência e a memória coletiva da sociedade. [...] Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais. Que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e o 'interesse dos alunos'. E por mais que tais grupos reivindiquem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leitura e discussões posteriores à sua elaboração. (2005, p.29)

Portanto, se faz necessário um esforço pedagógico para que se estabeleça uma ponte entre o conteúdo que deve ser ensinado e a chamada “realidade vivida pelos alunos”, já que o currículo da rede estadual do Rio de Janeiro nem sequer aborda a questão local.

Além disso, a aceleração do tempo provocada pela enxurrada de informações e pela interação destes jovens através de redes sociais e inúmeros aplicativos digitais cria um distanciamento entre estes jovens e o passado que não é somente um distanciamento temporal, mas principalmente uma separação entre o passado e o que é relevante na vida deles. Alguns alunos chegam a declarar que não gostam de História porque só “trata de coisa velha”.

As demandas sociais da contemporaneidade colocaram o ensino de História em um papel central para compreensão e leitura do mundo em que vivemos. Antes associado ao papel civilizatório, de valorização das identidades nacionais e dos feitos heroicos de personagens “ilustres”, o ensino de História hoje enfrenta desafios para se estabelecer diante de uma cultura imediatista, imersa em um regime de historicidade que François Hartog (HARTOG, 2015, p. 15) chamou de presentismo, no qual a sociedade vive em função do presente, devorando o passado através de inúmeras revisitações e revisões motivadas pelas demandas sociais da atualidade, tendo o futuro como “percebido não mais como promessa, mas como ameaça; sob a forma de catástrofes, de um tempo de catástrofes que nós mesmos provocamos.”

Acrescento que, o presentismo não só provoca revisões e revisitações ao passado, mas também procura devorar o futuro. Um bom exemplo disso é o fenômeno que popularmente chamamos de *spoiler*.³ A utilização desta expressão idiomática se popularizou nos últimos anos devido à massificação da violação de direitos autorais (pirataria) de produções culturais (filmes, séries, livros, etc.). Em um mundo cada vez mais preocupado com o presente, várias pessoas fazem questão de ter acesso a estas produções culturais antes de serem lançadas oficialmente. Mais do que motivado por uma simples curiosidade, o praticante do *spoiler* quer se gabar diante da sociedade por ter a “vantagem” de saber, antecipadamente, o final de uma

³Esta palavra de origem inglesa é derivada da expressão *spoil*, que significa “estragar”. Assim, *spoiler* em tradução livre se refere a “estragar o prazer”.

determinada história.

Alguns dos recursos com os quais podemos contar para diminuir este distanciamento entre o passado e o presente são a História do Tempo Presente e a História Local. A primeira, porque está diretamente ligada às demandas sociais do tempo presente e a segunda, porque é um excelente instrumento pedagógico para que os alunos compreendam que o que vivem tem uma conexão com a macro-história.

Ações pedagógicas envolvendo assuntos do cotidiano dos alunos em sala de aula não são inéditas e chegaram a constar como alguns dos métodos explorados no início do século XX por defensores da escola progressista, como John Dewey. A escola progressista tinha como um dos princípios a metodologia da autonomia do educando, descentralizando o papel da educação da figura do professor e colocando a experiência do aluno em um papel de destaque na produção do conhecimento escolar.

Assim, me apropriei de alguns dos pressupostos de John Dewey para propiciar aos alunos uma alternativa ao aprendizado de História, uma oportunidade de aprender através da experiência, da investigação, da coleta de depoimentos, da busca por arquivos pessoais, de fotos, da produção de entrevistas, ou seja, através de atividades que, geralmente, não se desenvolvem no cotidiano da escola.

O desafio a que me propus foi o de demonstrar que a teoria e a metodologia da História podem fornecer aos alunos os instrumentos para que investiguem as transformações ocorridas no espaço físico e nas relações sociais, no âmbito do CIEP Darcy Vargas e da localidade onde eles estão inseridos. Assim, de sujeito passivo no processo educacional, o corpo discente passou a atuar como investigador, questionador e produtor de um conhecimento histórico atual e conectado à comunidade à qual pertence.

Desta forma, durante a execução da atividade foram articulados conceitos como patrimônio, memória, lugar de memória, história oral, história local, história do tempo presente e fontes históricas (imagéticas, escritas, orais, etc.). Ao final de cada etapa da atividade concluída, nos reunimos com os alunos para discutir como esses conceitos se encaixavam na operação historiográfica que os alunos desenvolveram.

Os objetivos específicos da atividade realizada foram:

- Inventariar os recursos físicos disponíveis no espaço escolar;
- Elencar as dificuldades enfrentadas pela falta de manutenção desses recursos;
- Pesquisar sobre a origem do referido CIEP e coletar registros diversos como fotos,

documentos e depoimentos de ex-alunos, ex-funcionários, ou funcionários mais antigos da escola;

- Comparara situação atual da escola com a situação no momento de sua inauguração na década de 1980 e as transformações ocorridas no espaço escolar ao longo das décadas de 1990, 2000 e 2010;
- Organizar o material empírico da pesquisa (documentos, vídeos, áudios, transcrições) a fim de criar um centro de memória da unidade escolar.

Para fundamentar este trabalho, iniciei uma busca por pesquisas com temáticas semelhantes às que seriam abordadas aqui (Ensino de História, História Local, Memória e Escola). Para isso, utilizei o banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e fiz uma busca com os seguintes descritores: “*Ensino de História e História Local*”, “*Ensino de História e Identidade*”, “*Ensino de História e Memória*” e “*Ensino de História e Cultura Escolar*”. Os resultados das pesquisas feitas com estes descritores foram superiores a 900 mil trabalhos. É possível observar que a maior parte das publicações encontradas por estas buscas é de dissertações de mestrado - muitas são dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) de diversas partes do Brasil. Além disso, há um evidente crescimento nos últimos anos do número de pesquisas com a temática “Ensino de História e História Local”, por exemplo.

Quadro 1

ANO	Número de pesquisas resultante da busca com o descritor “‘Ensino de História’ e ‘História Local’”
2012	60960
2013	68026
2014	71003
2015	76177
2016	80496

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br>, acesso feito em 11/11/2018.

O quadro acima denota dois fatos relevantes: que a oferta de cursos de mestrado na área de educação ou de ensino de História foi ampliada nos últimos cinco anos e que as questões envolvendo História Local têm ganhado espaço nas produções acadêmicas, o que

nos faz questionar o porquê da proliferação de temáticas voltadas para as questões locais, assunto que pretendo abordar mais a frente.

Três eixos principais nortearam esta pesquisa na busca de referenciais que a legitimassem: a legislação educacional brasileira acerca da legalidade da atividade que propus, as teorias de alguns pedagogos que pensaram e executaram práticas de ensino semelhantes a que planejei, e referenciais teóricos do campo historiográfico e do campo de pesquisas em Ensino de História.

Como é sabido, devido à redemocratização ocorrida no Brasil nos anos 1980, uma das razões que justifica a presença da História no currículo escolar está diretamente ligada à questão da construção da cidadania. Além disso, o caráter pluricultural da sociedade brasileira e as múltiplas demandas sociais ligadas à igualdade de direitos, à representatividade, às novas cadeias de valores morais e ao acesso a novas tecnologias, se manifestam de diversas maneiras no ambiente de ensino-aprendizagem, inclusive sob o signo do preconceito e da discriminação entre os discentes.

Esses motivos, isoladamente, já seriam suficientes para embasar o planejamento e a execução da atividade que desenvolvi, mas existem também questões legais que referenciam a pedagogia baseada em projetos como este. Entre estes aspectos legais, podemos citar a Lei nº 9394 de 1996, também conhecida como **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, na qual os incisos II e III do artigo 3º determinam, respectivamente, que o ensino deve ser feito tendo os seguintes princípios como base: a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”.

Além da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) defendem que a boa qualidade da educação é uma questão de Direitos Humanos, pois uma boa educação é um direito fundamental que deve ser relevante, pertinente e equitativo, tendo em vista que, a aprendizagem deve atender tanto às demandas sociais, quanto ao desenvolvimento pessoal. Segundo tais diretrizes, alguns dos requisitos para que esta qualidade seja atingida são:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade; III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; [...] (MEC, 2010)

Cabe ao professor de História, que desempenha o papel de educador, implementar uma educação que forneça ao alunado uma perspectiva crítica que “desnaturalize” o social e quebre a leitura de mundo baseada no senso comum. Entendendo-se perspectiva crítica como a capacidade de observar o mundo e as transformações ocorridas no campo social, fazendo uma conexão direta ou indireta com eventos que fazem parte do processo histórico.

Além disso, há a necessidade de citarmos aqui Paulo Freire que se opôs ao que chamou de “educação bancária” (FREIRE, 1987). A “educação bancária”, segundo Freire, é aquela em que o conhecimento é algo que pode ser depositado pelo professor no aluno num gesto de doação, portanto neste modelo educacional o aluno é considerado como uma “tabula rasa”.

Esta lógica implica em conceber o aluno como um ser ignorante que necessitaria da ajuda de um ser superior, o professor. Este por sua vez agiria como um benfeitor, que depositaria todo seu conhecimento no aluno, enquanto o aluno, um ser ignorante, seria o beneficiado deste “depósito”, o conhecimento.

Ao analisar as práticas pedagógicas brasileiras, Freire chegou à conclusão de que muitos professores do Brasil praticavam a “educação bancária”. É justamente a esta prática pedagógica que Paulo Freire se contrapõe e propõe um novo modelo, que considere o aluno o principal motor da engrenagem educacional: a “educação libertadora” (FREIRE, 1987).

Esse tipo de educação não encara os alunos como seres vazios, sem conhecimento prévio e nem tampouco o educador como um ser pleno de conhecimento que está presente na escola para transmitir a sabedoria.

Segundo este modelo, ninguém educaria a ninguém, mas os homens educariam a si mesmos e se educariam entre si, tendo o mundo (a realidade) como mediadora desta educação. Desta forma de acordo com Paulo Freire:

[...]A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (1987, p.38)

Outra teórica que defende a pedagogia de projetos é a professora Lúcia Helena Alvarez Leite, da Universidade Federal de Minas Gerais. Ela afirma que:

[...]Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e ser formando como sujeito cultural. (1996, p.2)

Assim, me apropriei destas concepções pedagógicas para criar uma atividade original, envolvendo os alunos do CIEP Darcy Vargas a fim de que eles identificassem a escola como um importante aparelho cultural local e para que eles também se enxergassem como sujeitos culturais, como pesquisadores, como historiadores. Estimular a participação de alunos em projetos como este é estimular o desenvolvimento e a independência intelectual de cada um.

Em relação às teorias do campo historiográfico, indubitavelmente, a micro-histórica teve um grande papel no planejamento e execução da construção do Centro de Memória.

A abordagem conhecida como micro-história foi criada na Itália, na década de 1980, durante um contexto de crise do estruturalismo e das utopias do século XIX, que tanto impactaram o século XX. Seus principais representantes foram Geovanni Levi e Carlo Ginzburg. Embora este método tenha surgido em momento de crise das teorias marxistas ou funcionalistas, a micro-história emergiu em resposta ao relativismo, ao irracionalismo e à ideia de que o trabalho dos historiadores se resumia à interpretação de textos e não dos acontecimentos. Conforme explicou o historiador Georges Duby:

[...]o enorme processo de mudança que estamos a viver, sob forma de uma difusão dos acontecimentos à escala de todo o planeta, faz com que, na produção histórica atual, pareça infrutífero continuar a considerar os fenômenos no quadro dos Estados tais como eles existem. O importante parece ser, atualmente, escrever uma vastíssima história de todas as civilizações do Mundo, nas suas relações recíprocas, enquanto, por outro lado e por um movimento inverso, assistimos ao reaparecimento de uma história muito local. (1994, p. 17-18)

A micro-história se baseia na mudança de escala de observação da macroperspectiva para a microperspectiva com o intuito de revelar elementos que previamente não foram notados. Este procedimento de redução da escala de observação permite que macroestruturas sejam descritas sem prejuízo na investigação do espaço social de cada indivíduo, de cada povo. Segundo Levi (1992), a escala tem a função de “medir as dimensões no campo dos relacionamentos”.

Embora toda estrutura social seja composta por uma série de regras normativas que

formam um contexto a partir do qual as ações humanas podem ser explicadas, existem brechas que somente são reveladas ao reduzirmos a escala de observação desta estrutura. Todavia, a análise de casos individuais não significa necessariamente um instrumento de recusa ou rejeição das superestruturas, ao contrário, ela também pode ser utilizada para corroborar um fenômeno mais geral.

De acordo com Jacques Revel, o micro não serve de exemplo para explicar o macro. Apesar de ter relação com o macro, a escala do micro pode proporcionar uma nova leitura de relações sociais, econômicas ou políticas que são, geralmente, eclipsadas em análises que privilegiam as grandes estruturas.

A história do bairro de Saracuruna é composta por várias destas relações eclipsadas em detrimento da história do Estado do Rio de Janeiro e do Brasil. Ela nem sequer chega a ser abordada oficialmente no Currículo Mínimo de História da Secretaria de Estado de Educação, por inúmeros motivos como, por exemplo, a falta de formação de professores para que conheçam a história de Duque de Caxias, a não cobrança de conhecimento histórico da região em exames nacionais (ENEM, Vestibulares, etc.), a falta de recursos financeiros e de segurança que possibilitem roteiros turísticos e históricos no local, a falta de interesse da população em conhecer um pouco da própria história do lugar em que habitam, etc.

Muitos alunos percebem que há no currículo escolar pouca ou nenhuma relação da História que lhes é costumeiramente ensinada com a história de seu bairro e quando entram em contato com esta história em uma escala mais próxima de seus cotidianos, muitas vezes é por meio de uma pessoa mais antiga que reside há muitos anos no mesmo lugar.

Estamos presenciando um momento de certa forma paradoxal: enquanto existe uma tendência mundial de uniformização de hábitos e atitudes em mundo globalizado e a integração de pessoas em prol de causas muito mais significativas do que, por exemplo, causas patrióticas advindas do compartilhamento da mesma unidade territorial, por outro lado, singularidades étnicas e culturais demandam maior espaço na agenda de discussões acadêmicas, sociais e midiáticas. Os grupos considerados minoritários que geram esta demanda não estão, necessariamente, ligados a motivações universais, como a luta contra a exploração dos trabalhadores ou contra as megacorporações capitalistas, mas mobilizados por questões de cunho religioso, étnico ou sexual. Essas questões, por sua vez, têm relação direta com os indivíduos e, portanto, o local onde estes indivíduos interagem, vivenciam seus problemas e agem para resolvê-los ganha destaque.

Com o fenômeno da mundialização, surge o debate do papel das especificidades e

singularidades dos pequenos locais e seus modos de viver. A maior parte dos discursos presentes neste debate se opõe à homogeneização imposta pela globalização. A “bandeira do local” é uma forma de resistência à tendência global de sufocar as diferenças. Para o doutor em Sociologia e professor universitário, Alain Bourdin:

[...] O local oferece uma resposta que privilegia a diversidade, as diferenças, a multiplicidade das escalas e a força das pequenas unidades. Isso leva a pensar a mundialização como uma obrigação “artificial” imposta a uma organização social mais “natural” fundada nas entidades pequenas e médias que resistem a ela. (2001, p.29)

Cabe aqui esclarecer também que o discurso de que a globalização se opõe ao “local” não é único. Há, por exemplo, quem defenda que a globalização promove o multiculturalismo, a pluralidade de ideias e de novos modos de se viver, colocando, portanto, os locais em evidência.

No caso específico do produto acadêmico aqui proposto, a micro-história serviu de referencial metodológico, pois mobilizou a História do CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas. A ideia era que na construção de um Centro de Memória da referida instituição escolar, os alunos pudessem estabelecer conexões entre o contexto político, econômico e social brasileiro à época da construção dos CIEPs e o contexto histórico de Saracuruna (bairro onde a escola se situa) no mesmo período.

É sabido pelos moradores mais antigos da região que a construção do CIEP Darcy Vargas é fruto de uma grande demanda social por escolas que ofertassem ensino público e gratuito em Saracuruna. Esta demanda social estava inserida em um contexto mais amplo de valorização do ensino médio, advinda de uma crise econômica brasileira que, nos anos 1980, provocou o acirramento na busca por vagas de trabalho e a consequente demanda de empresas por mão de obra especializada ou com maior escolaridade.

O contato com esta versão que justificaria a construção do CIEP 228, em Saracuruna, se deu mediante entrevistas com os funcionários mais antigos, algo que eles narraram com muito prazer. Em momento algum é feita menção a esta justificativa em documentos oficiais do Governo do Estado do RJ. A própria descrição do passo a passo desta pesquisa pode gerar estudos em vários campos de conhecimento, psicologia, sociologia, filosofia, etc.

Este caráter narrativo típico do método da micro-história, insere no corpo da pesquisa os procedimentos adotados em sua confecção, que obstáculos surgem na busca por fontes documentais, que estratégias de persuasão são articuladas e que interpretações são construídas a partir da análise das fontes diversas. Toda esta operação de descrição da elaboração de uma

obra historiográfica foi um profícuo exercício para que os alunos compreendessem como o trabalho de um historiador se desenvolve.

Para adolescentes cursando o Ensino Médio não há nada mais enfadonho do que permanecer sentados, inertes em uma sala de aula fechada, ouvindo um professor dissertar sobre um evento que aparentemente tem pouca ou nenhuma relação com sua realidade social. Conforme apontado pela historiadora Elza Nadai:

[...] O ensino de História vive atualmente uma conjuntura de crise, que é, seguramente, uma “crise da história historicista”, resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente, a elas. (1992, p. 144)

Orientar alunos em um trabalho em prol da construção de um lugar de memória feito por eles mesmos os possibilitou que aprendessem com a prática e através da prática ampliassem seus horizontes e compreendessem que o conhecimento escolar não “é dado” a partir do nada, mas um construto científico feito, adaptado, transposto para o estágio da vida acadêmica em que eles se encontram.

O primeiro capítulo do trabalho aqui apresentado se chama “Embarque”. Nele narro um pouco do meu primeiro dia como professor, as lições que aprendi dentro e fora da escola, as origens do programa dos CIEP’s e como a inauguração do Brizolão Darcy Vargas estava inserida neste contexto.

A seguir foi composto um segundo capítulo, explicando como o projeto de construção de um centro de memória se desenvolveu desde sua concepção inicial e como ocorreram seu planejamento e execução. Tal capítulo é intitulado de “Baldeação”, pois pretendo fazer uma analogia entre a troca de composições rumo a um destino e a troca de experiências resultantes do contato entre a vida acadêmica e a prática docente. Esta analogia também se refere à variação de escalas feita na pesquisa que elaborei com meus alunos, que ora abordou questões internacionais, ora nacionais e, por fim as locais, explorando as conexões entre tais esferas historiográficas.

O terceiro capítulo tem o título “Conexões”, pois nele serão discutidos os resultados obtidos com a execução do produto final aqui sugerido, quais ideias foram bem sucedidas, que estratégias adotadas falharam e como os conceitos históricos e as ferramentas didáticas utilizadas compuseram um processo de ensino/aprendizagem diferente de tudo o que já foi feito no CIEP 228. Neste mesmo capítulo também discutirei o *feedback* da atividade executada, como ela alterou a rotina de ensino na escola, que outras atividades poderão ser

executadas no Centro de Memória e que contribuições para a pesquisa em Ensino de História a proposta pedagógica realizada pode fomentar.

Com produto final, exigido pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, apresentarei um Guia Prático de construção de um Centro de Memória Escolar, direcionado a docentes da educação básica, contendo sugestões bibliográficas de suporte, um breve roteiro com o passo a passo para execução dessa atividade pedagógica e possíveis problemas e soluções que poderão surgir no desenvolvimento dela.

CAPÍTULO 1: EMBARQUE

1.1 O embarque

Era manhã de uma terça-feira. Manhã não, madrugada. O sol ainda não havia entrado no seu palco cotidiano, quando o embalo dos solavancos da “minhoca de metal que corta as ruas” do subúrbio do Rio de Janeiro parecia unir meu corpo a ela “como se fosse máquina” sincronizado no mesmo movimento. O som do ranger das molas enferrujadas da composição parecia abafar os pensamentos e a acelerada batida cardíaca gerada pela expectativa do primeiro dia na profissão que havia escolhido. Ao me aproximar do meu destino, a estação de trem de Saracuruna, levantei antes mesmo da composição parar e caminhei em direção a uma das portas que se abriria. Percebi uns poucos olhares curiosos com minha ação, acompanhados de alguns risos escondidos nos cantos das bocas. Recebi minha primeira lição: nunca se detenha diante da porta de um trem se você estiver no contrafluxo da hora do *rush*, seja para embarque ou desembarque.

Com o abrir das portas, a multidão sedenta por um assento no veículo anulou a ação que eu havia tomado segundos antes e me reverteu para a posição anterior. Caí sentado em meu lugar novamente. Aprendi que nesta hora não existem idosos, deficientes, gestantes ou pessoas com crianças de colo. Não há mãe, não há pai, não há avó, não há avô. Apenas gladiadores que batalham por assentos na arena móvel pública. Por motivos óbvios, tal qual nas arenas da Roma Antiga, senadores, governantes e outros políticos não ousam (e nem precisam) adentrar em tal campo de batalha. Em suas mãos, em vez de armas, os passageiros carregavam um copo de café quente e um pão com manteiga.

Para mim era um ambiente desconhecido. Era a primeira vez que estava em Saracuruna. Inicialmente, estranhei o fato de as pessoas estarem tomando o café na plataforma do trem, mas o estranhamento passou quando avistei um quiosque com os emblemas do Governo do Estado do Rio de Janeiro e a tabela de preço indicando café com leite e pão por apenas R\$0,50. Os que não conseguiram embarcar juntavam-se aos que chegavam como maratonistas vindos de outro ramal oriundo de Guapimirim em torno do quiosque. Um enxame de pessoas catando moedinhas em seus bolsos às 6h da manhã.

Subi a plataforma e de cara avistei aquela construção sólida, concreta e destoante da arquitetura local à sua volta, composta por residências baixas de no máximo um ou dois andares. Era o CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas. A cada passo em direção à instituição, meu coração acelerava na expectativa de como seria recebido, como seria meu primeiro dia de trabalho como professor da rede estadual. O portão de acesso ao terreno do colégio estava

aberto, e ninguém se encontrava na parte externa. Era uma imensidão, um vazio frio preenchido apenas pela típica névoa do amanhecer que desce pela serra de Petrópolis.

Encaminhei-me ao prédio da escola, que parecia também deserto. Ao chamar por alguém, fui recebido pela faxineira da escola, dona Elizabeth, carinhosamente apelidada de Beth. Ela me recebeu com educação e cortesia, me ofereceu café, pão, água e disse que as aulas só se iniciariam às 07h30, mas que costumava chegar às 05h30 da manhã na escola para abri-la, limpar o segundo pavimento e preparar café para os professores e para a direção. Também me informou que a diretora chegaria por volta das 8h e fez com que me sentisse em casa. Jamais me esquecerei do carinho que me foi dedicado naquele primeiro encontro.

Oito anos se passaram e algumas questões administrativas mudaram, entretanto a falta de investimentos em educação e as condições de trabalho pioraram. Em julho de 2010, data em que assumi minha matrícula como docente, o CIEP 228 ainda tinha a mesma diretora que atuava na escola desde 1992. O governo do Estado havia suspenso as eleições para escolha da equipe diretiva há alguns anos e Sérgio Cabral Filho estava em seu último ano do primeiro mandato de governador. A Secretaria de Estado de Educação era chefiada desde 2008 por Tereza Porto. Havia uma grande carência de professores em toda a rede estadual devido ao baixo salário oferecido aos docentes à época (cerca de R\$535 para 16 horas semanais de trabalho) e às péssimas condições de trabalho. Para suprir esta carência, o governo estadual oferecia aos professores interessados uma gratificação financeira para quem quisesse assumir outros tempos de aula, uma espécie de “hora extra” chamada de Gratificação por Lotação Prioritária (GLP).

Tal carência e os baixos salários dos professores foram as justificativas utilizadas pelo antecessor de Tereza Porto, Nelson Maculan, para explicar a exoneração da ex-secretária meses mais tarde, em outubro de 2010. Em entrevista concedida ao Jornal Extra na ocasião, Maculan denunciou o descaso do governo para com a educação e o caráter de instrumentalização política do aparato educacional através da indicação de diretores, fato que negava aos alunos, aos funcionários e à comunidade escolar o direito de participação nas decisões ligadas ao cotidiano da escola através de uma eleição democrática. O ex-secretário de educação afirmou que:

[...] Todos sabemos que o Rio é um estado rico, não pode ter um professor ganhando cerca de R\$ 600 por 16 horas. Sem salário para o professor, não tem Educação boa. Tínhamos um projeto de escola integral, tentei fazer eleição para diretor, mas cancelaram a medida. Deputado estadual é quem nomeia diretor. O governo tem

capacidade, falta a Educação ser uma verdadeira prioridade[...].⁴

Este cenário, por sua vez, diferia em muitos aspectos da situação que o CIEP 228 viveu em seus primeiros anos. Conforme dito anteriormente, o CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas foi inaugurado no ano de 1988 e fazia parte de um Programa Especial de Educação (PEE) idealizado pelo educador Darcy Ribeiro. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) uniam a proposta política de valorização do magistério, a ideia de “revolução educacional” e uma proposta pedagógica democrática e integral a um novo conceito arquitetônico, pensado para atender diversas demandas educacionais. Tal programa pretendia, de acordo com sua proposta de planejamento, viabilizar um avanço na qualidade do ensino fundamental do Rio de Janeiro através da educação, da cultura e da saúde.

1.2 As origens do programa dos CIEPs

Embora este projeto educacional tenha sido formulado por Darcy Ribeiro no início dos anos 1980, muitos dos conceitos pedagógicos presentes nele foram apropriados, em boa parte, do tipo de educação pensada por John Dewey nos Estados Unidos da América no fim do século XIX e início do século XX, que influenciou no Brasil o movimento conhecido como “Escola Nova”.

Conforme expresso em seu artigo intitulado “My Pedagogical Creed”, de 1897, Dewey defende a seguinte crença:

[...] Eu acredito que a única verdadeira educação venha através do estímulo das capacidades da criança por meio das demandas das situações sociais nas quais ela se encontra. Através destas demandas ela é estimulada a agir como um membro de uma unidade, para emergir de suas limitações de ação e percepção e conceber a si mesma a partir do ponto de vista do bem-estar do grupo ao qual pertence[...]⁵(Tradução minha) (1897, p. 77)⁶

Assim, Dewey acreditava no método conhecido como “pedagogia da ação”, em que para ser realmente educada, uma pessoa deveria ser estimulada a aprender de acordo com as ações demandadas nas situações sociais com as quais lidavam no dia a dia.

⁴ Em <https://extra.globo.com/noticias/rio/secretaria-de-educacao-tereza-porto-surpreendida-pela-substituicao-362893.html>. Acesso em 03/11/2017.

⁵ DEWEY, John. **My Pedagogical Creed**. Ed. E.L. Kellogg & co, New York, 1897, p. 77-80.

⁶ Texto original: “I believe that the only true education comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social situations in which he finds himself. Through these demands he is stimulated to act as a member of a unity, to emerge from his original narrowness of action and feeling and to conceive of himself from the standpoint of the welfare of the group to which he belongs”

Entre as influências pedagógicas brasileiras presentes na obra de Darcy Ribeiro, não podemos deixar de citar a decorrente do movimento conhecido como “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”. Assinado por nomes como Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Roquete Pinto, C. Delgado de Carvalho, Cecília Meireles, entre outros, esse documento representou um marco para o pensamento educacional brasileiro no que tange à abordagem da Educação Integral.

Publicado em 1932, este documento nasceu em um período em que se buscava o rompimento com a tradição colonialista brasileira em virtude da criação de uma nova identidade nacional mais moderna e consoante com os ideais de diversas correntes de pensamento, como o liberalismo, o socialismo, o positivismo e o evolucionismo. A ideia de progresso é basilar para os pensadores que assinaram o manifesto, além disso, o modelo sociocultural considerado mais “evoluído” para a época era o modelo europeu. Então, naturalmente, este servia de parâmetro comparativo em relação à estrutura social, cultural e educacional brasileira. Portanto, o Brasil deveria reorganizar toda a sua estrutura social através da reformulação da educação, já que a mesma era encarada por tais pensadores como o principal elemento transformador do social.

A educação como força motriz se revela neste pequeno trecho do referido manifesto:

[...] se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. [...] todos os nossos esforços [...] não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país.⁷

Dos nomes citados anteriormente como signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, Anísio Teixeira foi, indubitavelmente, um dos que mais contribuíram para fundamentar a ideia que Darcy Ribeiro pôs em prática através dos CIEPs na década de 1980. Isto porque desde 1931, quando foi diretor da Instrução Pública da então capital do país (Rio de Janeiro), Anísio Teixeira já advogava em favor de uma escola “que ensinasse a viver melhor, que promovesse o progresso individual através dos cuidados com a higiene, com os hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento.” (CAVALIERE, 2002).

Para testar e colocar em prática tais ideias, Anísio Teixeira criou cinco instituições:

⁷ AZEVEDO, Fernando...[et.al.]. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959) Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

escola México, escola Estados Unidos, escola República Argentina (as três com ênfase no sistema *Platoon*), Escola Manoel Bonfim (com a aplicação do método Dalton) e escola Bárbara Ottoni (com a pedagogia de projetos)⁸. Além de servir com espaço de ensaio para diversas metodologias, estas instituições também eram locais de formação de novos professores sobre os quais era debruçada a expectativa de promoverem avanços na educação brasileira.

As escolas concebidas pelo sistema *Platoon* eram compostas por salas de aula comuns, mas também possuíam salas de música, de literatura, de jogos, de ciências, de recreação, de leitura, de desenho e de artes industriais, além de um auditório. Os alunos deslocavam-se por estas salas em “pelotão” de acordo com horários estabelecidos pela equipe pedagógica. No método Dalton, não existem disciplinas ou classes que separem os alunos. A escola funciona como uma espécie de laboratório no qual os alunos aprendem a partir de suas próprias necessidades de aprendizado, interagindo entre si e entre os professores. Na pedagogia de projetos os alunos são ensinados a partir da execução de um projeto pedagógico que articula o conhecimento apropriado por eles em diversas áreas de ensino. Assim, os alunos aprendem através da prática e da utilização do que lhes é ensinado em sala de aula.

Muitas das concepções presentes nestas escolas experimentais influenciaram Darcy Ribeiro no planejamento dos CIEPs, principalmente, aquelas ligadas à ideia de que o envolvimento da comunidade e das famílias com a escola seria essencial para o sucesso de um modelo de educação integral que valorizasse a cultura, a higiene, os cuidados com o corpo e com a mente. Esses aspectos seriam propulsores de uma gradativa, porém massiva, transformação social.

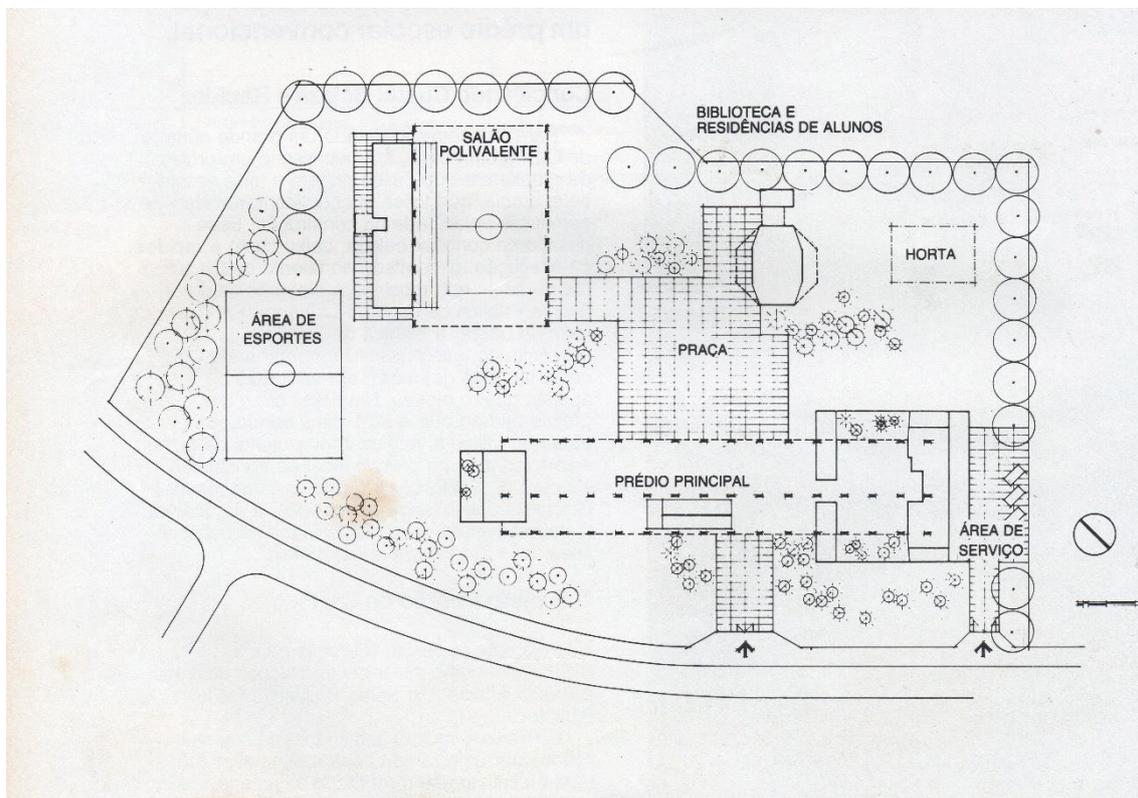
Outro modelo de escola criado por Anísio Teixeira foi também uma grande influência para Darcy Ribeiro: a Escola-Parque. Criado em Salvador, na década de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola-Parque, foi uma escola cuja arquitetura era planejada para atender às necessidades pedagógicas inerentes a um ambiente escolar de educação integral. Este centro educacional era composto de quatro escolas-classe e uma escola-parque, que era formada por diversos setores, como área de trabalho, área de socialização, área de educação física, jogos e recreação, um teatro de arena, um segmento de artes, um setor administrativo e de almoxarifado, e um ambiente para educação física, recreação e jogos, além de uma biblioteca. Neste conjunto arquitetônico, que atendia infantes de 7 a 15 anos, os alunos se revezavam entre o pavilhão das escolas-classe e o

⁸Ver DÓREA (2000).

pavilhão da escola-parque. Em um tinham as aulas regulares e no outro praticavam diversas atividades físicas, intelectuais e culturais durante o dia inteiro. Os alunos também se alimentavam e tomavam banho no local. Anísio Teixeira chegou a planejar a construção de casas para crianças da escola que não possuísem lar e nem responsáveis legais, mas essa proposta não foi concretizada.

A prova concreta de que estes modelos educacionais se fizeram presentes no planejamento do modelo dos CIEPs pode ser observada através da planta baixa projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer, arquiteto que assinou o projeto de construção da escola idealizada por Darcy Ribeiro e executada nos anos 1980.

Figura 1



Fonte: "O livro dos CIEPs", p. 104.

Como pode ser percebido através da imagem acima, a arquitetura de autoria de Niemeyer é composta em sua concepção original por três pavilhões diferentes: um prédio principal, um salão polivalente e uma biblioteca. O prédio principal tem três níveis conectados por uma rampa central, sendo o térreo o local do refeitório (feito para comportar até duzentas pessoas) e de um centro médico, interligados por uma área de recreio. Nos dois andares superiores ficam as salas de aula, as salas especiais (leitura, estudo dirigido, etc.), um

auditório e as salas administrativas. Já o terraço foi projetado para comportar uma área de lazer e duas caixas d'água.

O salão polivalente, como o próprio nome sugere, é uma área para a prática de diversas atividades, principalmente as esportivas. Nele está localizado um ginásio desportivo, uma arquibancada, um depósito de materiais e dois vestiários, masculino e feminino.

Quanto à biblioteca não há muito que se explicar a respeito de sua função, exceto pelo fato de que ela também possuía dois pavimentos. No primeiro, havia a coleção de livros, propriamente dita, e no segundo andar há um espaço projetado para servir de moradia para até doze crianças, as quais necessitassem morar na escola. Essas crianças residiam neste local de segunda a sexta-feira, sob os cuidados de um casal, que também residiria nessa espécie de “internato escolar”. O espaço possuía dormitório para as crianças e para o casal, uma sala de estar, sanitários e cozinha.

Os CIEPs construídos em terrenos menores do que o previsto originalmente (6.800 m²) foram denominados de *CIEPs Compactos*, cujo prédio principal abrigaria a todas as construções presentes em um CIEP padrão, por esse motivo que encontramos alguns deles com quadra e biblioteca no terraço principal, totalizando 5.400m².

Todo este aparato arquitetônico foi desenhado para atender a um projeto pedagógico considerado pelos seus idealizadores como inovador. Conforme aponta o professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Juarez Dayrell:

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida "a priori". O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa. (1996, p.13)

Desta forma, é possível notarmos que a arquitetura dos CIEPs difere das escolas até então conhecidas no Estado do Rio de Janeiro, isto porque ao contrário dessas escolas que eram apertadas, com corredores estreitos e apenas um pavimento, cercado de muros que as assemelhavam a presídios, os Centros Integrados de Educação Pública foram pensados para atender o modelo de escola idealizado por Darcy Ribeiro, que era preocupado em formar cidadãos livres, independentes, educados para viver em sociedade e se relacionarem de maneira positiva com a comunidade em que estavam inseridos.

Neste sentido, quando os CIEPs são associados à expressão “educação integral”, a

integralidade proposta por Darcy Ribeiro não se refere somente à duração do turno escolar (8h/dia), mas sim a uma educação “integral” em um sentido mais amplo, significando uma formação educacional por inteiro, por completo, conforme observado por Ana Maria Cavaliere:

[...] a criação das escolas de tempo integral, que concentrou grande parte da ação do governo do estado na área da educação, não vinha, em si mesma, responder a uma demanda explícita da população ou da categoria de professores por essas escolas específicas. As demandas do senso comum (e não apenas dele) eram por mais vagas, melhores salários, mais recursos, enfim, pelo “bom funcionamento do modelo de escola existente”. O programa tentava colocar em prática uma proposta de reformulação mais profunda da escola, propiciando uma reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social. A concepção básica, apresentada nos documentos oficiais [...] articulava, pelo regime de turno único, linhas de ação nas áreas de instrução, saúde e cultura, que pretendiam resultar numa escola democrática, com funções sociais e pedagógicas ampliadas. (2005, p. 2)

Assim, os CIEPs não eram apenas novas escolas construídas para atender à necessidade de vagas não disponíveis em outras instituições. Eles eram uma espécie de “laboratório pedagógico” onde novas ideias, novas concepções educacionais seriam formuladas e outras concepções antigas, como as de Anísio Teixeira seriam colocadas em prática. A arquitetura destas novas instituições acompanhava então, esse viés inovador.

Em vez de muros que cercassem a escola e provocassem a sensação de encarceramento dos estudantes, os CIEPs foram construídos rodeados apenas por grades que demarcavam seu espaço, mas que não os isolavam da comunidade em que foram erigidos. Entretanto, como este projeto de escola além de fins pedagógicos também possuía fins de promoção política, a opção pelas grades foi também uma escolha que permitia a qualquer transeunte observar a movimentação escolar e a utilização de todo espaço externo. Isto reforçava a ideia de que o governo de Leonel Brizola tinha a educação como uma de suas prioridades e de que o programa educacional, capitaneado por ele, funcionava.

A disposição do pavilhão principal, com rampas de acesso e saída voltadas para a entrada do refeitório foi estrategicamente planejada para facilitar o deslocamento dos alunos antes e após as refeições. O centro médico, que assim como o refeitório, ficava no plano térreo do pavilhão principal, também era estrategicamente posicionado, pois ficava próximo à área de esportes. Desta forma, caso alguma criança se ferisse e precisasse de atendimento médico para curativos leves não haveria a necessidade de se deslocar para longe.

Todavia, embora a arquitetura de Niemeyer tenha sido considerada arrojada e moderna em termos de conceito educacional, na prática houve muitas reclamações de professores

quanto ao desenho das salas de aula. Isto porque as paredes que separavam as salas dos corredores possuíam uma altura de aproximadamente 1,70m apenas, deixando um vão considerável entre o teto e a divisória que delimitava as salas e os corredores.

Tal vão não criava uma barreira física e nem tampouco uma barreira acústica para as salas de aula, o que acabava interferindo na qualidade de ensino, pois uma aula expositiva oral ministrada em uma sala transpunha os limites sonoros do ambiente externo, chegando a atrapalhar aulas em outras salas. Além, é claro, do prejuízo que estes vãos provocavam à questão disciplinar da escola, pois, eventualmente, os alunos lançavam objetos (bolinhas de papel, lápis, borracha) de um recinto para outro.

A marcante aparência dos CIEPs denotava certa identidade visual que remetia a todo um novo conceito escolar, diretamente ligado a uma política educacional voltada não apenas para o ensino, mas para a formação, proteção social e amparo das crianças. Na visão do ex-presidente da Sociedade Espanhola de História da Educação, Agustín Escolano:

[...] a arquitetura escolar é um elemento, invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (2001, p.45)

Pode-se afirmar então, que nada nos CIEPs foi projetado ao acaso. Cada sala, cada pavimento desses aparelhos educacionais foram construídos para atender às demandas das ideias de Darcy Ribeiro e de Leonel Brizola. Os padrões culturais e pedagógicos apropriados pelas crianças que usufruíram dos Centros Integrados de Educação pública foram internalizados por elas, tanto que é comum ouvirmos depoimentos saudosistas de ex-estudantes destas unidades escolares. Há ainda certo sentimento nostálgico arraigado nas memórias dos que vivenciaram como discentes tal experiência pedagógica.

Todo este conjunto arquitetônico foi elaborado para a realização de um projeto político-pedagógico grandioso, que atendesse às principais regiões do Estado do Rio de Janeiro, tendo como meta inicial a construção de quinhentos CIEPs. Com a justificativa de baratear os custos e uniformizar a construção destas escolas em distintos municípios fluminenses, o projeto foi padronizado e sua execução foi delegada a firmas privadas de engenharia vencedoras das licitações abertas na época para tais empreitadas.

Contudo, o discurso do barateamento de custos propagado por Leonel Brizola foi duramente criticado por políticos, arquitetos, empreiteiros e engenheiros. Há

levantamentos que indicam que cada CIEP custou em média de US\$ 800 mil a US\$ 1 milhão, como reportado pelo Jornal do Brasil em 25/03/1990:

Carro-chefe da gestão do então governador Leonel Brizola, de 1982 a 1986, os CIEPS amados ou contestados custaram de US\$ 800 mil a US\$ 1 milhão cada, com capacidade para mil crianças. Um investimento polêmico: seria essa a melhor maneira de gastar em escolas? O ex Vice-Governador Darcy Ribeiro, coordenador do projeto diz que sim. A secretária da educação do governo Moreira Franco que sucedeu Brizola, Fátima Cunha diz que não. (Jornal do Brasil, 25 de mar. de 1990, apud ALENCAR, 2013, p.123)

Tais quantias nos dias de hoje parecem exorbitantes, se considerarmos a desvalorização monetária do dólar dos últimos trinta anos, podemos concluir que na década de 1980 essas eram cifras ainda mais valiosas. Segundo a arquiteta e professora da Universidade Estadual de Campinas, Doris Kowaltowski:

A ideia dos CIEPs considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas. Recebeu muitas críticas, algumas referentes ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, sua localização, e até quanto ao sentido de um período letivo de oito horas. Muitos acreditam que o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional. (2011, p.106)

Muitas foram também as críticas recebidas pelo projeto de Darcy Ribeiro, seja por parte de pedagogos, professores, políticos ou leigos em assuntos educacionais. Professores e sindicatos que atuavam na época em outras escolas da rede estadual regular de ensino reclamavam da predileção do governador em apoiar o Programa Especial de Educação em detrimento do restante da rede.

A despeito destes pareceres negativos, em seu discurso, na ocasião da inauguração do CIEP 001 Tancredo Neves, o governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola em tom salvacionista rebateu a estas críticas que alegavam gastos excessivos no projeto educacional:

Quanto é o custo de um CIEP? Ora, meus senhores. Nós partimos do seguinte conceito: salvar as nossas crianças, prepará-las para a vida e a construção do nosso país, é algo que, realmente, devemos considerar que se encontra acima da economia. Foi assim ao longo de sua história que os povos conseguiram construir as suas grandezas.⁹

Embora houvesse a meta inicial de construção de 500 CIEPs, Brizola encerrou

⁹Ver discurso do governador Leonel Brizola na inauguração do CIEP Tancredo Neves, em 8 de maio de 1985 [mimeo].

seu primeiro mandato como governador, tendo entregado um número bem menor do que o previsto. Até 1987, apenas 179 escolas desta modalidade haviam sido construídas. O I Programa Especial de Educação foi encerrado no mesmo ano por Moreira Franco, governador que sucedeu Brizola. Moreira Franco concluiu as obras dos CIEPs que estavam em estado avançado, com foi o caso do CIEP 228, mas entregou a administração de outros que estavam parcialmente construídos a várias prefeituras municipais do RJ.

A urbanista Claudia Aguiar de Araújo Alencar destaca que:

[...] Segundo o jornal *O Dia* em 27 de março de 1990 a Secretária de Educação Fátima Cunha entregou um Dossiê sobre os Centros Integrados de Escola Pública ao ministro de Educação Carlos Chiarelli, segundo o qual em 1987 o governo Moreira Franco teria encontrado 109 CIEPS em funcionamento, 175 passíveis de serem concluídas, 15 com algumas pendências de obras, 160 com acentuadas pendências de conclusão e 216 apenas esboçados, sem infraestrutura e considerados sem possibilidade de conclusão. [...] foram concluídos 70 CIEPS no governo Moreira Franco até 1988, quando 83 foram cedidos a oito municípios: Rio (54), Nova Iguaçu (16), São Gonçalo (7), Itaboraí (1), Saquarema (1), Campos (2), Angra dos Reis (1), e Niterói (1). Dos 83 CIEPS transferidos, 67 estavam inacabados. A forma de atendimento em horário integral, como era inicialmente, passou a ser parcial em 82 dos 115 CIEPS sob a gerência do Estado. (2013, p.78)

Os dados acima apresentados demonstram que a meta inicial não foi atingida. Na verdade, nem mesmo 50% do número de CIEPs previstos por Brizola, em seu primeiro mandato como governador, foram atingidos. A maior parte das escolas desta modalidade encontrada pelo sucessor de Brizola, Moreira Franco, estava em estado inacabado. Algumas escolas inclusive não tiveram sequer sua construção iniciada. A reportagem do jornal *O Dia* evidencia ainda que a maior parte dos CIEPs construídos se localizava na capital fluminense.

Com o retorno de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro no comando do poder executivo estadual do RJ em 1991, foi criado o II Programa Especial de Educação, que tinha como objetivo retomar a construção dos CIEPs, atingir a meta estabelecida no primeiro programa, construir seis Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC), criar materiais didáticos e capacitar professores para atuarem, especificamente, neste programa.

No mesmo ano, durante a presidência de Fernando Collor, o governo federal emitiu a portaria nº 2134, estabelecendo Diretrizes Gerais e Recomendações para criação nacional de CIACs, inspirados no modelo formulado pelo governo Brizola no RJ. Entretanto, Collor sofreu um processo de impeachment e foi substituído por seu vice-presidente, Itamar Franco, que, em 1992, renomeou o programa para Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs).

1.3 Resistência e colaboração

A construção de um CIEP requeria uma logística muitas vezes destoante das atividades econômicas, arquitetônicas e comerciais dos locais onde era executada. O emprego de tratores, caminhões, guindastes, vigas, vergalhões e concreto mobilizava um pequeno exército de operários, engenheiros e mestres de obra, portanto pode-se deduzir que além de promover uma mudança no aspecto visual da comunidade em que tal obra estava inserida, houvesse também uma alteração na rotina social e comercial no entorno da futura escola.

Embora este não seja o foco desta pesquisa, tentei buscar informações, artigos ou trabalhos acadêmicos que me fornecessem dados para fundamentar esta suposição e não encontrei dados que fossem confiáveis ou que traçassem uma relação direta entre a construção dessa modalidade escolar e o impacto econômico gerado por ela nas comunidades em que se fazia presente. Creio que há um campo fértil para futuras pesquisas que levantem tais dados, os analisando-os e teorizando a este respeito.

Entretanto, minha busca não foi em vão, porque no lugar de encontrar estudos sobre o impacto econômico imediato gerado a partir da construção dos CIEPs, acabei me deparando com um estudo que logrou êxito em estabelecer uma relação entre a construção de um CIEP e o impacto social por ela gerado. Intitulada “Avizinhança importou na implantação dos CIEPS na cidade do Rio de Janeiro”, a dissertação de mestrado em planejamento urbano e regional, de Cláudia Aguiar de Araújo Alencar, evidenciou que o “critério de implantação dos CIEPs, nas regiões segregadas, especificamente, favelas ou próximas a bairros abastados reforçou a oposição binária de grupos segregados, sendo o estigma parte constituinte dos espaços segregados.” (ARAÚJO, 2013).

Conforme aponta Cláudia Aguiar de Araújo Alencar:

Considerada como chocante e perturbadora, a construção de escolas de boa qualidade para pobre pareceu “invadir o espaço” de classes mais abastadas. Os jornais da época mostram a polêmica quando se referia à localização dos CIEPS, principalmente quando estes eram propostos em áreas residenciais “compartilhadas” por grupos pertencentes a camadas diferenciadas da sociedade. (2013, p.143)

Cláudia Aguiar de Araújo Alencar evidenciou que o anúncio da instalação de um CIEP em um bairro considerado um dos mais ricos da cidade do Rio de Janeiro, no final da Rua Alberto Campos em Ipanema, suscitou uma calorosa manifestação de parte de moradores do entorno, registrada pelo Jornal do Brasil no ano de 1983. O título da matéria publicada, em 09 de abril de 1983, foi BRIZOLA TRANSFORMA PRÉDIO EM IPANEMA EM ESCOLA. A

reportagem explica que no referido local havia um empreendimento planejado pela empresa Orbitur, cuja obra havia sido iniciada há mais de vinte anos, mas estava inacabada. O projeto original de tal empresa visava à construção do Panorama Palace Hotel, um prédio de 18 andares em uma área de 24 mil m², porém na ocasião da reportagem apenas quatro andares tinham sido erguidos.

Com uma introdução que noticiava uma “discreta” aglomeração de pessoas curiosas, formada a partir do boato de que Brizola estava nas imediações de Ipanema, seguida de parágrafos em negrito, que indicavam o endereço de entrevistados, a reportagem do Jornal do Brasil assinada por Nelly Rodrigues narra a reação dos moradores da região ao saberem das intenções do então governador Leonel Brizola para o local:

[...] Apesar da movimentação incomum nas imediações da Alberto de Campos ontem à tarde, e da curiosidade – discreta – popular ao descobrirem o Governador almoçando na Churrascaria Porcão, Rua Barão da Torre, os moradores do local mostraram-se visivelmente surpreendidos quando, por volta das 20h30min. Foram notificados que o valorizado “pedaço” ia ser dividido com os moradores das favelas do Pavão Pavãozinho.

Alberto de Campos, 10, Bl A: É onde moram o poeta em Marchand Franco Terranova e sua mulher Rossella, bailarina, introdutora de técnicas corporal, atualmente dedicada ao seu famoso Petit Studio, no Barão da Torre: “Que Loucura”, Comentou Rossella. “Desde manhã a rua estava tomada por camburões e joaninhas e, ao me informar, soube que era por causa do almoço do Brizola”. **Todos na rua acharam um barato à presença dele por ali, mas acho que ninguém sabia que era para fazer um Brizolão.** E os que estavam fazendo obras e gastos, propaganda da Lagoa Esporte Center, que, aliás, já está funcionando? E as aulas do mestre Hu (dança marcial chinesa), do Jô Brito (professor de kempo, movimentação de animais pela dança). Acho uma loucura! Sem falar nos 20 andares e nos elevadores caindo aos pedaços. **Acho que o pessoal do Pavãozinho tem que ter todo apoio, mas porque o Esporte Center?**

Alberto de Campos, 10, Bl, B: Residência de Dona Chaja Birenbaum, que se assustou: O quê? Mas isso aqui vai ficar horrível! **Pagamos uma fortuna de impostos, o local vai desvalorizar.** (...) **E agora mais essa de Brizolão! Esse Brizolão... porque ele não faz no pé da favela? Trazer esse pessoal para cá não vai dar certo. É o fim da picada! Só mesmo na cabeça desse homem! Se votei nele? Votei! E estou desolada com esta notícia, com este Brizolão.**

Alberto de Campos, 40, Edifício Chateau Belle Vue: **Mas que desgraça! Minha janela dá direto para lá, desabafou a médica Rosina Alves. “Acho uma desgraça total. Esse trechinho engarrafa todos os dias. Acho desagradável a imagem dos favelados pela janela, mas sei que isto é um aspecto da classe média, meu lado burguês.**

Alberto Campos, 77: Acho terrível para os moradores! Qualquer coisa que se faça naquele prédio é terrível por causa do acesso. A rua é praticamente sem saída. A não ser que crie um acesso pela Lagoa, que é variável. Mas, entenda, **não tenho nada contra favelados**, foi o comentário de Colbert Machado.

Nascimento Silva, 7: Num daqueles apartamentos de fundos, com vista panorâmica para o quintal de muitos barracos do Pavãozinho, mora Filipão, **uma espécie de hippie que sabe das coisas, mas não quer consertar nada. “Tai, o Brizolão, até que é uma ideia extravagante, audaciosa. “O pessoal da favela até que merece curtir aquele piscinão, fazer uma ginástica fora tanque e relaxar na sauna”.** Para Filipão, o problema do trânsito não existe: “Ah, por mim pode engarrafar até o céu. Aliás, os homens podiam decolar um teleférico, ligando o mesmo direto ao

Brizolão”. (Grifo meu) (1983, p. 14)

Tal manifestação refletia a desigualdade social presente naquele local. Para parte da classe média alta da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, por se destinarem a crianças carentes, os CIEPS se tornaram um símbolo de pobreza e de exclusão social que “maculavam” a paisagem de uma região internacionalmente associada ao turismo e que até hoje possui um dos maiores valores por metro quadrado do país.

Como já dito anteriormente, os CIEPS eram construídos em locais de grande visibilidade, afinal era a marca de um governo que se elegeu levantando a bandeira da educação como prioridade. Todavia, este modelo escolar também recebia outro estigma: o de escola para “favelados”, para menores abandonados. Portanto, em áreas mais ricas do estado do Rio de Janeiro havia um grande preconceito em relação à instalação dos chamados Brizolões. Em uma cidade nitidamente dividida em territórios de pobreza e de riqueza, a presença de um CIEP passa a ser um inconveniente para os preconceituosos.

Segundo a Prof^a. Dr^a. Ana Crystina Venancio Mignot:

[...] O que vem ocorrendo, na verdade, é uma territorialização da pobreza, criando uma ideia de cidade partida, onde se subdivide os espaços de ricos e de pobres de forma delimitada. Desse modo, as escolas não poderiam se constituir como uma exceção nessa partilha, sendo os CIEPs construções realizadas em espaços menos privilegiados, destinadas a crianças pobres como intuito de mantê-las ocupadas, evitando com que as mesmas integrem atividades ilícitas. Desse modo, tornou-se importante investir na redução de trombadinhas nesses espaços, criando medidas para a reeducação de crianças pobres. (2001, p.158)

No contraponto deste preconceito, em áreas mais pobres, com habitações informais, pouco ou nenhum saneamento básico, sem asfaltamento e com poucas escolas de educação básica, o projeto era abraçado com alegria e entusiasmo.

Em Saracuruna, por exemplo, muitos membros da comunidade participaram ativamente da obra de construção do CIEP 228. O local onde a escola foi erigida era um terreno baldio que acumulava entulhos, lixo e que servia de área de lazer para a juventude, pois também era utilizado como “campo de futebol”. Um dos peões que trabalharam na obra, de nome João Carlos, mais tarde se tornou funcionário da escola, trabalhou, através de uma cooperativa, como “pai social” junto com sua esposa, Maria Madalena, que também foi uma das primeiras professoras do CIEP Darcy Vargas e residiu na escola durante os anos iniciais da década de 1990. Quando o programa de “pais sociais” se extinguiu, João Carlos continuou a trabalhar na escola como porteiro noturno e assim segue até os dias atuais.

Segundo a pesquisadora da área de Educação Rejane Honorio de Sant'anna, “investigações realizadas [...] identificaram 298 CIEPs, em 1994, atendendo a alunos residentes com 332 residências em funcionamento (algumas unidades que abrigavam até 24 crianças possuíam duas residências) em setenta e quatro municípios do Estado” (2010, p. 94).

Estes dados demonstram que o Projeto Alunos Residentes, que estava presente desde o primeiro Programa de Educação Especial, vigorou em vários municípios espalhados pelo Rio de Janeiro e propiciou a crianças em situação de vulnerabilidade a segurança de um teto para dormir e os cuidados mínimos necessários para sobreviverem.

A resistência à implantação do programa de CIEPs em áreas ricas do Rio de Janeiro se contrapunha à aceitação, ao envolvimento e à colaboração de membros que viviam em áreas com menor presença do Estado. Nessas áreas mais pobres, os CIEPs representavam uma oportunidade de trabalho próxima de casa. Muitas mulheres que residiam nas imediações dos CIEPs se tornaram merendeiras ou auxiliares de serviço geral destas unidades escolares. A contratação e indicação dessas profissionais, na década de 1980, era prática comum por parte de diretores de vários CIEPs na Baixada Fluminense.

Não pode deixar de ser citado, neste momento, que para alguns pesquisadores havia uma prática clientelista arraigada no Programa Especial de Educação, que vinculava a construção dos Centros Integrados de Educação Pública à carência de empregos nas localidades onde eram instalados. A doutora em educação Maria Cristina Leal, por exemplo, afirmou que:

[...] no caso dos CIEPs, a escolha das áreas a serem construídas, o excessivo número de CIEPs inaugurados em período pré-eleitoral e a contratação de pessoal sem concurso revelaram a faceta clientelista do projeto, apesar dessas escolas cumprirem função social no atendimento à demanda por escola pública em áreas carentes. (apud Sant'anna, 2010, p.33)

Por outro lado, a despeito das práticas clientelistas supracitadas é oportuno que seja ressaltado também que o cenário político brasileiro durante o primeiro governo de Leonel Brizola à frente do RJ (1983 – 1987) foi marcado pelo intenso desejo de redemocratização por boa parte da sociedade. Dentro deste contexto havia o anseio de maior participação política em todas as esferas. O Brasil viveu uma ditadura civil-militar de 1964 a 1985, portanto os anos iniciais do governo Leonel Brizola, nas palavras da pesquisadora da educação Lia Faria, foram “um período de muitas esperanças, utopias e paixões por parte do povo brasileiro.” (FARIA –2017).

Muitos moradores, pais, responsáveis por alunos e profissionais de educação

abraçaram os CIEPs como parte de um projeto de um novo conceito educacional, que era voltado não apenas à formação intelectual do corpo discente, mas, principalmente, voltado para a formação cidadã das crianças que ali estudariam.

Neste contexto, conforme apontado por Lia Faria:

Assim é ambicioso, mas não desarrazoado, entender-se que o diretor do CIEP seja o líder de um processo ativo e participante de trabalho na escola e na comunidade. Que o professor orientador não seja um simples técnico, mas uma força estimuladora da melhoria do ensino. Que a cozinheira não seja apenas a pessoa que prepara a comida ou que os inspetores e funcionários não sejam aqueles que reprimam e vigiem, varram ou espanem seguindo rotinas inteiramente desvinculadas da ação educacional, mas que se tornem colaboradores do processo educativo. (2017, p.101)

O segundo mandato de Leonel Brizola se encerrou em abril de 1994 e, em 1995, o então governador Marcelo Alencar, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), demitiu mais de 2 mil professores bolsistas que atuavam nos CIEPs e mais de 1600 funcionários que atuavam como apoio, pais sociais, educadores físicos, bibliotecários, animadores culturais e enfermeiros, levando o II PEE ao fim.

Os CIEPs passaram a integrar a rede regular de ensino, se desvinculando da modalidade de ensino integral. Alguns continuam municipalizados, outros sob a tutela do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Muitos se encontram, integral ou parcialmente, em ruínas, mas permanecem como símbolos de um passado longínquo temporal e ideologicamente, um tempo em que a educação era vista como a solução mais democrática e mais eficaz para a transformação da sociedade e do mundo em algo melhor.

Todas estas questões, pouco a pouco, me incomodaram a partir da observação desse aspecto de descontinuidade e deterioração daquele que era, agora, meu local de trabalho e me fizeram questionar como aquela ideia utópica de Darcy Ribeiro tinha se esvaído e como os CIEPs se tornaram túmulos de uma ousada concepção pedagógica.

A seguir explico como a greve da rede estadual de 2016 me fez trocar de uma “(com)posição” meramente contemplativa para outra reflexiva, ativa e transformadora, e como nasceu a ideia que mobilizou o CIEP Darcy Vargas pelos trilhos do conhecimento histórico.

CAPÍTULO 2: A BALDEAÇÃO

2.1 Caminhos de um professor

Por mais que nos preparemos em um curso de licenciatura plena para nos formar como professores de qualquer disciplina da educação básica, há certas situações imprevisíveis que sequer são abordadas nos cursos de graduação.

Antes de concluir minha graduação em História, atuei seis anos como instrutor de treinamento em uma empresa que prestava serviços no setor de telecomunicações. Nesta função, minha principal atividade era aprender conteúdos diversos, como as funcionalidades e características de novos aparelhos celulares, ou novos serviços que seriam lançados no mercado, aprender a operar sistemas de informática e ensinar esses conteúdos para novos profissionais que estivessem ingressando na área ou ainda para funcionários antigos em busca de atualização de conhecimentos.

Basicamente, o público-alvo dos treinamentos que eu ministrava era composto por adultos com idades entre 20 e 70 anos. Nos anos em que atuei nesse setor nunca presenciei conflitos físicos ou verbais em minhas salas de aula. Os adultos que frequentavam este tipo de aula precisavam aprender o que estava sendo ensinado, do contrário ficariam obsoletos e correriam o risco de serem desligados da empresa, seja por desconhecer o produto que vendiam ou por passar alguma informação incorreta ao cliente. Essa era a referência que eu tinha no processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos, pessoas que estavam interessadas em aprender por necessidade de sobrevivência no mercado corporativo.

Após anos de jornada nesta profissão, fui promovido a analista de treinamento, uma função mais burocrática na qual tinha a incumbência de supervisionar uma equipe de instrutores nos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia e Sergipe, receber as demandas de treinamento nestas regiões, planejar os percursos dos instrutores, administrar a logística dos recursos que seriam utilizados e acompanhar de perto o trabalho deles sempre que necessário.

Havia uma compensação financeira para tamanha responsabilidade, mas o desgaste físico, emocional e familiar que acompanharam esta minha nova função me fizeram repensar se realmente era aquilo que eu gostaria de fazer em vez de lecionar. Por isso, concluí minha graduação, pedi demissão e, como alguém que desembarca de um trem em uma plataforma e tem que aguardar outro trem em outro ramal para prosseguir viagem e fica devaneando a respeito da vida, refleti durante cinco meses sobre o que realmente me faria feliz como profissional.

No final de 2009, quando li numa banca de jornal uma manchete informando que o governo estadual do RJ abriria um concurso para ingresso na carreira docente, parecia que eu tinha avistado meu novo trem chegar à plataforma em que me encontrava refletindo e estagnado. Sete meses depois de embarcar nessa nova composição e aguardar sua saída (minha convocação) finalmente, cheguei a meu primeiro dia de aula no CIEP Darcy Vargas.

Senti meu coração acelerar a cada passo que dava em direção à sala de uma turma do 9º ano do ensino fundamental. Tive que me controlar antes de entrar em sala para não transparecer nervosismo no corpo ou na minha fala. Foram os passos mais ansiosos que dei em um caminho tão curto entre a sala dos professores e a sala de aula.

Depois de me apresentar à turma e conhecer seus nomes e idades, dois alunos começaram a discutir e se agrediram fisicamente. Como reagir nessa situação? O que fazer? Isso não é ensinado nas universidades. Chamei os dois para fora de sala comigo, fechei a porta e no corredor mesmo tive uma conversa franca com eles apelando para a maturidade que se era esperada de dois jovens com 14 anos que estavam no 9º ano do ensino fundamental. Disse que os daria mais uma chance, desde que fizessem as pazes e entrassem em sala de aula com cara de quem tivesse levado a maior de todas as broncas. Os dois sorriram, fizeram as pazes e entraram sérios e com cara de assustados. Ganhei a turma.

Pouco a pouco, nos meses que se seguiram, fui aprendendo que para alguém lecionar na educação básica não basta ser professor, tem que ser um pouco psicólogo, um pouco ator, às vezes médico ou um pouco irmão, mas muito pai, muito humano, pois cada aluno tem seus problemas, suas contradições, dúvidas e receios que às vezes brotam em sala de aula como timidez, agressão ou traquinagem mesmo.

Também tive que aprender que a rotina diária de um professor não começa quando ele entra em sala de aula. Geralmente, o deslocamento que muitos profissionais da educação fazem para seus locais de trabalho é muito grande. Se este professor resolver se qualificar e continuar a estudar nas horas em que não estiver trabalhando, certamente terá que abrir mão de parte da vida pessoal, sacrificando seu corpo e sua mente.

Evidentemente, a fase em que o professor se encontra em sua carreira influencia muito a qualidade de seu trabalho e também os reflexos que podem ser provocados em sua vida pessoal. Um professor iniciante e com poucos anos de vida, por exemplo, pode encontrar dificuldades na dissolução de conflitos em sala de aula, mas se estiver em boas condições de saúde, sua juventude pode ajudá-lo a suportar mais horas de trabalho, pode aproximá-lo de seus alunos e ajudá-lo a criar um vínculo quase que familiar com eles.

Em um de seus textos, Michael Huberman(1989) faz uma descrição das etapas da carreira docente, que atravessa a fase de início, a de estabilização, a fase de pôr-se em questão, a de serenidade e distanciamento afetivo e a fase do conservadorismo.

Na primeira delas o professor vivencia um choque de realidade ao se deparar com dificuldades diversas no ambiente escolar que vão além das questões pedagógicas. Muitos professores abandonam a carreira logo nessa fase inicial, porém alguns sobrevivem na profissão impulsionados pelas descobertas e experiências que ela propicia. Na etapa de estabilização o professor toma a decisão de permanecer em sua profissão e estabelece um compromisso com a mesma, buscando aperfeiçoamento e assumindo novas responsabilidades. Segundo Huberman (1989), é nessa fase que o docente é mais participativo e engajado na luta contra as aberrações do sistema educacional. Passadas essas duas fases, inicia-se a fase da serenidade e do distanciamento afetivo, na qual o mestre (já experiente) não é mais surpreendido em seu cotidiano, seu nível de ambição é drasticamente reduzido e ocorre um distanciamento de seus alunos devido à grande diferença de idade em relação a eles. Por último, o professor vivencia a fase do conservadorismo, em que ele não acredita mais em mudanças no sistema educacional e se desinteressa em mudar suas estratégias, em buscar novos recursos, pois não tem mais perspectivas de futuro.

Para Huberman, não há uma sequência temporal lógica entre estas fases, portanto elas não estariam conectadas à quantidade de anos vividos ou dedicados à profissão, mas sim a um fator psicológico subjetivo, podendo um professor iniciar sua carreira de forma conservadora e terminar na fase da estabilização.

Se o docente se encontrar na fase em que me encontro, a da estabilização, serão dias divididos em horas de planejamento das aulas, correções das avaliações dos alunos, cumprimento de tarefas escolares burocráticas, reuniões pedagógicas, presença em aulas de cursos de pós-graduação ou aperfeiçoamento, leitura de textos, cumprimento de tarefas acadêmicas, de se alimentar, cuidar da saúde, dormir e, se possível, desfrutar de poucos instantes de lazer. É de se compreender que devido à má remuneração dos professores da educação básica pública do Brasil, o magistério seja associado ao sacerdócio, como uma espécie de tarefa árdua e pouco reconhecida que se assemelha à penitência de um pecador arrependido.

Como o dia possui apenas vinte e quatro horas e nem todo professor tem vocação para mártir, é natural que uma ou outra atividade supracitada seja negligenciada. Pude perceber através de minha experiência que devido à toda a desvalorização, às precariedades estruturais

e as péssimas condições de trabalho, o planejamento e a reflexão sobre as aulas dadas acabam sendo negligenciados. Sem estímulo, as aulas de qualquer professor se tornam mecânicas, pouco atrativas para os alunos e a eficácia da relação ensino/aprendizagem se esgota ao longo de um ano letivo. Embora o currículo mínimo (SEEDUC/RJ, 2012) seja cumprido, é apenas o conteúdo que ganha destaque em detrimento do aprendizado. Com apenas dois anos de magistério me vi nessa situação.

Em 2012, o salário-base de um professor com carga horária semanal de 16 horas, na rede estadual do RJ, era de aproximadamente mil reais, valor insuficiente para a sobrevivência digna e saudável devido aos elevados custos inerentes à vida em uma metrópole brasileira. Como a lei estadual 1614/90, que se refere ao plano de carreira do magistério, estabeleceu a possibilidade de progressão salarial através do tempo de serviço e da qualificação dos docentes, a solução que encontrei para driblar a baixa renda foi ingressar em curso de pós-graduação e fazer horas extras em um colégio estadual atrás do CIEP Darcy Vargas que carecia de professor de História. Assim, em vez de ter doze tempos, passei a ter trinta e seis tempos semanais em sala de aula e a dividir minhas horas restantes com um curso de pós-graduação oferecido pela UFRJ, chamado Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB – Ensino de História). Foi justamente este retorno ao ambiente acadêmico que me fez refletir sobre a importância do meu papel social como professor e compreender que aulas melhor elaboradas, planejadas e com múltiplos recursos seriam muito mais interessantes do que inundar meus alunos de conteúdo, sem levar em consideração a capacidade e os anseios de cada um.

Na ocasião desta pós-graduação, pude pesquisar que sentidos eram atribuídos ao Ensino de História tanto por alunos da educação básica, quanto por seus professores. Constatei que, em geral, o Ensino de História é portador da responsabilidade de formar cidadãos críticos, que questionam a realidade vivida no presente e que desnaturalizam o social. Esta constatação conferiu um peso ainda maior sobre as ações pedagógicas que havia escolhido.

Como um passageiro que aguarda na estação de trem a conexão para outros destinos, me vi diante de novas possibilidades para o meu fazer docente e percebi que o esforço para tornar as aulas mais atrativas para os alunos me auxiliaria em meu próprio desenvolvimento profissional. A atitude de me mobilizar havia sido tomada, faltava apenas decidir em que direção seguir. Ironicamente, essa decisão surgiu em um momento de paralisação.

2.2 Mudança de rumo

Indubitavelmente, a greve do magistério estadual de 2016 foi um dos fatores que me impulsionaram a optar por atividades que envolvessem a História Local. Isto porque participei ativamente do movimento que buscava, além de reajuste salarial, o cumprimento do plano de carreira dos professores, a melhoria na infraestrutura das escolas, um novo concurso para funcionários administrativos, cumprimento da reserva de um terço da carga horária docente para realização de atividades extraclasse (lei nº 11.738/2008), a alocação de professores em apenas uma escola para o cumprimento da carga horária semanal, o retorno da antiga data de pagamento dos funcionários ativos (que era no 2º dia útil e, em 2016, passou a ser no 10º dia útil) e a derrubada do projeto de lei do governador Luiz Fernando Pezão, que previa um aumento na contribuição previdenciária de todos os funcionários estaduais de 11% para 14% do valor do salário bruto.

Aproximadamente 40 escolas do Estado do Rio de Janeiro foram ocupadas por alunos, que integraram o movimento “Escolas do RJ em Luta”, o qual criticava entre vários problemas a falta de merenda, a superlotação e a falta de climatização nas salas de aula e reivindicava melhorias na infraestrutura das unidades escolares.

Na ocasião, cerca de 80% dos docentes do CIEP 228 aderiram à greve e além de participar de passeatas rumo à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) e ao Palácio Guanabara (sede do governo do Estado), de assembleias sindicais e protestos organizados, esse grupo resolveu também se organizar para visitar a escola pelo menos uma vez por semana para conversar com os alunos e os colocar a par dos motivos da nossa greve, da pauta de reivindicações e explicá-los sobre a importância de apoio ao movimento.

Em uma dessas visitas, nós professores explicamos para os alunos da primeira série do Ensino Médio que a infraestrutura do CIEP estava em condições muito precárias e que o prédio da escola havia se deteriorado ao longo de quase 30 anos e que a falta de manutenção havia provocado, inclusive, a interdição da biblioteca do colégio, em 2012. Deixamos claro que nossa luta também era motivada por estas condições. Alguns alunos dessa série me questionaram o porquê da situação ter se agravado tanto. Surgiu ali uma ideia: investigar o passado do CIEP Darcy Vargas, contextualizando as transformações ocorridas nele e fazer a ligação dessas transformações com a História do Brasil e do Rio de Janeiro.

Faltava uma metodologia que pudesse me orientar na condução de uma investigação que unisse o caráter científico do ofício de historiador com o viés pedagógico de um professor

de História, pois um trabalho com uma proposta que envolvesse alunos neste tipo de investigação deveria levar em conta suas limitações cognitivas compatíveis com a experiência de vida deles e o estágio de desenvolvimento escolar em que se encontravam.

A greve de 2016 durou de março a agosto do referido ano e tive que conciliar as assembleias da categoria de profissionais de educação do RJ, as caminhadas em protesto pela capital, as agressões recebidas de policiais militares com as aulas das disciplinas ofertadas no ProfHistória. E foi justamente em uma das aulas da disciplina Educação Patrimonial e Ensino de História, ministrada pela Professora Dr^a. Regina Bustamante na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que entrei em contato com uma série de sugestões de atividades pedagógicas que indicavam diversas maneiras de se trabalhar com a questão patrimonial e a investigação histórica em sala de aula. Dentre estas sugestões, me identifiquei bastante com o Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial¹⁰.

Escrito por Evelina Grunberg e publicado, no ano de 2007, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), este manual tem como intuito:

[...] apresentar atividades que possam ser desenvolvidas com crianças, jovens e adultos que frequentem ou não o ensino formal, para provocar neles uma atitude favorável para com os bens culturais que fazem parte do nosso Patrimônio Cultural Brasileiro. (2007, p. 4).

Ele é composto por uma introdução, que explica os objetivos do manual, define cultura e patrimônio cultural, nega a hierarquia entre culturas, destaca a importância da diversidade cultural e exalta a característica pluricultural do Brasil. Após a introdução, o guia define o que é Educação Patrimonial, como ela funciona e sua metodologia, que no guia aparece destacada em quatro etapas: observação, registro, exploração e apropriação.

A etapa da observação seria guiada pelas experiências sensoriais (olfato, paladar, visão, audição, tato) no contato com um determinado patrimônio cultural. Estas experiências sensoriais seriam um ponto de partida para as demais etapas. O registro, segundo a autora, seria uma forma do aluno fixar o conhecimento que percebeu, aprofundando a observação feita e o pensamento lógico e intuitivo. A terceira etapa, exploração, serviria para que o aluno desenvolva um espírito crítico através da análise das evidências de um bem cultural, como fotos, entrevistas, depoimentos. Essas evidências seriam coletadas pelos próprios alunos a partir de questionamentos elaborados por eles mesmos. A última etapa, a apropriação,

¹⁰GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial** / Evelina Grunberg. — Brasília, IPHAN, 2007.

consistiria em uma recriação do bem cultural estudado a partir da perspectiva dos alunos. Assim a criatividade, a imaginação e suas habilidades pessoais são estimuladas para que através da dança, da pintura, da fotografia e da dramatização, reflexões possam ser produzidas e que seja dada importância e valorização ao patrimônio cultural.

Após explicar as quatro etapas da metodologia da educação patrimonial, Evelina Grunberg sugere dezoito atividades as envolvendo. Cabe ressaltar, que essas etapas são muito profícuas em nosso ofício porque saem do lugar comum que é considerar como patrimônio apenas elementos de “pedra e cal”.

Quando retornei da greve em agosto de 2016, me apropriei das atividades 3 e 4 do referido manual intituladas “Os bens culturais e suas histórias” e “Uma edificação, uma descoberta – Uma observação detalhada”, respectivamente, para criar a atividade envolvendo a história do CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas, tendo como um dos objetivos desenvolver em meus alunos a valorização do ambiente escolar público que a eles pertence, através da pesquisa de dados sobre a fundação da escola (data e contextualização política e social local e nacional), das memórias produzidas por ex-alunos, ex-funcionários e ex-professores, da observação e análise do atual estado de conservação da edificação, dos usos que são atribuídos ao espaço escolar e de possíveis usos que são ignorados ou ainda não foram pensados pelo poder público.

A atividade foi nomeada de “Pesquisa sobre o CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas” e foi dividida em cinco etapas: inventário da escola, coleta de depoimentos orais de ex-alunos e funcionários mais antigos sobre as justificativas para a construção do CIEP na região, pesquisa do contexto histórico brasileiro no momento da criação do CIEP, sugestões dos alunos para melhorias no estabelecimento, atuais usos para o ambiente escolar e possíveis usos ignorados pelo poder público e pela comunidade no seu entorno.

Os alunos de cada turma foram divididos em grupos de no máximo 6 pessoas, formados através da livre escolha deles, cabendo a cada grupo apresentar o resultado completo da pesquisa. Foi dada a eles a liberdade de se subdividirem ou não no grupo para conclusão de cada etapa programada para a pesquisa.

Essas tarefas foram utilizadas como avaliação dos alunos no 4º bimestre de 2016. Portanto cada segmento concluído de acordo com o previsto receberia grau de avaliação 2, totalizando o máximo de 10 pontos na média bimestral de cada um dos alunos das três turmas da 1ª série do Ensino Médio, com as quais trabalhei em 2016: 1001, 1002 e 1005.

Foto 1

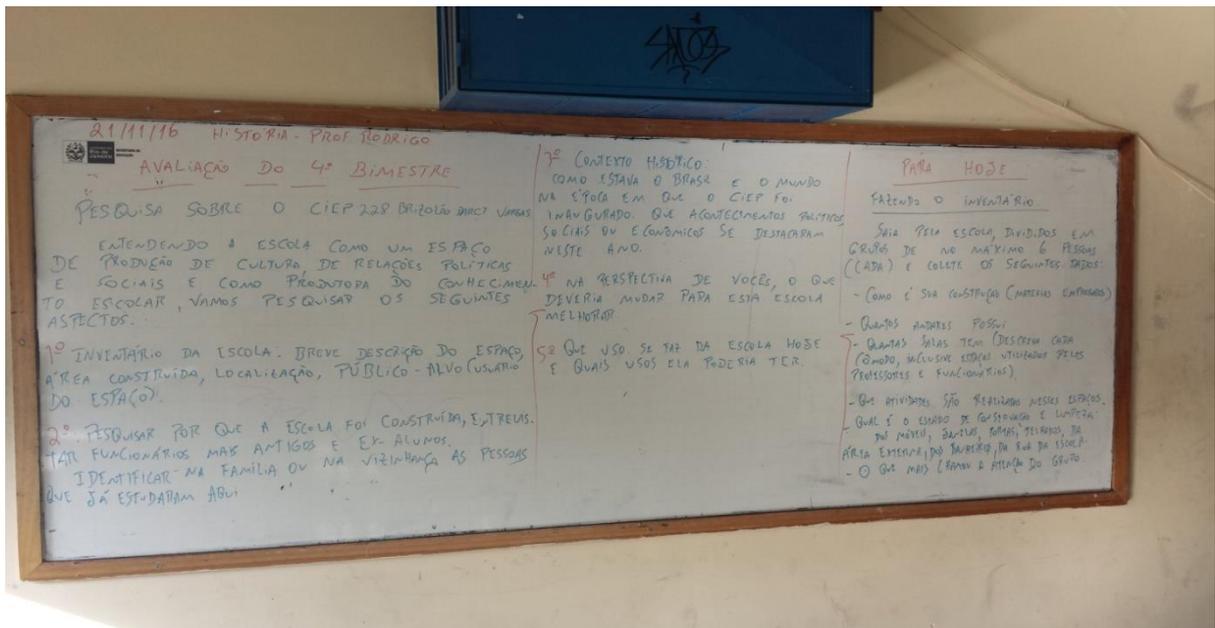


Foto do quadro da sala de aula no CIEP Darcy Vargas com o roteiro de pesquisa escrito para os alunos em 21/11/16

Como dispúnhamos de apenas três semanas antes do encerramento do ano letivo de 2016 (com dois tempos semanais de 50 minutos cada) elaborei um cronograma da seguinte maneira:

Quadro 2

DATA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
De 21/11 a 28/11	Andar pela escola e fazer um inventário com uma breve descrição dos espaços disponíveis, da área construída, da localização do CIEP Darcy Vargas e do público usuário do ambiente escolar. Entrevistar ex-alunos e funcionários mais antigos sobre a origem da escola, podendo contar com a contribuição de membros da própria família ou vizinhos para registrar os depoimentos.
De 28/11 a 05/12/2016	Pesquisar em livros, internet, jornais ou revistas o contexto histórico brasileiro no momento da inauguração do CIEP Darcy Vargas (1988), destacando acontecimentos políticos, econômicos e sociais relevantes.
De 05/12 a 12/12/2016	Identificar aspectos deficitários na estrutura, organização e funcionamento da escola que poderiam melhorar. Elencar os usos da escola nos dias de hoje e que possíveis usos não são feitos ou não foram pensados pelo poder público ou pela comunidade do entorno do CIEP.
12/12/2016	Apresentação da pesquisa oralmente, por slides ou por meio de vídeo.

É importante frisar que cada turma possuía perfis diferenciados de alunos. A 1001 era composta por aproximadamente 40 alunos na faixa etária de 14 ou 15 anos de idade, a maioria não repetente. A 1002 era formada por cerca de 30 alunos, a maioria com histórico de repetência, na faixa etária de 15 a 19 anos, oriunda de um programa da rede estadual chamado “Correção de Fluxo”, que em dois anos oferecia o equivalente a todo segundo segmento do ensino fundamental para alunos com distorção série/idade. Enquanto a 1005 tinha, no início do ano letivo de 2016, aproximadamente 35 alunos, com idades entre 15 e 20 anos, mas devido a uma grande e gradativa evasão em seu contingente, chegou ao fim do ano letivo possuindo apenas 15 alunos, dos quais muitos desses, assumidamente, consumiam drogas nas dependências da escola.

Naturalmente, com perfis tão diferenciados, o resultado dos trabalhos apresentados foi muito diferente para cada turma:

Turma 1001

Os grupos da 1001 optaram pela exposição oral da pesquisa, de maneira bastante tímida.

Foto 2



Foto 3



Dois dos grupos da turma 1001 se apresentando em 12/12/16

Turma 1002

Os grupos da turma 1002 me surpreenderam bastante. Alguns apresentaram o resultado da pesquisa de maneira escrita, outros de maneira oral, com auxílio de slides e outros fizeram até um vídeo¹¹ muito bem produzido com entrevista, depoimentos e fotos da atual estrutura. Esta maior elaboração no trabalho de pesquisa deles pode ser um reflexo das experiências que tiveram no já citado programa “Correção de fluxo”, que incentiva a produção de trabalhos lúdicos como confecção de cartazes, montagem de peças teatrais e de

¹¹Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kzzDJSUC6YU&feature=youtu.be> . Acesso em 18/01/17.

vídeos.

Foto 4



Foto 5



Dois dos grupos da turma 1002 se apresentando em 12/12/16

Turma 1005

Dos 15 alunos que restaram na turma 1005, apenas 10 fizeram a atividade, sendo 6 através de uma apresentação de slides e os outros 4 através de um trabalho por escrito. A turma demonstrou alto grau de desmotivação em cumprir as etapas das tarefas e se apresentou como um desafio pedagógico a ser superado no ano de 2017.

Foto 6



Foto 7



Fotos do atual estado da biblioteca tiradas pelos alunos da turma 1005

Em todos os trabalhos apresentados a principal crítica feita pelos alunos se referiu ao estado da biblioteca do CIEP, que por falta de manutenção se encontra fechada desde 2012. Os livros, que lá estavam, foram transferidos para o auditório do local que passou a ser utilizado como sala de leitura.

Ao longo desta pesquisa, os alunos entraram em contato com diferentes fontes históricas, tiveram que vencer dificuldades como a timidez, problemas de relacionamento interpessoal e a escassez de materiais prontos sobre a História da escola onde estudam, compreendendo os desafios do método historiográfico de investigação e como é feita a

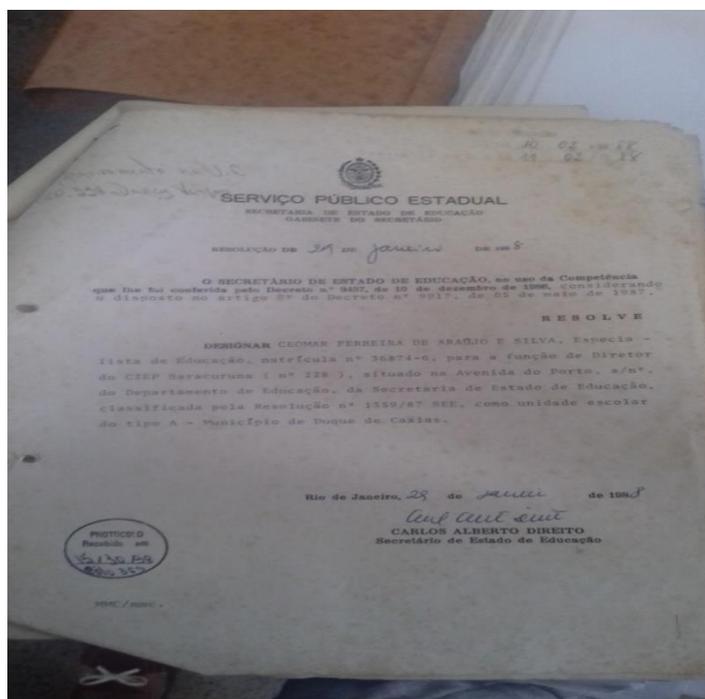
produção do conhecimento histórico.

Novas descobertas foram feitas por eles, como por exemplo, um vestiário abandonado atrás da quadra do CIEP, que a escola dispunha de um jardineiro concursado, que no local, à época da inauguração, em 1988, havia uma casa nas dependências da escola habitada por funcionários chamados de “pais sociais”, que cuidavam dos alunos que não podiam voltar para suas casas de segunda a sexta-feira, que existe uma enfermaria abandonada no pátio da escola. Apuraram, também, que o CIEP foi inaugurado em Saracuruna depois de uma intensa campanha de mobilização pela oferta de escolas de educação básica no bairro, feita pela associação de moradores de Saracuruna.

Segundo a pesquisa dos alunos uma professora local chamada Ceomar Ferreira de Araujo e Silva, que atuava na região desde 1965 como diretora da Escola Estadual Sarah Faria Braz foi designada para inaugurar e dirigir o CIEP 228 devido à sua experiência. Essa história me intrigou muito, por isso procurei o contato da primeira diretora para entrevistá-la. O relato da entrevista que foi realizada com ela será feito mais adiante.

Os alunos tiveram autorização da direção para consultar os arquivos da escola e conseguiram uma foto do documento de designação desta diretora.

Foto 8



Documento de designação de Ceomar Ferreira de Araujo e Silva como diretorado CIEP 228, assinado pelo secretário de educação Carlos Alberto Direito, em 28/01/1988.

Através deste trabalho os envolvidos também entraram em contato com a História da

criação do projeto dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), construídos nas décadas de 1980 e 1990, durante os dois mandatos do governador Leonel Brizola, e descobriram porque os CIEPs são popularmente conhecidos como “Brizolões”. Eles também se surpreenderam ao encontrar em suas pesquisas Brizolões com piscinas e questionaram o porquê do CIEP Darcy Vargas não possuir uma. Denunciaram também a falta de ventiladores e de aparelhos de ar condicionado em algumas salas, a falta de inspetores, enfermeiros e psicólogos na estrutura de pessoal.

Ficou claro para eles que o programa dos CIEPs fez parte de uma política de governo voltada para o investimento na educação básica e que conforme os governadores do Rio de Janeiro se sucederam ao longo das décadas de 1980, 1990, 2000 e 2010, ocorreram mudanças nesta política, principalmente porque a estética de tais escolas estava diretamente vinculada ao governador que implementou tal programa, Leonel Brizola.

Findadas as atividades dos alunos, restou a intenção da comunidade escolar em preservar todo o trabalho desenvolvido por eles. Neste contexto, que aventei a ideia da construção de um centro de memória que pudesse preservar a pesquisa realizada pelos alunos, conservar materiais de relevância sobre a história da instituição escolar e também servisse como uma espécie de “laboratório de História”, onde professores e alunos pudessem conduzir e expor pesquisas que envolvessem o CIEP 228 e a comunidade à qual ele atende. Como o ano letivo de 2016 estava se encerrando essa proposta ficou de ser apresentada à direção e aos demais colegas professores no início de 2017.

2.3 Novos passageiros

Como de costume, ao iniciarmos um ano letivo no CIEP Darcy Vargas, realizamos uma semana de reuniões pedagógicas com professores de todas as áreas de conhecimento. Em 2017, os professores apresentaram projetos pedagógicos como a criação de uma sala de Matemática, a revitalização do laboratório de informática da escola e a reabertura do laboratório de Ciências. Na ocasião, o diretor geral, Eduardo Pacheco, nos informou que o governo federal possuía um programa para as escolas que atuassem com o ensino médio chamado Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI ou EMI). O PROEMI foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) através da portaria Nº 971 de 09 de outubro de 2009¹².

De acordo com o Ministério da Educação,

¹² Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em 11 de Nov. de 2018

[...] O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.¹³

O PROEMI também gera oportunidades de tornar o ensino médio mais atrativo para os alunos, incentivando a comunicação, o uso de mídias e a cultura digital. Como outro aspecto do Programa Ensino Médio Inovador é a preparação para o mundo do trabalho, enxerguei neste projeto a chance de demonstrar um pouco da rotina daquilo que Marc Bloch chamou de “o ofício de historiador” (BLOCH, 2001).

Portanto, cheguei à conclusão de que as ações que foram executadas com minhas turmas, em 2016, poderiam ser ampliadas no ano letivo de 2017, uma vez que os alunos foram alçados ao papel de protagonistas na produção de conhecimento histórico, ainda que de forma embrionária.

Para conseguir planejar o que poderia ser feito, detalhar melhor cada ação e prever que recursos (humanos e financeiros) seriam mobilizados, outros “passageiros” teriam que aceitar embarcar nesta jornada pedagógica. Além de aproveitarmos o conteúdo que já havia sido trabalhado com os alunos no ano anterior, havia a possibilidade de montarmos um projeto que integrasse os professores de todas as disciplinas das áreas de conhecimento das Ciências Humanas (História, Filosofia, Sociologia e Geografia). Caso o projeto fosse aceito, poderíamos captar uma verba federal¹⁴ para a execução do mesmo.

Naquela primeira semana pedagógica do ano, me reuni com os professores de Filosofia, Geografia, Sociologia e os demais professores de História do CIEP 228, que também atuavam com o ensino médio, para redigir o projeto de acordo com as exigências do MEC. Ficou definido que atuaríamos com as três séries do ensino médio diurno. A escolha do turno se deu devido à facilidade que tínhamos em nos encontrar com os alunos depois das aulas para orientá-los quanto ao projeto e auxiliá-los caso houvesse alguma dúvida ou necessidade. Ademais, a maior parte dos alunos do ensino médio noturno trabalhava fora e

¹³ Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>. Acesso em 24 de out. de 2018.

¹⁴ Para informações detalhadas sobre os critérios de concessão desta verba, consultar o documento orientador do PROEMI disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documentoOrientadorEMI.pdf>. Acesso em 24 de out. de 2018.

não tinha disponibilidade para as ações que seriam demandadas.

Também ficou definido que inauguraríamos, em junho de 2017, um centro de memória contendo toda a pesquisa realizada pelos alunos. Todavia, ainda não sabíamos exatamente em que local e nem se o centro de memória funcionaria como um espaço físico permanente ou como uma exposição temporária ou itinerante dentro da própria escola. A coordenadora pedagógica Elizete Muniz, atual diretora adjunta, sugeriu que aproveitássemos o espaço do centro médico, que estava desativado e servia de depósito de livros didáticos antigos e materiais utilizados pelos professores de Educação Física.

Para que pudéssemos ter verba suficiente para comprarmos os materiais que utilizaríamos no projeto e contratar uma equipe que pudesse reformar o centro médico e transformá-lo em um centro de memória, além dos recursos necessários para a execução dos demais projetos de outras áreas de conhecimento, submetemos nossa ideia ao governo federal, através de inscrição no PROEMI. Ao todo, segundo informado pela direção do CIEP, nossa escola conseguiria captar uma verba no valor de R\$ 50 mil, parcelada em duas vezes (70% para obras com infraestrutura e 30% para aquisição de material)¹⁵.

Ficou estabelecido em nosso projeto que cada série do ensino médio seria responsável por uma ação diferente. Assim, os alunos seriam orientados pelos professores de Ciências Humanas, que atuariam como professores orientadores do processo de pesquisa dos alunos.

As tarefas do projeto foram divididas para cada série da seguinte maneira:

Quadro 3

Série	Atividades
1 ^a	Busca por fotos antigas do CIEP Darcy Vargas e produção de fotos atuais, com o objetivo de montarmos uma exposição comparativa entre o passado e o presente.
2 ^a	Elaboração de uma linha do tempo, com a História do CIEP 228, o contexto em que sua inauguração estava inserida e redação de um texto explicando as origens dos CIEPs e as principais transformações ocorridas em seus 30 anos de existência.
3 ^a	Produção de um documentário com entrevistas de ex-alunos, ex-funcionários, funcionários mais antigos da escola e atuais funcionários, destacando a relevância do CIEP Darcy Vargas para a comunidade de Saracuruna.

¹⁵ As escolas estaduais possuem um conselho fiscal, que é composto por pais de alunos, funcionários administrativos, professores, alunos e a direção. O emprego destes valores nas ações do PROEMI foi fiscalizado por este conselho. Embora tenha coordenado o projeto, não me envolvi diretamente na compra de nenhum equipamento ou material para a construção do centro de memória, apenas repassei os materiais demandados à direção, que providenciou a compra de quase tudo o que foi solicitado.

Também ficou estipulado que a inauguração do espaço que receberia nossa pesquisa seria na segunda quinzena de 2017, pois a primeira parte da verba do Proemi seria depositada até o mês de março para realização das obras necessárias para a conversão do centro médico em Centro de Memória.

O material produzido em 2016 através das pesquisas dos alunos foi essencial para que pudéssemos montar o acervo do centro de memória, o que conferiu a todo este trabalho a característica de uma obra produzida coletivamente, tanto por alunos, como funcionários da escola e professores. Cada contribuição foi significativa para que as ideias saíssem do campo do imaginário e se tornassem concretas.

Quando as aulas foram iniciadas, recebemos na primeira série de 2017 muitos alunos oriundos de outras instituições escolares, a maioria da rede municipal de Duque de Caxias. Como dito anteriormente, o CIEP Darcy Vargas tem uma notória má fama em Saracuruna. Muitas pessoas evitam matricular seu filho nesta instituição, pois temem os possíveis perigos que são propagados através de boatos. É muito comum que os alunos egressos de outras escolas passem semanas ou até meses andando de cabeça baixa pelos corredores para evitar brigas com os alunos que já estudam no CIEP desde o ensino fundamental.

Com o intuito de ambientar estes novos alunos na escola, propus a eles um tour pelo CIEP 228 e os apresentei todas as dependências do local, incluindo a área administrativa, o lugar do cafezinho dos professores, os banheiros, a biblioteca em ruínas, os vestiários, cada espaço. Como quem apresenta a casa a alguém que ficará hospedado por três anos, apresentei o colégio que a partir daquele momento seria deles também.

Após essa volta pelas dependências da escola, expliquei para cada uma das minhas turmas da 1ª série do ensino médio que naquele ano participaríamos de um projeto diferente de tudo o que eles tinham feito em outras escolas: a construção de um Centro de Memórias. Detalhei quais eram as tarefas de cada série do ensino médio e quais atividades faríamos juntos.

Em seguida, descii os alunos das minhas turmas para a quadra e solicitei a eles que se perfilassem para que registrássemos uma foto daquele primeiro dia de aula, com o intuito de ampliá-la no final do ano letivo e fazê-los perceber as mudanças físicas deles mesmos em um período de apenas 10 meses.

Como também fui designado para uma turma da 2ª série do ensino médio, também expliquei a eles que o trabalho que eles haviam feito sob minha orientação, no final de 2016 teria continuidade e que eles fariam outra etapa da pesquisa. Da mesma forma, solicitei que os

alunos dessa turma descessem para a quadra e se perfilassem para que eu tirasse uma foto deles.

Inicialmente, houve um pouco de resistência, porque embora estes alunos utilizassem as câmeras de seus *smartphones* quase que, compulsivamente, para registrarem autorretratos (os famosos *selfies*), havia certo constrangimento deles em posarem em fotos do colégio, com uniforme escolar. Ficou evidente que muitos alunos da escola sentem que, de alguma forma, vestir o uniforme de um colégio público estadual seja algo pejorativo. Após alguns minutos de conversa, consegui persuadi-los da importância daquela atividade.

Foto 9



Turma 1001 na 1ª semana do ano letivo de 2017

Foto 10



Turma 1002 na 1ª semana do ano letivo de 2017

Foto 11



Turma 1003 na 1ª semana do ano letivo de 2017

Foto 12



Turma 2001 na 1ª semana do ano letivo de 2017

Naturalmente, ao exporem que o vestir o uniforme de uma escola pública seria algo pejorativo, esses alunos demonstraram ter uma baixa autoestima, uma vez que sentiam a necessidade de desvincular as próprias imagens. Isto por sua vez, nos faz questionar até que ponto o descaso, o abandono e a falta de cuidado com os espaços públicos educacionais se reflete na formação da identidade e na saúde psicológica dos alunos destas escolas. Estimulá-los a terem orgulho da própria imagem é também proporcionar a eles a oportunidade de

desenvolverem uma relação positiva com espaços públicos em geral, além dos portões das escolas públicas.

Logo após o registro destas fotografias, solicitei aos alunos da 1ª série do ensino médio que a partir daquele dia passassem a registrar fotos do cotidiano no colégio, do que mais chamasse a atenção deles na infraestrutura, no estado de conservação da parte física e de qualquer pessoa que interagisse com outras no ambiente escolar.

Evidentemente, cada uma das atividades sugeridas por nós professores tiveram objetivos pedagógicos alicerçados, principalmente, em conceitos que são necessários para a elaboração de uma pesquisa histórica com este enfoque, como memória, patrimônio, história local, história oral, micro-história, etc. Assim, esses conceitos foram trabalhados em sala de aula, conforme as atividades progrediam.

Cada vez que abordávamos algum conteúdo relativo às matérias de História, Filosofia, Geografia e Sociologia e esse conteúdo se assemelhava ao nosso trabalho, nós aliávamos as teorias à prática, tornando o trabalho proposto em uma espécie de pesquisa de iniciação científica.

2.4 Parada obrigatória para manutenção.

O projeto avançou de maneira satisfatória no primeiro bimestre de 2017. A primeira parcela da verba do PROEMI foi depositada, as obras de infraestrutura estiveram a todo vapor até maio daquele ano, mas infelizmente, neste mesmo mês, fomos surpreendidos pela notícia de que o Governo do Estado do Rio de Janeiro estava em crise financeira e que não poderia arcar com seus compromissos no pagamento a fornecedores.

Naquele ano, por todo estado do Rio de Janeiro unidades do Poupa Tempo (órgão onde os cidadãos emitiam documentos diversos, consultavam a defensoria pública e resolviam pendências com o estado) foram fechadas, sirenes de alerta de chuvas torrenciais instaladas em áreas de risco foram desligadas por falta de manutenção, oito restaurantes populares foram fechados em todo estado, bibliotecas públicas tiveram suas atividades suspensas ou transferidas para a gestão de prefeituras municipais, houve atraso no pagamento de funcionários da saúde e da segurança, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) deixou de receber as verbas mínimas para seu funcionamento e manutenção, professores universitários ficaram sem receber salários (mesmo trabalhando), o Colégio de Aplicação da UERJ também deixou de receber recursos e suas atividades foram paralisadas por vários

meses. O caos nos serviços públicos atingiu as mais variadas esferas estaduais devido a uma crise provocada por corrupção e desvio do erário público.

Toda esta crise, também, afetou nosso CIEP, pois, segundo o diretor geral, o Estado não estava repassando as verbas para a manutenção da escola e tampouco os recursos para a aquisição da merenda escolar. O que restava da primeira parcela do PROEMI teve de ser empregado no pagamento das contas básicas da escola. No mês de junho seguinte, o teto com forro de gesso do Centro de Memória sofreu uma infiltração mal cheirosa que vinha dos encanamentos dos banheiros dos alunos que ficam no primeiro andar do pavilhão principal do CIEP. Era um vazamento de esgoto.

Essa notícia foi como um balde de água fria em nosso projeto, pois não sabíamos quando poderíamos terminá-lo e nem havia uma previsão de quando a situação financeira do Estado do RJ se normalizaria novamente. Isto me desestimulou muito como cidadão, como professor, como estudante, pois dependia da conclusão de todo este trabalho para finalizar o curso de mestrado do Profhistória.

Os meses que se seguiram foram de plena incerteza, mesmo assim incentivei os alunos da 1ª série do ensino médio a continuarem com a pesquisa deles. Felizmente, encontrei um álbum sob os cuidados da agente de pessoal da escola, contendo fotos do CIEP 228 recém-inaugurado em 1988, das primeiras turmas que o colégio recebeu e suas primeiras professoras, de um desfile de comemoração do dia da Independência do Brasil, de várias atividades pedagógicas realizadas com alunos, e de toda primeira equipe diretiva. Isso renovou minhas esperanças. Fizemos uma seleção das fotos que digitalizaríamos e ampliaríamos para montarmos nossa exposição.

Foto 13



Fachada do CIEP em 1988

Foto 14



Turma da 1ª série e profª. Mª. Madalena

Foto 15



Desfile cívico em 1989

Foto16



Festa da Primavera em 1989

Enquanto isso, os alunos da 2ª série do ensino médio haviam formulado uma linha do tempo e recolhido material sobre a história do programa dos CIEPs, e, paralelamente, os alunos da 3ª série gravavam as entrevistas e depoimentos. O ano passou, os alunos da 3ª série concluíram o ensino médio e deixaram o material produzido por eles sob os meus cuidados.

O ano letivo de 2018 se iniciou com a promessa de pagamento da segunda parcela do PROEMI, que estava atrasada desde o segundo semestre do ano anterior. Os cofres públicos aos poucos foram se reestabelecendo para cobrir as despesas mínimas e havia a expectativa de conseguirmos montar nosso acervo no Centro de Memória.

No início de abril, a verba foi depositada e a direção do CIEP conseguiu providenciar o reparo no vazamento de esgoto, a compra de 30 molduras no tamanho A3 (30 cm x 40 cm), 20 mesas e cadeiras, de mapas históricos, encomendar a digitalização de 30 fotos selecionadas por nós junto a uma gráfica do tio de um ex-aluno nosso a preço de custo, encomendar a confecção de banners com a linha do tempo e a pesquisa dos alunos da 2º série do ensino médio, a compra e instalação de três ventiladores, toda a parte elétrica, uma televisão de 47 polegadas com suporte de parede e uma placa para identificação do nosso mais novo espaço pedagógico.

Faltava uma nova data de inauguração. A direção sugeriu que fizéssemos uma cerimônia de inauguração no mesmo dia em que haveria uma festa cultural com todas as turmas do CIEP, em 31 de agosto de 2018. Corremos contra o tempo, professores, alunos e eu e começamos a montar o acervo no lugar para o qual ele foi destinado.

A composição entrava nos trilhos novamente.

2.5 Trilhos da História Local

Boa parte da pesquisa realizada para composição do acervo Centro de Memória Darcy Vargas teve como metodologia de abordagem historiográfica a História Local. Três motivos nos levaram a escolher essa abordagem: a ausência de uma história oficial registrada sobre a fundação do CIEP Darcy Vargas, a abundância de fontes documentais, fotográficas e orais na própria escola e no seu entorno e a oportunidade de desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos através da produção de um material genuíno feito por eles mesmos.

A chamada História Local pode ser compreendida como uma variedade da historiografia, que, a partir de diálogos com outras correntes historiográficas, introduziu nos estudos históricos interpretações a respeito do papel de atores sociais considerados irrelevantes para a historiografia oficial, mas que podem ser pensados como peças integrantes ou destoantes de um cenário mais amplo. Ela trata de temas ligados a um determinado bairro, município, distrito ou qualquer demarcação feita de forma social, cultural ou política.

Durante um período longo, antes das informações começarem a circular na Europa com maior intensidade, no século XVIII, e antes dos humanos se deslocarem com maior agilidade e facilidade, através das ferrovias, no século XIX, a maior parte dos europeus tinha como referencial a igreja a qual frequentava e vilarejo onde fazia suas compras e seu entorno, ou seja, “a faixa de terra percorrida em um dia de caminhada, de 10 a 15 km, ou em um dia de cavalgada, cerca de duas ou três vezes mais” (GOUBERT, 1972).

Raramente alguém saía de sua aldeia ou no máximo de seu distrito. O tipo de História com o qual pessoas tão confinadas se relacionavam eram os antigos textos gregos e romanos e no máximo a História da região onde viviam, sendo esta última um compêndio das histórias das famílias detentoras das terras locais ou de alguém considerado um herói ou celebridade (escritor, líder religioso, líder militar) local.

Com a consolidação do Estado Moderno (Sécs. XV e XVI), se tornou mais comum uma historiografia preocupada em listar os nomes das famílias mais nobres de uma determinada província, seus títulos, castelos, propriedades, brasões, bem como a enumeração de templos, ordens religiosas e as histórias das cidades que compunham esta província.

No século XIX, a profissionalização dos historiadores, a facilidade do deslocamento, o contato com outras províncias a preocupação com a formação das identidades nacionais incrementou a produção historiográfica em um aspecto mais amplo, menos local. Passam a obter maior destaque os heróis nacionais, os grandes feitos políticos, a história das guerras

entre diferentes nações.

Para Goubert (1998), somente a partir da segunda metade do século XX a História Local voltou à tona, com outro tipo de abordagem menos preocupada com os governantes e mais preocupada com os governados. Por isso ele afirma que:

[...] Essa nova tendência surgiu da insatisfação em relação aos métodos históricos vigentes e da preocupação com o estabelecimento de novos tipos de questões históricas. Os historiadores das gerações anteriores preocupavam-se sobremaneira com problemas das classes altas. [...] A volta da história local origina-se de um novo interesse pela história social – ou seja, pela história da sociedade como um todo, e não somente daqueles poucos que, felizes, a governavam, oprimiam e doutrinavam [...] (1988, p.73)

Desta forma, fica estabelecido que, há também na escala do local histórias que podem ser contadas a partir de novas perspectivas, pois foram silenciadas pela historiografia oficial que atribuía relevância às “grandes personalidades” e seus feitos, que generalizava os aspectos do social, considerado um constructo homogêneo.

O primeiro lugar de atuação social dos humanos é o local. É nele que aprendemos a nos relacionar uns com os outros, a respeitar as regras básicas da convivência, do respeito mútuo, mas é também o lugar onde podemos entrar em contato com a injustiça, com o preconceito e a intolerância. O local é relevante para a formação da identidade dos humanos, uma vez que o que está contido nele difere do que está contido em outros espaços, numa relação contínua entre identidade e alteridade. Há no local uma herança social, composta por hábitos, costumes, valores e uma cotidianidade, que é compartilhada entre indivíduos que se identificam como pertencentes a ele.

Reconhecer nosso pertencimento a um local específico e os aspectos singulares próprios dele é também atribuir a outros espaços as diferenças que os configuram como “outros locais”, o que nos faz pensar em “outras identidades”, “outras relações sociais” e como essas “outras individualidades” se relacionam com a que consideramos pertencer a nós.

Todavia, não há limites pré-estabelecidos para definir o que é considerado local, propriamente dito. Essa delimitação pode respeitar os limites estabelecidos pelo poder político, mas também pode ser feita a partir de processos subjetivos criados por quem observa, quem descreve ou escreve sobre determinado objeto de estudo. De qualquer forma, um espaço considerado local detém singularidades inerentes a ele, as quais não se apresentam em outros espaços. Para os historiadores JustoSerna e AnacletPons,

[...] o que nos rodeia, o que nos é próximo, não possui fronteiras espaciais

determinadas. Como nos recordava Norbert Elias, um espaço delimitado é aquele sobre o qual aplicamos um critério de orientação que nos permite identificar as coisas próximas e as coisas distantes, o que é próprio e o que é alheio. (Tradução minha) (2003, p. 36-37)

A demarcação de um local também pode ser feita a partir de referenciais baseados em acidentes geográficos como, por exemplo, serras, lagoas, baías, rios e vales. Geralmente, esse critério é estabelecido para a demarcação de propriedades rurais ou para a delimitação das fronteiras de uma determinada região administrada pelo poder público. Nas palavras de José D'Assunção Barros:

[...] qualquer delimitação espacial é sempre uma delimitação arbitrária [...] e as relações entre o homem e o espaço modificam-se com o tempo, tornando inúteis (ou não-operacionais) delimitações regionais que poderiam funcionar para um período mas não para outro. (2005, p. 110)

A História local está diretamente ligada à afetividade, ao enfoque de relações que não se restringem aos recortes administrativos. Ela pode se sobrepor a estas divisões ou assumir uma perspectiva de abordagem menor do que a escala de um recorte administrativo. Toda e qualquer limitação territorial escolhida por quem trabalhe utilizando como artifício a História Local é fruto de uma escolha subjetiva. Portanto, o local é uma delimitação territorial determinada através de uma operação racional.

No caso específico da pesquisa que propus aos alunos, coube a mim o critério arbitrário de orientação para delimitar o que seria o “local” na História Local que produziríamos. O critério escolhido foi a restrição da pesquisa inicial dos alunos às origens do bairro de Saracuruna e à relevância do CIEP 228 na comunidade das ruas do entorno em que está inserido. Assim, no questionário que elaboramos para servir de parâmetro para as entrevistas que realizamos, a questão “Qual é a importância do CIEP Darcy Vargas para Saracuruna?” circunscreveu nosso trabalho, atrelando-o à delimitação feita pelas fronteiras administrativas criadas pela prefeitura de Duque de Caxias.

2.5.1 História Local e o ensino de História

Como dito anteriormente, estratégias pedagógicas que envolvam a utilização da História Local não constituem uma novidade. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, reuniam orientações e sugestões para o Ensino de História nos

primeiros anos do ensino fundamental, que recomendavam o uso das questões próximas aos alunos para favorecer neles a construção de noções históricas.

Esses parâmetros propunham aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que trabalhassem em sala de aula com análises de documentos de diversas naturezas e que buscassem com seus alunos informações nos mais variados tipos de fontes, como entrevistas, pesquisas bibliográficas e imagens (MEC, 1997). Ainda segundo este documento,

[...] a partir dos estudos desenvolvidos, o aluno se situa no tempo presente, reconhece diversidades e aproximações do modo de vida, de culturas, de crenças e de relações sociais, econômicas e culturais, pertencentes às localidades de seu próprio tempo e **localizadas no espaço mais próximo** com que convive [...] (Grifo meu) (1997, p. 58)

Assim, a partir do levantamento de questões e da problematização de objetos de estudo mais familiares aos alunos, haveria a construção de uma base de conhecimento histórico que permitiria, aos educandos dos primeiros anos fundamentais prosseguirem sua carreira escolar, servindo como pilar na apropriação dos conteúdos relativos às questões da macro-história no âmbito nacional e internacional, as quais, geralmente, são abordadas a partir do segundo segmento do ensino fundamental.

Além disso, o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconiza que a escola forneça meios para:

[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços e de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (1996)¹⁶

O aprendizado sobre as diversidades dos modos de vida, das culturas, das relações sociais e das crenças mais próximas serviria como uma espécie de ponto de referência para o reconhecimento da existência de múltiplas diversidades em outras esferas mais distantes da realidade vivida pelos alunos, ao mesmo tempo em que o reconhecimento dessas múltiplas diversidades em instâncias mais longínquas seria fundamental para a construção de uma atmosfera de respeito e tolerância no âmbito local.

Infelizmente, essas orientações que constam nestes parâmetros acabam se dissipando

¹⁶ BRASIL. Lei nº9394/69 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação, 20 dez. de 1996, artigo 32.

nos conteúdos propostos pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro através do “Currículo Mínimo” (SEEDUC, 2012), que é uma espécie de conjunto de propostas de conteúdos para o Ensino de História, tanto para o segundo segmento do ensino fundamental quanto para o ensino médio da rede estadual do RJ.

O uso das expressões “local” e “regional” no currículo mínimo, por exemplo, só é figurado nas sugestões de conteúdo para o primeiro bimestre da terceira série do ensino médio. Desta forma, este documento da SEEDUC-RJ sugere que uma das habilidades e competências adquiridas pelos alunos ao estudarem o tema “Brasil - república velha: mudanças políticas e sociais” seja: “comparar o significado geo-histórico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local e regional” (2012, p.17) . Em todas as demais proposições de conteúdos na área de História, a História Local é omitida.

O distanciamento da abordagem das questões locais em sala de aula provoca uma desconexão entre os conteúdos que devem ser aprendidos e as situações vividas no cotidiano dos alunos. Essa falta de ligação com a vida imediata (e imersa no imediatismo) das crianças e adolescentes é um dos fatores que pode dificultar o aprendizado de História. A maneira como os estudantes interagem com a História estudada na escola é fundamental para a definição da maior ou menor afeição que eles terão com essa área de conhecimento pelo restante de suas vidas.

Para boa parte dos alunos, estudar História é algo sem sentido, sem função. A História é vista por eles mais como uma matéria coadjuvante do que como ciência. O que de fato é o reflexo de um tipo de ensino de História mais tradicional, ligado, principalmente, à memorização de datas, fatos e nomes em que o aluno é apenas um expectador dos acontecimentos, que não precisa refletir.

Há, também, outro fator que pode provocar nos alunos essa desconexão com a História e com a necessidade do seu ensino: a falha na transposição do conhecimento histórico acadêmico para o conhecimento histórico escolar. De acordo com Circe M. Bittencourt,

[...] O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência por uma situação de ensino, permeando-se em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do “senso comum”, de representações sociais de professores e alunos que são definidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula. (2004, p.25)

O conhecimento histórico acadêmico é estruturado através de metodologias e teorias que possuem terminologias específicas para um campo científico que busca a compreensão das atividades humanas na natureza; mas isso não significa que não deva haver uma

aproximação entre este tipo de conhecimento e o conhecimento histórico escolar. Tampouco significa que o conhecimento produzido nas academias é “pai” do conhecimento histórico escolar. Um pode ser independente do outro, sendo possível, inclusive, a produção de um novo conhecimento histórico com os alunos, em sala de aula, através da contestação de narrativas tradicionais, eurocêntricas e que silenciem grupos considerados irrelevantes para os que valorizam a História política e econômica.

O ensino de História deve colocar em destaque a ação dos alunos como elaboradores de conhecimento, e instruí-los a criar ações práticas, reais e transformadoras na sociedade em que estão inseridos. A investigação de memórias de pessoas olvidadas pela narrativa histórica tradicional, por exemplo, pode ampliar as noções que os alunos têm a respeito da História. Por isso, nas palavras de Vilma de Lourdes Barbosa:

[...] a história local pode ser considerada como um recurso teórico-metodológico de abordagem, que apresenta a propriedade de promover as devidas condições para o relacionamento entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar, produzindo saberes. Trata-se da possibilidade de construção e de compreensão de um conhecimento histórico significativo e plural para o aluno, possibilitando aproximações cognitivas e concretas entre ele e o meio social em que vive e atua enquanto cidadão, articulado a outros espaços, outros grupos e outros tempos. (2006, p.84-85)

Evidenciar em sala de aula as lacunas provocadas pela tímida presença ou mesmo ausência de abordagem sobre questões locais em materiais pedagógicos (como os livros didáticos) pode ser um exercício que instigue a curiosidade dos alunos e faça com que eles não se limitem a uma postura submissa, passiva e também ignorante a respeito do papel social e histórico de cada um. Partilho do mesmo pensamento da pesquisadora Joana das Neves, que afirma que:

[...] a construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor forma de se superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre a pesquisa e o ensino/divulgação, enfim, entre o saber e o fazer. (1997, p.27)

Vivemos em uma era em que a informação está ao alcance de quase todos. Com o acesso à internet, feito por um telefone celular, por exemplo, é possível que um aluno faça um tour virtual à Capela Sistina para que tenha suas próprias impressões e interpretações da obra de Michelângelo. É preciso que se quebre a “sacralidade” do livro didático em sala de aula, não para negá-lo ou rechaçá-lo, mas para que o mesmo possa ser uma ferramenta não apenas de transmissão de conhecimento acadêmico transposto, mas também uma das possíveis fontes

de construção do conhecimento escolar.

Além disso, o Ensino de História na educação básica exige de nós docentes a habilidade de encontrarmos propósito para o conteúdo ministrado, o que implica em romper como ensino tradicional e enfadonho que é mero transmissor de informações, pois esse não tem o compromisso de desenvolver o intelecto dos alunos. Os professores devem desenvolver a capacidade de raciocínio histórico em seus alunos, raciocínio este que os confere a capacidade de analisar, refletir, criticar e transformar a própria realidade social em que vivem.

Conhecer, compreender e refletir sobre a História Local na escola fomenta a prática da crítica social, conforme argumenta o professor Neidson Rodrigues:

[...] o cidadão, embora pertencendo à Nação, tem no município suas raízes. É nela que nasce, cria seus filhos, trabalha; a relação fundamental da vida do cidadão ocorre, portanto, no município. Então comecemos por ensinar nossos alunos a acompanhar os administradores municipais, em sua atuação política; comecemos por ensiná-los a conviver com a realidade concreta dos municípios, pelo conhecimento da vida política, administrativa, cultural e social de onde ele vive. Será através desse conhecimento que o cidadão poderá dimensionar sua real parcela de influência na transformação da realidade vivida. Tal envolvimento o levará à compreensão de sua importância e papel na transformação dos rumos da nação. (1992, p. 43)

Há também outras vantagens em se trabalhar com a História Local em sala de aula, conforme as professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli destacaram:

[...] O trabalho com a história local no ensino de História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas [...] bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. (2009, p.140)

Sugerir uma investigação histórica a alunos, que questionavam o estado precário das instalações escolares, como uma possível forma de compreender o porquê daquela situação, foi com certeza uma das mais importantes decisões em minha carreira no magistério. Pois, por mais que a experiência que eles tiveram ao entrevistar pessoas, buscar documentos e fotografias, tenha sido breve, a atitude de questionar, refletir e de relacionar o presente vivido com o passado permanecerá - assim espero - com eles para o resto de suas vidas.

2.6 Trilhos da micro-história

Conforme já dito anteriormente, a micro-história foi criada na Itália, nos anos 1980, no contexto de crise do estruturalismo e das utopias do século XIX, as quais moldaram as

ideologias que entraram em conflito na primeira metade do século XX. Este embate entre ideias extravasou o campo ideológico, adentrou o campo físico e duas grandes guerras foram travadas. Nas décadas seguintes à 2ª Guerra mundial, ocorreu um reposicionamento político e ideológico no mundo. O otimismo provocado por crenças em mudanças rápidas e radicais que se dariam através de revoluções foi pouco a pouco se esfriando.

A falência desse otimismo e das previsões a cerca do rumo que a humanidade tomaria no século XX deu espaço para a demanda por novas teorias sociais gerais e para a necessidade de reformulação da produção de pesquisas historiográficas. Novas ideologias e paradigmas foram formulados.

O irracionalismo e o relativismo passaram a se contrapor aos modelos totalizantes e, para alguns dos que defendiam essas ideias, a profissão do historiador se limitava a interpretação de textos e não dos fatos em si. Apesar de a micro-história ter sido uma reação à crise paradigmática deste contexto, ela não se propôs como um novo paradigma historiográfico, mas sim como uma nova forma de abordagem dos objetos de estudo da História que refutava essa redução do trabalho do historiador.

Os primeiros historiadores que aderiram à micro-história possuíam raízes marxistas e tiveram algumas de suas obras publicadas na revista *Quaderni Storici*, na Itália. Para defender a História das alegações de que ela não passava de um simples estilo de retórica interpretativa, esses historiadores procuraram fazer uma minuciosa caracterização do comportamento humano, reconhecendo as ações e embates do homem dentro das estruturas regimentais impositivas e coercitivas, seja para a contribuição, resistência ou evasão delas.

Para um dos principais representantes da micro-história, Giovanni Levi:

[...] toda ação social é vista como o resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo diante de uma realidade normativa que, embora difusa, não obstante oferece muitas possibilidades de interpretações e liberdades pessoais. (1992, p.135)

Embora os acontecimentos em escala mundial ou nacional tenham o poder de influenciar direta ou indiretamente a vida das pessoas que vivem na microescala do local, por exemplo, o comportamento dessas pessoas diante desses acontecimentos pode ser imprevisível, pois entra na equação causa/efeito um elemento não preditivo: a liberdade de escolha das ações pessoais. Tomemos por exemplo disso um factóide que apuramos ao longo da pesquisa para a elaboração do acervo do Centro de Memórias Darcy Vargas.

Em 2016, quando os alunos das turmas da 1ª série do ensino médio do CIEP 228 conduziram uma série de entrevistas escritas sobre o porquê de a referida escola ter sido construída em Saracuruna, algumas das respostas atribuíam esta construção a uma campanha feita por uma antiga professora do bairro chamada Ceomar. “Rezava a lenda” que essa professora havia feito um abaixo-assinado junto a associação de moradores do local, solicitando ao governo estadual do RJ a instalação de uma escola que pudesse atender à comunidade, que era carente de ofertas de vagas escolares e que por isso, muitos tinham que se matricular em escolas distantes da região. Por ter se empenhado nesta batalha, esta professora teria se tornado a primeira diretora da escola. Essa estória foi recorrente em algumas entrevistas.

No entanto, em 2018, após conseguirmos localizar a já aposentada professora Ceomar para que ela concedesse uma entrevista, que fez parte do documentário¹⁷ produzido em nossa pesquisa, questionamos diretamente a ela se esta estória do abaixo-assinado era verídica. Eis a transcrição deste trecho da entrevista que revelou uma explicação completamente diferente da apresentada nas entrevistas de 2016:

Rodrigo Antunes: - *Mas como é que a senhora foi escolhida para ser diretora do CIEP?*

Profª. Ceomar: - *Eu acho que foi...foi politicamente, não foi por...*

Rodrigo Antunes: - *Mas a senhora tinha algum envolvimento com algum político ou algumacoisa assim?*

Profª. Ceomar: - *Não. Eu tinha, porque eu era muito amiga do Silvério do Espírito Santo, da esposa dele, dna. Terezinha e o grupo...nós éramos muito amigas e como o CIEP estava em Saracuruna e na saída de um governo para outro, troca de governo, ficou o CIEP sem...eles pediram para eu ir pra lá, que já estava em Saracuruna...*

Rodrigo Antunes: - *Mas o CIEP já estava construído?*

Profª. Ceomar: - *Tava terminando, terminando.*

Rodrigo Antunes: - *A senhora não se envolveu então?*

Profª. Ceomar: - *Eu ficava sozinha, eu e Deus e os peões, o pessoal da... que trabalhava, né?*

Gesiandrea Leal: - *Da construção?*

Profª. Ceomar: - *Isso. Da construção. Não tinha mais ninguém...eu fui pra lá em janeiro eu acho em 88, não foi em 88?*

Rodrigo Antunes: - *Isso.*

¹⁷ CORREA, Rodrigo Antunes. **30 Anos do CIEP Darcy Vargas – uma construção coletiva**. Duque de Caxias, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H2hZOqpYnt0>. Acesso em 28 de out. 2018.

Prof^a. Ceomar: - *Fui pra lá em janeiro e os professores só chegaram em julho. Quer dizer, nós fomos começar a funcionar mesmo no segundo semestre.*

Rodrigo Antunes: - *Alguns funcionários relataram que houve uma campanha da associação de moradores para que o CIEP fosse instalado na região...*

Prof^a. Ceomar: - *Isso eu não sei.*

Rodrigo Antunes:- *A senhora não soube? Não chegou a saber disso?*

Prof^a. Ceomar: - *É, mas a política eu não me metia não. Eu gostava de política e gosto, mas não me envolvia muito não. Até porque eu não morava lá, né?*

Rodrigo Antunes: - *Entendi.*

Prof^a. Ceomar: - *Então...você se envolver numa coisa em que não está presente, né?*

Rodrigo Antunes:- *Eu entendo, eu entendo.*

Prof^a. Ceomar: - *Entende? É muito difícil, você fica assim, meio na defensiva.*

A partir do trecho da entrevista destacado acima, podemos concluir que embora no Brasil, nos anos 1980 houvesse uma conjuntura de maior participação popular em eventos políticos, a nomeação da professora Ceomar como primeira diretora do CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas não estava alinhada a essa realidade. O ato de nomeação partiu de uma indicação de um proeminente deputado estadual no reduto eleitoral de Duque de Caxias. Por ter sido diretora da então escola (hoje colégio)estadual Sarah Faria Braz, durante 27 anos, a professora CeomarFerreira de Araújo e Silva possuiria experiência necessária para dirigir uma escola do porte de um CIEP.

Como citado por Giovanni Levi,

[...] é importante enfatizar o papel das contradições sociais na geração da mudança social; em outras palavras, enfatizar o valor explanatório das discrepâncias entre as restrições que emanam dos vários sistemas normativos [...] e do fato de que, além disso, um indivíduo tem um conjunto diferente de relacionamentos que determina suas reações à estrutura normativa e suas escolhas com respeito a ela. (1992,p.139)

Portanto, podemos afirmar que em uma escala nacional, no efervescente ano de 1988, ano da promulgação da *Constituição Cidadã*, havia uma atmosfera de participação plena do povo na democracia, mas ao analisarmos o microuniverso das relações políticas que permeavam as nomeações de diretoras das escolas, pelo menos de Saracuruna, as pessoas da comunidade escolar em nada interferiam. Ou ainda, podemos inferir que a indicação política da professora Ceomar estava inserida em uma prática clientelista comum na esfera Estadual do Rio de Janeiro na década de 1980 (LEAL, 2010).

Logicamente, a afirmação feita acima tem apenas duas perspectivas como referenciais: as entrevistas de funcionários feitas em 2016 pelos alunos e a entrevista da professora Ceomar, feita em 2018 por mim e pela aluna Gesiandrea Leal. Sabemos que a subjetividade e as lacunas provocadas pelo esquecimento ou silenciamento de memórias (POLLAK, 1992) pode ter resultado em uma ideia imprecisa sobre a veracidade dos fatos e é, justamente, nessa possibilidade de múltiplas versões sobre a mesma história que a variação de escala, tão própria da abordagem da micro-história, encontra um campo fértil.

Podemos dizer que há varias formas de explicarmos a micro-história, entre elas: uma que a define como uma abordagem que tem como objeto de estudo a análise das relações sociais em grupos reduzidos, outra que a define como o estudo das formas culturais e como estas se apresentam concentradas em sujeitos ou grupos e uma outra que a define como o estudo de um acontecimento em uma dimensão reduzida, limitado por coordenadas espaço temporais, mas que compõe um elo de uma corrente de outros acontecimentos em contextos mais amplos (SERNA; PONS, 2003).

No entanto, se existe um perigo em se pressupor que a história macro, totalizante, deixa de lado os reflexos causados por ações individuais, há da mesma maneira um risco em se pensar que a micro-história deve observar as ações individuais sem levar em consideração o contexto mais amplo (de uma realidade global, nacional ou regional, por exemplo) em que estão inseridas.

Frequentemente, a metáfora do microscópio é utilizada para explicar a variação de escalas feitas pelos que optam trabalhar com a micro-história. Nesta figura de linguagem, um determinado evento ocorrido em uma esfera ampla, ao ser submetido a uma lente de ampliação e ao olhar detalhista do historiador pode se revelar como um emaranhado heterogêneo de outros eventos que são deixados de fora em prol de uma historiografia holística e homogênea. Todavia, a metáfora com a qual mais me identifico é a da rede de pesca.

Justo Serna e AnacletPons a explicam da seguinte maneira:

[...] A operação do historiador é, pois, efetivamente similar à pesca, uma pesca metafórica, claro. No arrastão, a quantidade do que se retém, o tipo de pescado que se prende é infinitesimal, se o compararmos, efetivamente, como o que não se captura.(2003, p.46)

Portanto, na intenção de montarmos uma História sobre a criação e inauguração do CIEP 228, por mais que não tenhamos medido esforços em fazê-la, nossa pesquisa se

assemelhou a uma rede de pesca, que embora tenha capturado “peixes” de excelente qualidade, com certeza deixou de fora um evento ou outro, seja pelo soterramento destes nas areias do tempo ou por uma simples escolha arbitrária dos que coletaram depoimentos de algumas pessoas e de outras não, dos que escolheram umas fotos para compor nossa exposição sobre o passado e deixaram outras de fora, ou desse historiador que aqui escreve, que selecionou algumas histórias e deixou outras escapar ou as devolveu para o mar do *silenciamento de memórias*, assunto que pretendo abordar a seguir.

2.7 Trilhos da Memória e da História Oral

Não há neutralidade no Ensino ou pesquisa de História. A todo instante as questões sociais do tempo presente determinam como os recortes do passado são feitos e que histórias são consideradas relevantes para atenderem a estas demandas. Por fazer parte do contexto em que vive ou no qual se relaciona com o social, o profissional de História, é constantemente, pressionado a assumir uma determinada postura que legitime os pleitos da sociedade na qual atua.

Nos dias de hoje, inegavelmente, a sala de aula se tornou um espaço onde estas demandas se apresentam. Como o Ensino de História na educação básica aborda a pluralidade nos modos de viver e a diversidade religiosa, não é raro, por exemplo, que docentes de História que lecionam em comunidades demasiadamente religiosas recebam visitas de responsáveis de alunos queixosos pelo “professor falar sobre macumba em sala de aula” – uma referência preconceituosa em relação à abordagem de religiões de matriz africana.

Há, também, a pressão causada por grupos mais radicais e melhor aparelhados, como a que se origina do movimento “Escola sem Partido”, o qual anseia pela neutralidade de um ensino em que o professor não emita qualquer posição política subjetiva ou não aborde temas como fascismo, ditadura civil-militar brasileira e nazismo, sob o pretexto de eliminação de qualquer tentativa de doutrinação política dos alunos. Alguns integrantes desse movimento chegam a solicitar que alunos gravem as aulas dos professores que transpareçam qualquer opinião, para que sejam denunciados e expostos nas redes sociais como “doutrinadores”. Todavia, é interessante notar que este tipo de denúncia só é incentivada caso o discurso do professor expresse uma posição política divergente da posição do movimento “Escola sem partido”.

Baldeando para outra escala, no âmbito internacional, existem também grupos do

tempo presente que defendem a revisão historiográfica do passado e pressionam historiadores para que reescrevam a História, negando, por exemplo, os horrores e as barbaridades que se sucederam no Holocausto, durante a 2ª Guerra Mundial, seja para refutar que tal evento tenha ocorrido ou para tentar diminuir seu significado horrendo, mediante a revisão do número de vítimas assassinadas nele.

Outro exemplo de pressão por uma revisão historiográfica é a luta pela reparação histórica do grupo étnico *herero*, uma minoria do sudoeste africano que compõe menos de 10% da população da Namíbia. Esse grupo foi vítima do primeiro genocídio registrado no século XX, que ocorreu durante a chamada “guerra colonial” entre os anos de 1904 e 1907.

Em 12 de janeiro de 1904, os *hereros* organizaram um levante contra a colonização feita pelo império alemão, na região onde hoje fica a Namíbia. Esse movimento foi violentamente reprimido e a população dessa comunidade étnica foi perseguida e assassinada em massa por ordem do general do exército alemão Lothar Von Trotha.

Somente quando Samuel Maharero, líder dos *herero*, faleceu em 1923, no exílio em Botsuana, e seu corpo foi trasladado para Okahandj, na Namíbia, que os sobreviventes do genocídio se reuniram publicamente em seu túmulo pela primeira vez. A partir de então, anualmente, o genocídio passou a ser comemorado. De maneira simbólica, o túmulo de Maharero serviu como “catalisador” para a noção de pertencimento dos membros daquela comunidade étnica (CORREA, 2011).

Entretanto, a tese do genocídio dos *hereros* não é consensual na historiografia namibiana. Há quem negue que houve um genocídio, há quem considere o massacre dos *herero* como um caso isolado e outros que consideram o genocídio dos *hereros* um “trauma nacional”. Como a Namíbia só se tornou independente no ano de 1990, houve um intenso esforço do novo governo republicano em prol da construção de uma identidade namibiana que unificasse as diferentes etnias que lá habitam¹⁸. A tentativa de construção dessa identidade buscou o passado das etnias que compunham a sociedade namibiana e foi através dessa operação que a história do genocídio veio à tona.

O dever de memória dos representantes do grupo dos *hereros* tenta ressignificar o genocídio e conferir a ele a relevância de um “trauma nacional”, mas como tornar nacional um evento que pertence a um grupo minoritário e que ocorreu antes mesmo da “nação namibiana” (com suas múltiplas etnias) existir?

¹⁸ Brancos alemães e ingleses, africanos (descendentes de sul-africanos), grupos étnicos: Ovambo, Nama, Herero, Sam, Tswana, mestiços africanos e afro-europeus.

Durante o governo do partido SWAPO¹⁹ (Organização do Povo do Sudoeste Africano) na Namíbia, dois processos jurídicos foram movidos contra instituições alemãs que tiraram proveito do genocídio durante as guerras coloniais. Estes processos abalaram a diplomacia entre o governo da Alemanha e o governo da Namíbia. Todavia, como a base do eleitorado da SWAPO é composta por *ovambos*, o governo se retirou da polêmica e atribuiu os processos à iniciativa exclusiva dos *hereros*.

Conforme pode ser percebido, a partir dos casos relatados acima, a memória se apresenta como um campo de constantes disputas provocadas pelas tensões na relação do presente com o passado. Se no primeiro caso supracitado há a intenção de não expor os alunos ao diverso, no segundo existe, por exemplo, a tentativa de silenciamento de opiniões que possam rememorar de maneira crítica eventos como a ditadura civil-militar brasileira (1964 – 1985); enquanto que no terceiro há o empenho em ressignificar a memória do Holocausto, tornando-o algo mais brando e no quarto caso existe um esforço para a reparação histórica de um grupo étnico, através do reconhecimento de seu genocídio como um “trauma nacional”.

Nas palavras do professor Silvio Marcus de Souza Correa:

[...] A memória de um acontecimento não se faz apenas pela experiência vivida, mas pela(s) forma(s) de compartilhar tal acontecimento. A memória coletiva de um acontecimento não é a soma das memórias individuais sobre ele. Para a organização e a atualização da memória coletiva desempenham importante função os ritos de comemoração de um acontecimento. [...] As lembranças ou o esquecimento de uma experiência passada condicionam o horizonte de expectativa. (2011, p.89)

Podemos concluir então, que embora a memória seja “a lembrança de uma experiência vivida”, a memória coletiva não é apenas a recordação da vivência de uma experiência, mas a operação de esforço de um grupo pela valorização de suas reminiscências sobre determinado evento, que são carregadas de valor simbólico e de identidade. Como descreve a historiadora Luciana Heymann,

[...] ao emergirem na cena social, afirmando sua identidade, os grupos trazem à luz uma memória, para a qual buscarão reconhecimento. Mais do que isso, entre as lutas por direitos, ganha lugar a luta por manter viva essa memória, mas também por conquistar espaço no discurso histórico a partir de uma revisão das interpretações sobre o passado, por figurar nos livros e manuais escolares, por ver-se incluído no calendário oficial de comemorações, reivindicações que têm como objetivo reparar o silêncio e a invisibilidade que, muitas vezes, marcam a vida dessas coletividades, e promover a sua integração à história da nação a partir de uma nova perspectiva. (2006, p.3)

¹⁹ Sigla em inglês para South West Africa People's Organization.

Configuram como demonstrações desse esforço a nomeação de parques públicos, ruas e edifícios em homenagem a algum membro relevante para uma comunidade, o estabelecimento de datas comemorativas, a devolução de restos mortais de personalidades ilustres consideradas heroicas para um povo, a criação de reservas territoriais de populações nativas, o erigir de monumentos e a construção de museus e *lugares de memória* (NORA, 1984).

Se este esforço de memória tende a sacralizar as lembranças, a História trilha outras veredas, pois se relaciona de outra forma com o passado. Através dos vestígios deixados pelas experiências vividas, a História problematiza as lembranças, os relatos e discursos sobre eventos passados, permitindo espaço para o contraditório para a crítica e para novas contribuições que apresentem os mais variados pontos de vista, desde que pautados em suas teorias e metodologias.

Propor a construção de um Centro de Memórias no CIEP Darcy Vargas foi também um esforço de memória com o intuito de reunir lembranças sobre a fundação e a trajetória das três décadas de existência da instituição escolar, bem como a criação de um lugar de memória (NORA, 1984), onde estas e outras lembranças podem ser reunidas, documentadas, analisadas e servir como fonte para futuras produções historiográficas.

Dentre as metodologias com as quais decidimos trabalhar para montarmos o acervo deste lugar de memória, a História Oral foi escolhida por conta da facilidade com que os alunos teriam para coletar depoimentos e gravá-los com seus próprios aparelhos celulares. A escola não dispunha de recursos para registro ou edição de material em áudio e vídeo, por isso pedi, aos alunos da terceira série do ensino médio, que registrassem as entrevistas que eles conduziram com ex-alunos e pessoas da comunidade de Saracura que se relacionaram com o CIEP 228.

Como eu não atuei como professor regentada referida série, no ano de 2017, solicitei às professoras de História, Jaqueline de Calazans e Cristiana Romão que supervisionassem os alunos nesta tarefa e os auxiliassem, orientando os mesmos quanto aos melhores ângulos de captura de imagem, iluminação ideal e os advertindo, também, quanto à qualidade do áudio. As perguntas que eles faziam foram definidas, em reunião, entre mim e minha orientadora no Profhistória, Prof^aDr^a Warley da Costa, que, gentilmente, recomendou que eu conversasse com os alunos que faziam as entrevistas para aconselhá-los a deixarem os entrevistados confortáveis, sem nenhum tipo de pressão.

As entrevistas ocorreram no ano de 2017, porque nossa intenção era de inaugurar o

Centro de Memórias no mesmo ano;mas devido a contratempos citados anteriormente, guardei as entrevistas para editá-las quando recebesse a confirmação da direção quanto à retomada das obras do projeto, o que só ocorreu no ano de 2018.

Após uma breve apresentação com nome, idade e gênero, os entrevistados deveriam responder às seguintes questões:

- 1) Em que período você se relacionou com o CIEP 228 e qual era a sua atuação nele?
- 2) No período de contato com a escola o que você achava sobre o CIEP 228?
- 3) O que você acha sobre o CIEP 228 hoje?

A ideia era fazer com que através destas perguntas abertas, os entrevistados pudessem refletir sobre as mudanças e permanências ocorridas no intervalo de tempo desde seu primeiro contato com o CIEP Darcy Vargas até os dias atuais. Infelizmente, algumas entrevistas tiveram que ser descartadas por conta de baixa qualidade de imagem ou de áudio, chegando à seleção de cinco delas por conta do tempo de duração do documentário. Chegamos a um consenso entre professores e alunos de que um documentário longo com as mesmas perguntas poderia ser muito cansativo para os espectadores.

Uma sexta entrevista, que não estava prevista, aconteceu por insistência da agente de leitura da escola, a professora Paula Andreia. Esta agente de leitura havia sido aluna da professora Ceomar na Escola Sarah Faria Braz. Por ocasião da comemoração dos 80 anos de aniversário da professora Ceomar, os ex-alunos dessa referida escola fizeram uma homenagem a ela, em 2017, ocasião em que a professora Paula Andreia conseguiu contato. Faltando apenas 20 dias para a inauguração do Centro de Memória, ela me repassou o número de telefone da professora Ceomar e disse: “você tem que entrevistar a professora Ceomar!”.

Confesso que fiquei surpreso porque não imaginava que pudesse encontrar a primeira diretora do CIEP 228 – que trabalhou na educação estadual durante trinta e três anos e que estava aposentada havia outros vinte e sete – viva, lúcida e capaz de nos receber com tanto carinho. De posse de seu contato, antes de realizar a entrevista, liguei para ela que me atendeu inicialmente com certa desconfiança, mas após me apresentar e contar a intenção de minha ligação, tivemos uma longa conversa por telefone e, aos poucos, a ex-diretora do Darcy Vargas foi se descontraindo e aceitou que eu a visitasse com alguns alunos em sua residência, em Niterói, para gravarmos seu depoimento.

Na data marcada para a entrevista, 21 de agosto de 2018, saí do CIEP 228 em direção à casa da professora Ceomara companhia de uma aluna da 3ª série do ensino médio,

Gesiandrea Leal e de um ex-aluno, JellielJamerson, ambos maiores de 18 anos. Fomos recebidos pela entrevistada que nos aguardava ansiosamente. Ela escolheu o lugar da casa onde gostaria de ser filmada: sentada à mesa de sua sala de estar, onde havia um álbum de fotos e uma bíblia católica apoiada.

A ideia que tínhamos em mente era fazer uma entrevista, inicialmente, focada em desvendar se a “lenda” sobre o abaixo-assinado para a construção do CIEP era verídica, mas antes que ela pudesse nos contar como se tornou diretora do CIEP 228, a professora Ceomar nos contou toda a trajetória profissional dela anterior ao cargo em que assumiu no Darcy Vargas em 1988.

Lembro-me de ter ficado preocupado com a longa duração das histórias que ela nos contou sobre o período em que trabalhou na Escola Sarah Faria Braz, mas depois compreendi o motivo. Durante os dois primeiros anos de sua carreira no Magistério (1958 -1960), a professora Ceomar trabalhou em uma escola em Magé e fez concurso interno de transferência para Saracuruna, porque na época ela pensava que o bairro seria muito mais próximo de sua residência. Do ano de 1960 a 1962, ela atuou como professora de uma antiga escola, que ela apenas chamou de “Estadual” em Saracuruna.

Ela nos relatou que nesta escola recebeu a visita do secretário de educação do governo do Estado do Rio de Janeiro, professor Luiz Braz, que se comoveu com o estado precário da instituição e resolveu construir um novo prédio e renomear a escola em homenagem à sua falecida esposa, Sarah Faria Braz. De 1962 a 1988, a professora Ceomar atuou como diretora desta escola. Foram 26 anos! Talvez por isso, as memórias sobre o período estavam mais sedimentadas em sua mente do que as memórias do curto período de três anos em que dirigiu o CIEP Darcy Vargas. Havia muito mais anos vividos para se lembrar de uma escola do que de outra.

Findada a entrevista e reveladas as origens e detalhes dos primeiros anos do CIEP 228, chegamos à conclusão de que a memória que as pessoas tinham sobre a estória do “abaixo-assinado capitaneado pela professora Ceomar” era uma memória construída e repassada de boca a boca como uma espécie de boato, que de tanto ser repetido acaba se tornando uma “verdade”. Eis o risco de tomarmos o depoimento de alguém e o considerarmos como a única fonte capaz de expressar com fidedignidade os acontecimentos.

Diria justamente o oposto, os depoimentos de pessoas que vivenciaram experiências estão mergulhados na subjetividade. Assim, de acordo com o ponto de vista de cada um que passou por determinado evento, pode haver mais de uma versão sobre a mesma história. Além

disso, a memória é um constructo elaborado de lembranças, esquecimentos e silenciamentos; porque existem recordações que ganham o status de merecedoras de serem rememoradas e outras são excluídas seja por vergonha, por medo, por falta de interesse ou porque não são consideradas úteis à narrativa que o depoente pretende apresentar. Esse é apenas um motivo para o método da História Oral ser questionado por alguns historiadores.

Segundo a professora Marieta de Moraes Ferreira²⁰, existem três principais posturas em relação à História Oral: uma a define como apenas uma técnica, outra como disciplina e a terceira como uma metodologia.

Para aqueles que advogam que História Oral é uma técnica, tudo não passa de uma experiência de “gravações, transcrições e conservação de entrevistas”, uma espécie de recurso para cientistas sociais, antropólogos ou historiadores. Os que sustentam a defesa de que a História Oral é uma disciplina, alegam que ela inovou através da criação de técnicas peculiares de pesquisa, “procedimentos metodológicos singulares” e um “conjunto de conceitos próprios” de uma disciplina. Os defensores da terceira postura, a de que a História Oral é uma metodologia, alegam que ela “estabelece e ordena procedimentos de trabalho”, funcionando como “ponte entre a teoria e a prática” (FERREIRA, 2012).

Em nossa pesquisa, adotamos a terceira postura, cientes de que os depoimentos que coletamos não eram espelhos da verdade fidedigna, mas impressões dos depoentes sobre o início do programa dos CIEPS e percepções subjetivas a respeito do estado em que este programa se encontra hoje, tomando como referencial o CIEP Darcy Vargas. O documentário que produzimos com estes depoimentos serve também de material de apoio em sala de aula, uma vez que os professores de todo o Brasil poderão trabalhar com ele abordando os conceitos de memória, silenciamento, memória coletiva, esquecimento, etc. Por isso, criamos um canal na plataforma virtual do *Youtube*, chamado Centro de Memórias Darcy Vargas²¹ e disponibilizamos este produto acadêmico de forma aberta para todo o mundo, acreditando no princípio de que a educação deve ser democrática, pública, acessível e inovadora.

A História é um conhecimento científico que deve ser utilizado para permitir que as pessoas formem por elas mesmas suas próprias consciências críticas, geradas a partir do desenvolvimento da capacidade de raciocínio histórico para interagirem com a realidade. Elaborar um trabalho coletivo como este, feito no CIEP 228, contribuiu para exercitarmos diversas metodologias que facilitaram este desenvolvimento.

²⁰ Professora do Instituto de História da UFRJ e do CPDOC/FGV. Presidente da Associação Brasileira de História Oral (1994-1996). Presidente da Internacional Oral History Association (2000-2002).

²¹ Endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/channel/UCSTbCJ4xVx9-nq265nRSOGw>

CAPÍTULO 3: CONEXÕES

3.1 Do passado ao presente, do centro médico ao Centro de Memória(s)

O sol da semana que se iniciava prenunciava o calor que estava por vir, contudo não imaginávamos que na sexta-feira nossos corações também seriam aquecidos por tanta cooperação, dedicação, carinho e amor de alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis.

Naquela semana, pedi licença à direção geral para me afastar temporariamente das salas de aula e concluir a montagem do nosso acervo. Isso não significou uma redução em minha carga horária, ao contrário, todos os dias eu havia trabalhado na escola de 7h da manhã às 21h, produzindo legendas, auxiliando o editor do documentário, colocando parafusos, pregos, montando as fotos nas molduras, varrendo, limpando, etc. Foram dias de muito esforço, suor e corrida contra o tempo, mas, surpreendentemente, meu corpo não conseguia sentir o cansaço.

Finalmente, o tão esperado dia da inauguração chegou e o coração saltitava de emoção e ansiedade. Dias antes, durante a entrevista que registramos, a professora Ceomar havia nos passado o contato telefônico de todas as outras professoras (Marise Ribero, Dirlene de Jesus e Maria Luiza Guedes) que formaram com ela a primeira equipe diretiva do CIEP Darcy Vargas como diretoras adjuntas. Entrei em contato com cada uma, convidando-as para a cerimônia de inauguração do Centro de Memória. Uma delas reside, hoje, na cidade de Rio das Ostras, e outra no estado de Minas Gerais. Todas aceitaram o convite.

A atual direção geral do CIEP sugeriu que o convite fosse estendido a todas as diretoras das escolas estaduais de Saracuruna (Colégio Vera Lúcia Tavares Romão, CIEP 229 Brizolão Cândido Portinari e Colégio Estadual Sarah Braz Faria) e assim foi feito. Algumas confirmaram presença. Também foram convidadas para a cerimônia as primeiras professoras do nosso CIEP, ex-alunos, ex-funcionários, pais e membros da comunidade escolar.

No dia da inauguração a televisão ainda não havia sido instalada e, por sorte ou intervenção de Clio, um de nossos alunos trabalhava, justamente, com instalação de suportes para televisão. Do lado de fora do Centro de Memória perfilamos cadeiras e mesas para as convidadas ilustres e cadeiras para os espectadores da cerimônia. O teto da parte externa também foi ornamentado com figuras de papel sanfonado feitas pelos alunos. Um longo tapete vermelho foi desenrolado na porta do local. Bem próximo ao horário da cerimônia, a

diretora adjunta me entregou a placa com a identificação do ambiente. Havia um erro: em vez de “Centro de Memória”, a placa indicava “Centro de Memórias”. Decidimos manter o “s” e afixar a placa mesmo assim.

Foto 17



Momento da fixação da placa de identificação do Centro de Memórias Darcy Vargas.

A participação dos alunos do grêmio estudantil foi fundamental na organização e preparação daquele dia em que múltiplas atividades seriam desenvolvidas simultaneamente. Além da cerimônia de inauguração do nosso Centro de Memória, haveria também apresentações de dança, um bazar de doações de roupas e alimentos para pessoas necessitadas, barracas com produtos alimentícios para arrecadação de fundos para a formatura da 3ª série do ensino médio. Uma equipe de fotógrafas foi contratada para registrar o evento em fotos e vídeos.

Foto 18



Bruno Souza, Presidente do Grêmio

Foto 19



Dir. Adj. e alunos montando o acervo

Foto 20



Profª Samantha e Gabriel - decoração

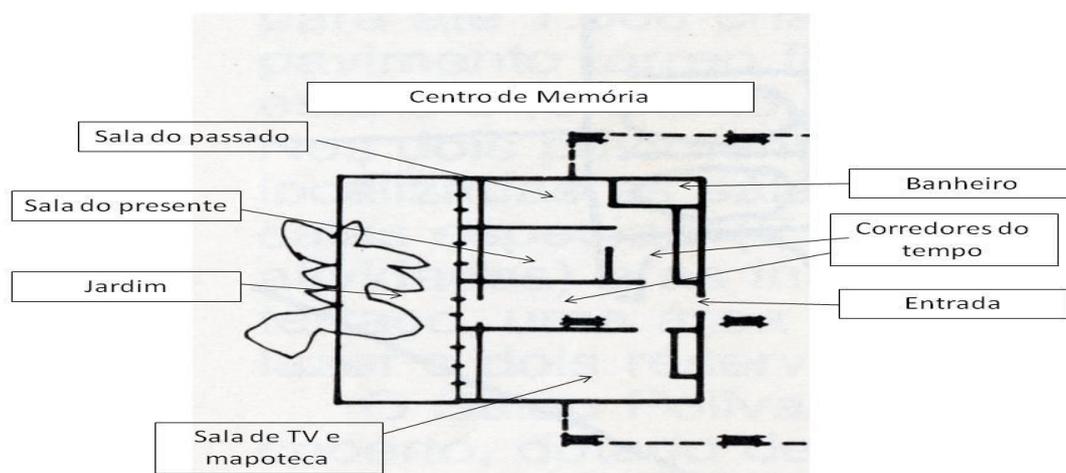
Conforme apresentado no capítulo anterior, a construção de um Centro de Memória requer dedicação, tempo, abnegação e paciência. Principalmente, porque esta atividade mobilizou recursos alheios aos que geralmente se encontram no cotidiano docente, mas também, porque é praticamente impossível executar tudo sozinho.

Além disso, mais do que encontrar um espaço nas dependências da escola é necessário, também, prepará-lo através de obras de construção ou adaptação e preenchê-lo com um conteúdo que seja permanente e outro que seja móvel, circulante. Afinal, o Centro de Memória não é um museu estático. Ele foi pensado para ser vivo, dinâmico, um espaço onde a História é feita pelos professores e também pelos alunos.

Assim, além de resguardar a história da instituição escolar onde estiver instalado, esse Centro de Memória deve funcionar como uma espécie de laboratório de História, onde possam ser arquivadas fontes de diversas naturezas, sejam elas imagéticas, documentais, visuais e virtuais.

No caso específico do Centro de Memórias Darcy Vargas, o espaço foi pensado para ser inaugurado com duas salas dedicadas às fontes imagéticas: uma com a exposição de fotos dos anos 1980 e 1990 e equipamentos como mimeógrafos, máquina de datilografar e retroprojetor (nomeada de “Sala do Passado”), e outra com uma exposição de fotos mais recentes de 2017 e 2018, que retratam o cotidiano escolar e o atual estado das edificações da escola (nomeada de “Sala do Presente”), compondo as duas salas uma espécie de painel comparativo entre o passado e o presente.

Figura 2



Em seus corredores (nomeados de “Corredores do Tempo”), foram expostos banners contendo a pesquisa dos alunos a respeito do programa de CIEPs e a uma linha do tempo também feita por eles, contanto a História e trajetória do CIEP Darcy Vargas. Em um quarto espaço, uma sala de áudio e vídeo foi montada com uma televisão, um notebook, uma mapoteca, contendo mapas históricos, mesas e cadeiras para a exposição de filmes, apresentação de trabalhos dos alunos, seminários feitos por eles mesmos ou qualquer atividade docente.

No âmbito virtual foi criado um documentário intitulado *30 anos do CIEP Darcy Vargas – uma construção coletiva*, o qual apresenta depoimentos da primeira diretora da escola, de alguns dos primeiros funcionários e do atual diretor e de alguns funcionários que, atualmente, trabalham na escola. Esse documentário foi exibido no dia da inauguração do espaço e, também, foi lançado no *Youtube* em um canal especialmente criado para o Centro de Memórias Darcy Vargas.

Minutos antes do horário previsto, um carro desconhecido entrou no pátio da escola, olhares curiosos se direcionaram para vê-lo estacionar. De dentro dele, no auge de seus 81 anos, a prof^a. Ceomar saiu sorridente, com brilho no olhar e cheia de disposição. Chorei de emoção.

Encaminhei a ilustre visitante para a sala dos professores, enquanto subíamos as rampas para o primeiro pavilhão, apresentei a ela as mudanças ocorridas na estrutura da escola nos últimos 27 anos em que ela esteve fora. Ao subir, ela ficou emocionada quando viu que um quadro com a foto da ex-primeira dama, Darcy Vargas, continuava intacto, tal qual ela havia encomendado em 1988. Ficou visível a admiração que ela tinha por tal personalidade, ao ponto de ter batizado o CIEP 228 em sua homenagem. Fato que, ninguém, que atualmente trabalha ou estuda no colégio conhecia até gravarmos nosso documentário.

Aos poucos as diretoras adjuntas foram chegando, se cumprimentando e se emocionando com o reencontro. A primeira professora, M^a Madalena, que também foi mãe social chorou copiosamente ao reencontrar suas antigas colegas de trabalho. Havia no ar um clima de nostalgia e felicidade. Ter promovido aquele reencontro já valeu todo nosso esforço.

Descemos para a área externa do, agora, Centro de Memórias, e iniciamos a cerimônia de inauguração. Ouvimos a palavra de cada uma das ex-diretoras do CIEP 228, aprendemos muito com cada uma delas. Foi um momento de valorização de profissionais da educação, uma solenidade simples, mas que trouxe reconhecimento a cada uma pelas décadas de serviço público prestado. Nos olhares marejados de meus colegas professores, o reflexo de cada uma

delas era ao mesmo tempo uma porta para o passado e uma janela para o futuro.

Foto 21



Da esq. para a dir. Rosângela Maria (orientadora educacional), Eduardo Pacheco (dir. geral), Marise Ribeiro, Dirlene de Jesus, CeomarFerreira e Maria Luiza Guedes (primeiras diretoras do CIEP) e eu.

Terminadas as falas de todas, convidamos a prof^ª. Ceomar a retirar a fita vermelha e, oficialmente, inaugurar nosso Centro de Memórias. Finalmente, o que idealizamos e executamos em coletividade estava se realizando.

Foto 22



Foto 23



Prof^ª. Ceomar Ferreira, inaugurando o Centro de Memórias e admirando as fotos do acervo. 31 de ago. de 2018

A escola toda estava aguardando este momento, mas o espaço comporta, no máximo, trinta e cinco pessoas por vez, distribuídas entre as salas e corredores, portanto organizamos o acesso ao novo ambiente. Primeiro entraram as ex-diretoras e ex-professoras e convidados,

depois controlamos a entrada, restringindo o acesso de vinte em vinte pessoas.

As primeiras diretoras apontavam para os quadros com as fotos ampliadas e relembavam cada aluno, cada professor com o qual haviam trabalhado. A professora, M^a Madalena tocava na foto em que aparecia e dizia com a voz embargada: “Olha eu aqui! Olha eu aqui!”. Uma das fotógrafas contratadas, Daniele Guedes, também conseguiu identificar a própria imagem. Ela foi aluna de uma das primeiras turmas do CIEP e ficou emocionada em se reconhecer. Todos fomos surpreendidos.

Após a cerimônia de inauguração, subimos para a sala de leitura, onde as convidadas puderam desfrutar de um lanche e receber homenagens, ouvindo músicas e poesias feitas pela professora de Matemática, Cátia Pereira. Tudo organizado pela agente de leitura, prof^a Paula Andrea. Posteriormente, prosseguimos mais uma vez para o Centro de Memórias para a primeira exibição do documentário produzido coletivamente.

Foto 24



Da esq. p/dir.: Daniele Guedes (ex-aluna, fotógrafa oficial da inauguração), e as professoras Ceomar, Dirlene e M^a Madalena.

O evento foi um momento de confraternização e de celebração de trajetórias profissionais e de vida. O dia foi perfeito, muito melhor do que o planejado, mas aquele não era o fim, não era a culminância de um projeto; era apenas o início do que havíamos planejado, pois o Centro de Memórias é uma construção coletiva, permanente e mais um recurso pedagógico da nossa escola, produzido por nós mesmos.

3.2 Conexões interdisciplinares

Muito mais do que executar atividades tradicionais restritas à pedagogia das aulas expositivas, de “quadro e giz”, esse trabalho envolveu a articulação de conhecimentos que nem sempre são do domínio de todos os professores ou de todos os alunos. Isso possibilitou que novos talentos fossem descobertos entre docentes e discentes, afinal esse trabalho envolveu habilidades do campo da fotografia, do jornalismo, da produção artística, da edição de vídeos, da construção civil, do marketing, da administração, dentre outras. Cada empecilho que surgia era na verdade um trampolim na escalada de algo melhor, algo maior: uma construção coletiva.

O que começou como uma simples investigação inspirada na curiosidade dos alunos a respeito das condições estruturais da escola em sua inauguração se tornou uma oportunidade de crescimento, aprendizado e produção de conhecimento sobre a História Local. Essa atividade me permitiu encontrar conteúdos em diferentes fontes históricas que puderam ser utilizados em sala de aula.

Nas palavras da historiadora e pesquisadora M^a Auxiliadora Schmidt (2007) uma atividade docente como esta que realizamos, envolvendo a História local, se constitui como uma:

[...] possibilidade de aproximar o professor das formas como são produzidos os saberes, permitindo que se aproprie e/ou construa formas pelas quais esses saberes possam ser aprendidos. E, nessa direção, torna-se possível compreender que a maneira pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar a História não será a mesma também. (2007, p. 198)

Destarte, para nós, professores de História, todo o projeto foi ao mesmo tempo uma ferramenta pedagógica para ensinarmos nossos alunos como o conhecimento histórico é produzido e uma atividade que proporcionou nosso próprio desenvolvimento como professores. Mais do que aprender a dominar saberes tecnológicos, fomos instados a elaborar um espaço e criar novas fontes de pesquisa (fotos, gravação de depoimentos) e novas formas de ensinarmos história.

Toda esta gama de saber escolar acrescentou mais dinamismo à nossa rotina de professores e nos fez perceber que a sala de aula é apenas mais um dos ambientes de ensino, e

não o único, porque também utilizamos outros espaços da escola para realizarmos nossas atividades e ressignificamos áreas da arquitetura escolar, que foram planejadas para outros fins, como o centro médico, por exemplo. Os alunos perceberam que também podiam circular pelo ambiente escolar e aprender História, consultando arquivos antigos, produzindo fotografias, registrando entrevistas e as analisando posteriormente.

Cada etapa das atividades que realizamos na construção do Centro de Memórias com os alunos serviu como avaliação do aprendizado deles em pelo menos um dos bimestres letivos de 2017 e de 2018. Assim, em vez de seguirmos com um modelo tradicional de educação, em que são “ênfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo” (DAYRELL, 1996), foi aplicada uma nova forma de qualificação do desenvolvimento de cada aluno, baseada na participação deles em todo o processo.

Tanto os professores de História quanto os de Filosofia, Sociologia, Artes, Biologia e Geografia participaram ativamente das orientações necessárias às pesquisas dos alunos. O professor de Geografia contribuiu com os dados estatísticos da população de Saracuruna e com mapas da geolocalização do bairro, a professora de Filosofia e Sociologia trabalhou com os alunos a noção da construção social de hábitos e costumes no ambiente escolar.

Ações pedagógicas que promovam a conexão entre as disciplinas são recomendadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme podemos observar no texto desse documento orientador,

[...] A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. (1997, p.31)

Neste sentido, qualquer prática pedagógica que vise à interdisciplinaridade deve estabelecer relações entre os componentes curriculares de cada campo de conhecimento envolvido. Os alunos participantes desta atividade devem tomar ciência e mais do que isso, perceber naturalmente que estes conteúdos disciplinares formarão, ao longo do processo, uma cadeia de conhecimentos que farão um sentido quando conectados. Conforme preconiza a pedagoga Josiane Matter,

[...] Quando se fala e se faz interdisciplinaridade, é necessário ter consciência de que o sujeito é plenamente ativo, é protagonista. A interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre os componentes curriculares, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia, é um ato de reciprocidade, troca e integração. A mesma leva o educando a ser

protagonista da própria história, personalizando-o e humanizando-o, numa relação de interdependência com a sociedade, dando-lhe, a capacidade de ser crítico e responsável para a sua libertação e transformação da realidade. (2012, p.11)

Conseqüentemente, através do processo de construção do nosso Centro de Memórias, os alunos foram colocados em lugar de destaque, como protagonistas de uma prática que os capacitou a unirem diversas áreas de conhecimento e atuarem como seres humanos pensantes, independentes e ativos na sociedade. A cada interação que eles tinham com um membro da comunidade entrevistado, aprendiam novas lições, as quais não são abordadas em sala de aula. A própria postura que mantiveram por detrás das câmeras de seus aparelhos celulares revelou uma mudança de comportamento em muitos deles, a respeito dos possíveis papéis que os estudantes podem assumir, além daquele ligado à passividade inquestionável.

Outro ponto positivo para a prática da interdisciplinaridade foi o crescimento profissional dos próprios professores na mobilização pedagógica que fizemos. Como alunos da educação básica e da educação superior, somos acostumados a manter contato com conhecimentos de outras áreas disciplinares. Contudo, após nos formarmos como professores, perdemos esse contato e deixamos de empregar os conteúdos de outras áreas de ensino, que obtivemos ao longo de nossa carreira estudantil (matemática, física, biologia, química etc.) em sala de aula.

Saber medir com precisão a proporcionalidade ideal das ampliações das fotos que selecionamos, que cores trariam ao Centro de Memórias a sensação de tranquilidade e liberdade, a quantidade de recursos que necessitaríamos, que programas de informática deveríamos utilizar para edição de fotos e vídeos; tudo isso mobilizou os professores a buscar conhecimentos em outras áreas como a matemática, as artes e a informática.

3.3 Novos horizontes

Conforme supracitado, o Centro de Memórias foi idealizado para se tornar um recurso pedagógico para as aulas de História, mas também como um espaço aberto para visitas da comunidade e disponível para a utilização de professores das mais diversas áreas de conhecimento. Passados três meses após sua inauguração, a maioria dos professores que têm utilizado o ambiente são os professores das áreas ligadas às ciências humanas.

Embora exista a possibilidade de se criar uma horta no jardim interno do local, ainda não houve mobilização por parte dos professores de Ciências ou Biologia em se apropriarem

do espaço como mais uma ferramenta para aliar as teorias à prática pedagógica e convidar os alunos a cultivarem a terra e produzirem alimentos saudáveis, livres de agrotóxicos, que poderiam ser consumidos pelos próprios alunos na escola, barateando os custos com a merenda escolar.

Hoje, como professor mais experiente, entendo que cada um tem seu ritmo, suas capacidades, limitações, problemas pessoais e que cada professor se encontra em uma fase diferente de seu desenvolvimento como profissional. Há professores mais adeptos de pedagogias inovadoras e outros que se sentem mais confortáveis com aulas tradicionais, em sala de aula, que utilizam apenas o livro como recurso didático.

Entre os professores que mais utilizam o espaço, além de mim, está o professor Fabrício, que leciona História e Geografia para algumas turmas do ensino fundamental. Recentemente, de posse do planetário que a escola adquiriu com a verba do PROEMI, o referido professor elaborou uma aula especial no espaço sobre astronomia.

Foto 25



Planetário escolar, durante aula sobre astronomia no Centro de Memórias. Setembro de 2018.

Foto 26



Professor Fabrício e alunos da turma de Correção de Fluxo, durante aula sobre astronomia no Centro de Memórias. Setembro de 2018.

Constantemente, tenho feito visitas guiadas com os alunos do ensino fundamental que ainda não conheceram o Centro de Memórias. Nas visitas, apresento a eles a história dos CIEPs, o porquê de nossa escola se chamar Darcy Vargas, como eram os uniformes, os cortes de cabelo e os equipamentos escolares há trinta anos. Muitos alunos nunca tinham visto uma exposição de fotografias, portanto é bastante comum que tenhamos que alertá-los a não tocar nas fotos, porque em museus isso nem sempre é permitido. Por outro lado, os deixo bastante à vontade para manusear o retroprojetor, os mimeógrafos e a máquina de datilografar. Há ao lado de cada um desses equipamentos uma breve explicação, contendo dados básicos como os inventores, ano de invenção e forma de funcionamento.

Foto 27



T. 902 admirando a exposição de fotos. Out. de 2018

Foto 28



T. 902 fascinada com o a máquina de datilografar. Out. de 2018

Na concepção inicial do Centro de Memórias, havia a intenção de deixarmos o espaço aberto diariamente para visitação, mas por uma questão de segurança e preservação de um patrimônio que é público, a direção do CIEP nos orientou a deixar o ambiente fechado enquanto não estivesse em uso por algum professor. Caso queiramos utilizá-lo, basta agendar com antecedência a reserva do local e pegar a chave que fica na coordenação pedagógica. Entretanto, ainda não elaboramos uma política de visitação caso alguém da comunidade queira visitar nossa exposição em dias em que a escola esteja em sua rotina normal de funcionamento, excetuando-se os dias de eventos escolares, abertos ao público em geral, quando pretendemos deixar sempre um professor responsável por guiar a visita.

Novos caminhos poderão ser trilhados a partir do trabalho que fizemos. Pesquisadores poderão se debruçar sobre este feito e analisar as fontes e o saber escolar que produzimos ao longo de todo o processo desta ação. É preciso que a comunidade escolar se aproprie de fato de toda a escola. Apesar da esfera governamental conseguir transformá-la em local de votação em épocas de eleições, ainda há certa rigidez quanto à imaginação de possíveis usos da

estrutura escolar.

Outro material que poderíamos utilizar no Centro de Memórias seria a História do bairro Saracuruna, que chegou a ser pesquisada pelos nossos alunos, com a minha orientação em 2016. Tinha a intenção de montar, já na exposição sobre a história dos trinta anos do CIEP Darcy Vargas, uma área dedicada à história de Saracuruna, mas isso demandaria muito mais tempo e custos elevados na produção de materiais gráficos conforme planejado na concepção original deste projeto. Montar uma exposição de fotos, produzir material escrito sobre a história dos CIEPs, fazer um documentário sobre a história da inauguração do CIEP 228 e ainda criar uma seção sobre a história de Saracuruna me pareceu bastante megalomaniaco diante do tempo e recursos que dispúnhamos na escola, por isso optei em focar o projeto na história da instituição escolar.

Talvez, em um momento mais oportuno, seja dada continuidade a pesquisa feita com os alunos, ampliando o enfoque para o próprio bairro de Saracuruna ou para uma escala mais regional, tendo como objeto de estudo a baixada fluminense ou o município de Duque de Caxias. Em um futuro próximo, poderemos realizar, no espaço que montamos, projetos pedagógicos que se relacionem com a variação de escalas, desenvolvendo nos alunos a percepção de simultaneidade e a noção de que é possível a construção de uma história mais localizada, concomitante e não menos relevante do que aquela apresentada na historiografia tradicional e nos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre o saber histórico acadêmico, feito nas universidades, e o saber histórico escolar parece haver um abismo intransponível. Entretanto ficou evidente, através do trabalho aqui apresentado, que a escola pode ser um lugar de fronteiras entre essas esferas do mesmo campo de conhecimento e também entre o conhecimento histórico e os demais campos de conhecimento que perpassam o ambiente escolar.

Entender a escola como um lugar de fronteiras é concebê-la como um ponto demarcação e diferenciação e, por conseguinte, como um ponto de contato entre os diversos níveis de conhecimento histórico e as demais áreas do conhecimento científico, mas é, também, pensa-la em um espaço em que existe a produção de um conhecimento muito específico: o conhecimento escolar. (MONTEIRO e PENNA, 2011).

Neste sentido, podemos afirmar que embora experiências educacionais que utilizem a prática pedagógica da pesquisa sobre História Educacional não constituam ineditismo, o resultado obtido por essas ações é bastante singular, porque elas envolvem a participação de seres humanos diferentes, com suas subjetividades e percepções únicas. Além disso, não há em nenhuma escola da região de Saracuruna um espaço dedicado à história da própria instituição escolar e que também sirva como uma espécie de laboratório para experiências com a História.

Como citado anteriormente, a historiografia sofre contínua influência das demandas do tempo em que é produzida. Sendo assim, a concepção de todo este trabalho desenvolvido foi fruto da demanda de alunos a respeito do conhecimento sobre a história do CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas e sua degradação estrutural até o ano de 2016.

Também é possível afirmarmos que, a mobilização de alunos em prol de uma tarefa que visava contextualizar historicamente a situação de abandono da escola em que eles estudavam, foi um dos motivos para a transformação da infraestrutura do referido CIEP no decorrer do ano de 2018. Mesmo que os recursos para esta transformação tenham sido captados através do PROEMI, em 2018, houve também uma parcela financeira recebida pela escola a partir da devolução aos cofres públicos estaduais de dinheiro usurpado pelo ex-governador Sergio Cabral Filho, réu em pelo menos vinte e três processos, acusado de corrupção, lavagem de dinheiro, prevaricação e outros crimes contra o erário público e condenado a mais de 180 anos de reclusão.

Esses recursos financeiros permitiram a revitalização de espaços como a sala dos

professores, a pintura de salas e corredores, a manutenção de banheiros, a instalação de um portão com fechadura eletrônica na entrada do colégio, a compra de materiais de áudio e vídeo, a instalação de câmeras de segurança nos ambientes, externo e interno, e a execução de projetos de reforço escolar, tendo alunos do ensino médio como monitores dos alunos do ensino fundamental. Outros problemas ainda persistem, como a falta de climatização na maioria das salas de aula, a interdição do prédio da biblioteca, a falta de pessoal administrativo e de inspetores escolares que possam dar conta de centenas de alunos espalhados por 6.800 m² em cada turno.

Ficou bastante claro, ao pesquisarmos as origens do programa dos CIEPs, que toda a estrutura física das escolas construídas a partir deste modelo, tende a se desgastar ao longo dos anos se não houver a manutenção adequada e pessoal especializado para atender as demandas inerentes à movimentação diária de um grande número de pessoas.

A má vontade política e seus interesses escusos moveram esforços ao longo de três décadas para atenderem às suas próprias conveniências, transformando uma escola utópica, que já nasceu envolta em críticas válidas e espúrias, em uma distopia do presente, associada à má gestão e à baixa qualidade de ensino. Uma vez maculada, a escola idealizada por Darcy Ribeiro jamais se libertou de seu estigma social.

As experiências que conduzimos através do emprego das abordagens da micro-história e da História Local, bem como da metodologia da História Oral promoveram um significativo processo de aprendizado histórico dos alunos e também o crescimento profissional de todos os professores envolvidos na atividade pedagógica aqui descrita.

Isso possibilitou aos alunos que percebessem as **mudanças e permanências** ocorridas no CIEP e que vislumbrassem alternativas à realidade atualmente vivida por eles, compreendendo que o que hoje está nem sempre esteve e nem sempre estará da mesma maneira.

No caso específico dos alunos, a potencialidade da História Local como estratégia pedagógica permitiu que eles se tornassem sujeitos da história, ampliando o sentimento de pertencimento ao local, a valorização do espaço público e os incentivando ao comportamento investigativo. Quanto a nós docentes que lançamos mão desta estratégia pedagógica, nos deslocamos do papel de meros transmissores do conhecimento e desnaturalizamos a história ensinada tradicionalmente, adicionando maior espontaneidade e criatividade em nosso cotidiano.

O trabalho de construção do Centro de Memórias Darcy Vargas abre

também possibilidades de continuidade da pesquisa com novos autores. Outros temas podem ser explorados por outros professores e os temas abordados até então podem sofrer novas interpretações e ser ressignificados por novas pesquisas.

Ainda há espaço suficiente para pesquisas que abranjam o programa dos CIEPs, como aquelas voltadas a desvendar a trajetória de vida dos primeiros alunos desta modalidade escolar, que adultos se tornaram e como o fato de estudar em um CIEP pode ter influenciado suas vidas; pesquisas que compreendam estudos relativos aos impactos sociais e econômicos provocados pela instalação dos Centros Integrados de Educação Pública em diferentes comunidades; pesquisas no campo da Psicologia abarcando a percepção do social a respeito dos Brizolões nos tempos atuais, etc.

Faz-se necessário, também, um conjunto de estudos (talvez do campo na Administração ou Gestão Escolar) a respeito dos recursos humanos e financeiros indispensáveis para a operacionalização de uma estrutura escolar do tamanho de um CIEP. Do meu ponto de vista, como professor, ocasionalmente, tenho a impressão de que tudo na gestão da rede estadual de ensino é feito às pressas, sem a devida reflexão e apreço pelo bem estar dos professores, alunos, funcionários administrativos e comunidade usuária.

Por envolver a participação de seres humanos, a pesquisa aqui apresentada, teve de ser submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRJ, que recomendou a confecção de termos de assentimento para alunos menores e de consentimento para seus pais ou responsáveis para que autorizassem suas participações, ativamente, como pesquisadores ou, passivamente, como pesquisados. A coleta dos depoimentos, também, dispôs de um termo de consentimento de direitos de imagem. Os modelos destes termos se encontram anexados a este trabalho.

O tom de narração em partes deste trabalho, aqui, apresentado foi uma opção estilística semelhante à adotada por pesquisadores dos estudos etnográficos, que utilizam o método da descrição densa ao explicitarem o desenvolvimento de suas pesquisas na área da antropologia ou da micro-história, a fim de promover a compreensão das relações interpessoais e dos processos históricos e sociais que permeiam a estrutura cultural de um grupo social estudado.

Espera-se que, futuramente, este trabalho possa contribuir para novas pesquisas realizadas no campo do ensino de História, bem como no campo da História, propriamente dita, uma vez que há, aqui, algumas referências bibliográficas imprescindíveis para os que procuram estudar acerca da história dos CIEPs e de experiências didáticas com a História

Local em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Iane Margareth. **A pedagogia de projetos: o novo olhar sobre a aprendizagem.** Meu Artigo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-pedagogiaprojetos-novo-olhar-na-aprendizagem.htm>. Acesso em 28 de outubro de 2016.

ABUD, Kátia. **Currículos de História e Políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária.** In: BITTENCOURT (ORG.), O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2005.

ALENCAR, Cláudia A. de Araújo. **A vizinhança importou na implantação dos CIEPs na cidade do rio de janeiro.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Ensino de História Local: Redescobrimos Sentidos.** Saeculum-Revista de História. João Pessoa: jul/dez, 2006.

BARROS, José D'Assunção. História, região e espacialidade. In: Revista de História Regional. Ponta Grossa 10(1), p. 95- 129, verão de 2005

BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo, Contexto, 2004.

BOURDIN, Alain. **A questão local.** Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

CASTRO, Hebe. “História Social”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia.** 5ª edição. Rio de Janeiro, Ed. Campus, 1997.

CAVALIERE, Ana Maria. **Memórias das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas.** Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <http://docplayer.com.br/6378112-Memoria-das-escolas-de-tempo-integral-do-rio-de-janeiro-cieps-documentos-e-protagonistas-ana-maria-villela-cavaliere-ufrrj.html>. Acesso em 29/09/2018.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. **Patrimônio Cultural, Escola, Cidadania e**

Desenvolvimento Sustentável. In: Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 91-109, 2005.

CORREA, Silvio Marcus de Souza. **História memória e comemorações: em torno do genocídio e do passado colonial no sudoeste africano.** *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v31, nº61, p. 85-103, 2011.

COSTA, Viviane Grace. **Operando com História, Memória e Ensino de História: CIEP BRIZOLÃO -303 AYRTON SENNA.** Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Educação 2014.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos.** *Revista da FAEBA.* Salvador, n.13, jan./jun. 2000, p.151-160

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. T. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte, UFMG, 1996.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** São Paulo, Ed. Companhia Editora Nacional, 1974.

_____. **MyPedagogicalCreed.** Ed. E.L. Kellogg&co, New York, 1897, p. 77-80.

DUBY, Georges. **O historiador, hoje.** In: DUBY; G.; ARIÈS, P.; LAUDERIE. E.L.R.; LE GOFF, J. *História e nova história.* 3ª ed. Lisboa: Teorema, 1994.

ESCOLANO, Agustín. **Arquitetura como Programa. Espaço – Escola e Currículo.** In: FRAGO, AntonioViñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.* Rio de Janeiro, Ed: DP&A, 2001.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim.** Natal, UFRN, 2006.

FARIA, Lia. **Utopia possível: revisitando os CIEPs do Rio de Janeiro.** In: *Revista Interinstitucional Artes de Educar.* Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/download/31713/22443>. Acesso em 07/10/2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. **História Oral: velhas questões, novos desafios** in: CARDOSO, C.F. E VAINFAS, R. (org.) – *Novos Domínios da História.* Rio de Janeiro, Ed. Campus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987.

GOUBERT, Pierre. **História Local**. Trad. Maria M. Lago. In Revista Arrabaldes, nº1, maio/agosto, 1988.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo 2012 – História**. SEEDUC –RJ, Rio de Janeiro, 2012.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial / Evelina Grunberg**. __ Brasília, IPHAN, 2007.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. **Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional**. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

_____. **Vendo o passado: representação e escrita da história**. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, N. Sér. V15. n. 2, p. 11-30, 2007.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte, Ed: Autêntica, 2015.

HEYMANN, Luciana. **O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos**. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, 2006.

HUBERMAN, Michael. **La vie des enseignants – Évolution et Bilan d’une profession**. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

KOWALTOWSKI, Doris. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo, Ed: Oficina de textos, 2011.

LEAL, Maria Cristina. **Práticas clientelísticas e recursos públicos para a educação de primeiro e segundo graus**. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação, UFRJ, 1991, apud SANT’ANNA, Rejane Honorio de. *Projeto Alunos Residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação sócio educativa*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2010.

LEITE, Lúcia Helena Álvarez. **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente**. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Ed. Dimensão, 1996.

LEVI, Giovanni. **Sobre a micro-história**. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*. São Paulo, UNESP, 1992, p. 133-161.

MATTER, Josiane A. **A interdisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental**. Santa Rosa, UNIJUÍ, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>. Acesso em: 29 de set. 2018.

MIGNOT, A.C.V. **Escolas na Vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987)**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a05.pdf>. Acesso em 05 de out. 2018.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa e PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Porto Alegre, Ed. Educação e Realidade, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, ANPUH: Marco Zero, v1, n. 25/26, set. 92, ago. 93, p. 143-162.

NORA, Pierre. **Entre memória e história – A problemática dos lugares**. In: Leslieux de mémoire. I La République, Paris, Ed. Gallimard, 1984, p. 18-42.

POLLAK, Michel. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.5. n.10, 1992, p.200-212.

_____. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol2, n.3, 1989, p. 3-15.

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos e escalas, a excelência da microanálise**. Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1992.

RODRIGUES, Nelly. **Brizola transforma prédio em Ipanema em Escola**. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 09 de abr. de 1983. Disponível em: http://www.dhi.uem.br/labtempo/index.php?option=com_content&task=view&id=128&Itemid=77 . Acesso em 20 de out. de 2018.

SANT'ANNA, Rejane Honorio de. **Projeto Alunos Residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação sócio educativa**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp125446.pdf>. Acesso em 05 de out. 2018.

SCHMIDT, M. A. **O ensinoda história local e os desafios da formação da consciência**

histórica. In: MONTEIRO, A.M. et alii. **Ensino de História**; sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2007, 187-198.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo, Ed. Scipione, 2009.

ANEXO1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PARTICIPAÇÃO DE MENOR DE IDADE.

Prezado(a) responsável:

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “História e memórias do CIEP 228 BRIZOLÃO DARCY VARGAS: uma construção coletiva”. Sua participação envolve conduzir entrevistas pessoais com funcionários e ex-alunos da escola supracitada, que serão gravadas com aparelho de celular ou câmera, dentro ou fora do ambiente escolar e fazer pesquisas de fotos e da História da escola e do bairro onde estuda. Tais entrevistas e pesquisas ficarão arquivadas em nosso Centro de Memória para consulta de alunos, professores e pesquisadores.

A participação na pesquisa conduzida pelo professor Rodrigo Antunes Correa, que será apresentada à UFRJ, é voluntária e o (a) senhor (a) poderá decidir pela não participação ou desistência do (a) menor pelo (a) qual é responsável a qualquer momento. A pesquisa tem fins meramente didáticos, por isso a participação é voluntária, sem fins lucrativos.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade do (a) menor será preservada por escrito, porém pode ocorrer identificação do (a) aluno (a) através de áudio, fotos ou entrevistas gravadas que ficarão arquivadas no Centro de Memória do CIEP 228.

Os riscos existentes aos menores que aceitarem participar desta pesquisa são mínimos, tais quais constrangimento pessoal, insatisfação com a estética pessoal, devido à qualidade da imagem ou ângulo de captura da mesma, constrangimentos causados por possíveis erros gramaticais evidenciados durante as entrevistas realizadas.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, os alunos contribuirão para seu autodesenvolvimento, para o desenvolvimento da educação em Saracuruna e para a História do CIEP 228 BRIZOLÃO DARCY VARGAS.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador através do telefone (21) 27787857 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ - CFCH, telefone (21) 39385167.

Atenciosamente

Nome e assinatura do(a) responsável pelo (a)
estudante

Local e data

Nome e assinatura do professor supervisor
Matrícula:09648494

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

ANEXO2

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “História e memórias do CIEP 228 BRIZOLÃO DARCY VARGAS: uma construção coletiva”. Neste estudo pretendemos Pesquisar sobre a origem do referido CIEP 228, coletar registros diversos como fotos, documentos e depoimentos de ex-alunos, ex-funcionários, ou funcionários mais antigos da escola, organizar o material empírico da pesquisa (documentos, vídeos, áudios, transcrições) a fim de criar um centro de memória da unidade escolar. As entrevistas serão conduzidas pelos alunos que, voluntariamente, aceitem participar da pesquisa, utilizando equipamento pessoal (telefone celular ou câmera) que grave vídeo e áudio.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisado. Você será identificado mediante autorização de seu responsável. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Duque de Caxias ____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador através do telefone (21) 27787857 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ - CFCH, telefone (21) 39385167.

Pesquisador(a) responsável: Rodrigo Antunes Correa

Endereço profissional: Av.do porto s/n, Saracuruna

Duque de Caxias (RJ) - CEP:25220-660

FONE: (21)27787857 / E-MAIL: BALONEKER@IBEST.COM.BR

ANEXO3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do CIEP 228 BRIZOLÃO DARCY VARGAS. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor Rodrigo Antunes Correa, cujo objetivo é levantar dados demográficos e coletar entrevistas e depoimentos sobre a História da referida instituição escolar.

Sua participação envolve apenas conceder uma entrevista pessoal que será gravada e ficará arquivada em nosso Centro de Memória para consulta de alunos, professores e pesquisadores.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. A pesquisa tem fins meramente didáticos, por isso a participação é voluntária, sem fins lucrativos.

Pode haver riscos em sua participação nesta pesquisa, tais quais: constrangimento pessoal, insatisfação com a estética pessoal, devido à qualidade da imagem ou ângulo de captura da mesma, constrangimentos causados por possíveis erros gramaticais evidenciados durante o depoimento e possíveis críticas de expectadores e pesquisadores a respeito de sua opinião expressada.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade poderá ser divulgada, sem prejuízo do conteúdo principal de suas opiniões explicitadas durante a entrevista.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, você estará contribuindo para o desenvolvimento da educação em Saracuruna e para a História do CIEP 228 BRIZOLÃO DARCY VARGAS.

Por isso, solicitamos a vossa senhoria o consentimento para utilização dos direitos de imagem afim de que seja publicada sua entrevista de forma parcial ou integral, bem como a utilização de trechos do áudio da mesma.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador através do telefone (21) 27787857 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ - CFCH, telefone (21) 39385167.

Atenciosamente

Nome e assinatura do(a) estudante

Local e data

Nome e assinatura do professor supervisor/orientador
Matrícula:09648494

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

ANEXO4

DEPOIMENTOS DE ALUNOS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO



JellielJamerson

“Quando o professor Rodrigo me procurou dizendo que tinha um projeto pra fazer sobre a história do CIEP e que precisaria da minha ajuda, eu topei na hora que pra mim que já estudava no CIEP desde o 6º ano participar desse projeto seria uma honra! Tínhamos poucos equipamentos, mas conseguimos fazer o melhor na condição que tínhamos e sinto um orgulho em ter ajudado a fazer algo que pudesse ficar na história do CIEP”.
JellielJamerson, aluno da 3ª série do E.M., operador de câmera e editor dos vídeos.



Isabelle Brites

“Todos os momentos foram sensacionais Vibrei com o seu sucesso a todo instante,sem contar que, o acervo ficou lindo e me senti nostálgica assim que pude vê-lo.”
Isabelle Brites, aluna da 2ª série do E.M., pesquisadora e decoradora do Centro de Memórias.



Maysa Silva

“Ajudar e participar da pesquisa e montagem do acervo do Centro de Memórias do CIEP 228 foi magnífico, ver mais sobre a escola onde estudo foi uma experiência única, aprendi muito com isso, me sinto honrada por ter tido esse privilégio.”
Maysa Silva, aluna da 2ª série do E.M., pesquisadora e decoradora do Centro de Memórias.



Mayara Rocha

“Em 2013 tive aula de história com o professor Rodrigo, desde então aprendi muito com ele, além das matérias obrigatórias, ele sempre se preocupou em ajudar os alunos. Em 2018, eu ter tido a honra de retribuir essa ajuda com minha participação na pesquisa e na montagem do acervo do Centro de Memórias do CIEP 228 foi muito gratificante e importante pra mim.”

Mayara Rocha, aluna da 2ª Série do E.M., decoradora, pesquisadora e montadora do Centro de Memórias.



Gesiandrea Leal

“Foi muito boa essa experiência, aprendi muitas coisas e percebi que em cada detalhe existem grandes histórias. Um momento de minha vida que pra sempre vou guardar. Sinto-me honrada de ter feito parte.”

Gesiandrea Leal, aluna da 3ª série do E.M., pesquisadora, apresentadora, entrevistadora, montadora e decoradora do Centro de Memórias.

GUAPRÁTICO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CENTRO DE MEMÓRIA ESCOLAR

Autor: Rodrigo Antunes Correa

SUMÁRIO

Apresentação.....	3
O que é um Centro de Memória Escolar.....	6
Justificativas legais.....	7
Justificativas pedagógicas.....	8
Passo a passo para a criação de um Centro de Memória Escolar.....	10
Etapa 1 – Selecionando o Espaço.....	10
Etapa 2 – Criando o acervo.....	12
Etapa 3 – Montando o acervo no Centro de Memória Escolar.....	15
Indicação de Leituras.....	18
Referências.....	20

APRESENTAÇÃO

Ensinar História em uma era em que vivemos o que François Hartog chamou de um “regime de historicidade presentista” (HARTOG, 2015) é um verdadeiro desafio. Jovens e adolescentes, tão acostumados ao acesso de informações com apenas um clique e poucos segundos, enxergam o conhecimento histórico como algo natural, que sempre existiu e que sempre estará à disposição para simples consulta. O passado, devorado pelo presente, está acessível para qualquer pessoa que tenha acesso à internet. Em um click, é possível visitar, virtualmente, museus pelo mundo, acessar documentos oficiais da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial ou assistir o famoso discurso de Martin Luther King Jr. na escadaria do monumento a Abraham Lincoln, após a Marcha para Washington por Emprego e Liberdade, em 1963. A sensação de disponibilidade constante de acesso a estes e outros lugares, documentos e acontecimentos históricos provoca nos alunos da educação básica a falsa sensação de que não há sentido em se estudar História, uma vez que “tudo” está acessível para ser consultado a qualquer momento.

Em contrapartida a toda a abundância de informações e registros de eventos históricos considerados marcos da humanidade, que paira na internet, existe escassez na disponibilidade de materiais ou registros históricos no âmbito da esfera local (bairros, sub-bairros, ruas, etc.). Quando se trata da história de uma instituição escolar, por exemplo, a menos que esta tenha sido frequentada por alguma notória celebridade ou marcada por alguma tragédia, há um vazio quanto aos registros de sua fundação e as constantes permanências e mudanças sofridas neste espaço. É, justamente, nesta escassez de produção de história no âmbito local, que existe um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas e para a adoção de estratégias pedagógicas com a finalidade de tornar o ensino de História mais dinâmico, crítico, criativo e original, que proporcione o desenvolvimento da consciência histórica nos alunos e das capacidades de ensino dos professores.

Pensando nestas e em outras questões, este guia foi criado a partir da vivência de uma experiência pedagógica que utilizou como metodologia a pesquisa de História Local, o emprego da História Oral e a abordagem da Micro-história no ambiente escolar. Tal experiência resultou na criação do Centro de Memórias Darcy Vargas, um espaço localizado no Centro Integrado de Educação Pública 228 Brizolão Darcy Vargas, em Saracuruna, cidade de Duque De Caxias, Rio de Janeiro, destinado à produção de pesquisas, análise de fontes históricas, preservação da memória local e produção de saber histórico escolar. Embora o

principal escopo do trabalho que deu origem ao Centro de Memórias Darcy Vargas tenha sido a História da instituição escolar, o guia aqui proposto não se limita, necessariamente, ao recorte de estudos sobre instituições escolares e abre a possibilidade de se trabalhar com uma ampla variedade de temáticas como, por exemplo, a História de um bairro, a História do patrimônio material (clube, praça, igreja, etc.) e imaterial (uma dança, um ritual religioso, uma técnica artesanal, etc.) de uma comunidade, a História de alguma personalidade local, entre outras.

A seguir serão apresentadas aos professores de História, da educação básica, sugestões para a criação de um recinto semelhante em qualquer ambiente escolar, adaptável à realidade dos recursos, espaços e tempo disponíveis de acordo com a localidade em que será instalado. Portanto, cada uma das propostas aqui sugeridas não constitui um conjunto de regras, mas apenas um roteiro de sugestões em uma sequência didática, formulada a partir de ideias que poderão ser aproveitadas em projeto pedagógico deste porte.

Público-alvo

Docentes de História, da educação básica, que lecionem no segundo segmento do ensino fundamental ou no ensino médio.

Objetivos gerais

Este guia tem como objetivos gerais apresentar um conjunto de sugestões de atividades que servirão para a criação de Centros de Memória em ambientes escolares.

Objetivos específicos

Incentivar a criatividade e a liberdade docente, facilitar a promoção do desenvolvimento da consciência histórica dos alunos através de atividades que proporcionem uma aprendizagem que alie as teorias da História à prática de ensino, e que torne o conteúdo ensinado atrativo, divertido e colaborativo.

Conscientizar professores de História, da educação básica, de que o estímulo à participação de alunos em atividades de produção coletiva de pesquisas históricas locais pode demovê-los do papel de sujeitos passivos no processo ensino-aprendizagem e torná-los sujeitos históricos participantes do conhecimento escolar.

O que é um Centro de Memória Escolar?

O Centro de Memória Escolar é um ambiente destinado à preservação da memória local e institucional da escola onde ele for construído. Mais do que um espaço repleto de objetos, documentos ou fotografias que apenas fazem alusão a um passado pouco relacionado com a realidade dos alunos, este recinto também se configura como o produto de um projeto pedagógico cooperativo que pode contar com a participação de alunos, funcionários, membros da comunidade escolar e professores de diversas disciplinas.

Além de servir para a preservação da memória, o Centro de Memória também pode ser definido como um espaço em que, a partir da análise de fontes históricas encontradas e produzidas em conjunto, os professores possam orientar pesquisas conduzidas por seus alunos, e que funcione como uma espécie de “laboratório de História”, no qual os alunos podem vivenciar as primeiras experiências investigativas no campo do conhecimento da História.

A vivência do processo pedagógico de elaboração, criação e montagem de um ambiente deste tipo pode permitir que os alunos compreendam que o conhecimento histórico não é algo natural, mas uma operação científica que segue com rigor procedimentos e metodologias específicas. Inserir os alunos neste processo pode ser uma excelente maneira de tornar o aprendizado de História significativo e relevante em suas vidas e permitir que eles se sintam protagonistas neste processo

Justificativas legais

A Lei nº 9394 de 1996, também conhecida como **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB), na qual os incisos II e III do artigo 3º determinam, respectivamente, que o ensino deve ser feito tendo os seguintes princípios como base: a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”.

Além da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) defendem que a boa qualidade da educação é uma questão de Direitos Humanos, pois uma boa educação é um direito fundamental que deve ser relevante, pertinente e equitativo, tendo em vista que, a aprendizagem deve atender tanto às demandas sociais, quanto ao desenvolvimento pessoal. Segundo tais diretrizes, alguns dos requisitos para que esta qualidade seja atingida são:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade; III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; [...] (MEC, 2010)

Cabe ao professor de História, que desempenha o papel de educador, implementar uma educação que forneça ao alunado uma perspectiva crítica que “desnaturalize” o social e quebre a leitura de mundo baseada no senso comum. Entendendo-se perspectiva crítica como a capacidade de observar o mundo e as transformações ocorridas no campo social, fazendo uma conexão direta ou indireta com eventos que fazem parte do processo histórico.

Justificativas pedagógicas

Frequentemente, as aulas de História tradicionais são associadas à memorização de datas, acontecimentos, nomes de personalidades heroicas e feitos políticos ou militares. Nesta concepção de ensino, os professores são os seres portadores do conhecimento e os alunos “receptáculos vazios” prontos para serem preenchidos pela sabedoria dos docentes. O internacionalmente reconhecido pedagogo brasileiro, Paulo Freire chamou este tipo de educação de “educação bancária”. Segundo Paulo Freire (1987), a “educação bancária” é aquela em que o conhecimento é algo que pode ser depositado pelo professor no aluno num gesto de doação, portanto nesta modalidade educacional o aluno é considerado como uma “tabula rasa”.

Esta lógica implica em conceber o aluno como um ser ignorante que necessitaria da ajuda de um ser superior, o professor. Este por sua vez agiria como um benfeitor, que depositaria todo seu conhecimento no aluno, enquanto o aluno, um ser ignorante, seria o beneficiado deste “depósito”, o conhecimento.

Ao analisar as práticas pedagógicas brasileiras, Freire chegou à conclusão de que muitos professores do Brasil praticavam a “educação bancária”. É justamente a esta prática pedagógica que Paulo Freire se contrapõe e propõe um novo modelo, que considere o aluno o principal motor da engrenagem educacional: a “educação libertadora” (FREIRE, 1987).

Esse tipo de educação não encara os alunos como seres vazios, sem conhecimento prévio e nem tampouco o educador como um ser pleno de conhecimento que está presente na escola para transmitir a sabedoria.

Segundo este modelo, ninguém educaria a ninguém, mas os homens educariam a si mesmos e se educariam entre si, tendo o mundo (a realidade) como mediadora desta educação. Desta forma de acordo com Paulo Freire:

[...]A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (1987, p.38)

Outra teórica que defende a pedagogia de projetos é a professora Lúcia Helena Alvarez Leite, da Universidade Federal de Minas Gerais. Ela afirma que:

[...]Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural. (1996, p.2)

Portanto, podemos afirmar que quando os alunos participam ativamente de um projeto pedagógico, ocorre o desenvolvimento de suas múltiplas inteligências e capacidades. Neste contexto, os professores, também, deixam de lado o papel de meros transmissores de conhecimentos e se tornam sujeitos capazes de aprender com seus alunos novas formas de ensinar e de tornar o conhecimento histórico mais relente para seus discípulos.

Passo a passo para a criação de um Centro de Memória Escolar

Etapa 1 – Selecionando um espaço

Deve se pensar no Centro de Memória Escolar como um ambiente nas dependências de uma escola dedicado ao estudo, preservação e divulgação de trabalhos realizados por alunos, sob a orientação de seus professores de História. Diferente de um museu estático, empoeirado, sacralizado e trancafiado dentro de uma escola, este espaço deve ser idealizado para constante utilização da comunidade escolar, seja para visitação, exposição ou realização de aulas práticas de pesquisa histórica.

Ao propor a criação de um Centro de Memória, você, que coordenar  o projeto, deverá ter em mente que a es serão desenvolvidas no local e que peças irão compor o acervo, que ficará disponível no recinto, de maneira temporária ou permanente. Com estas informa es   possível que se tenha ideia das dimensões exigidas para acomodar além de objetos, as pessoas que circularão no interior do recinto. O ideal é que haja ao menos um espaço semelhante ao tamanho de uma sala de aula que comporte até 40 alunos de, aproximadamente, 35m². Se não houver área suficiente, outras estratégias podem ser pensadas, como o revezamento de acesso simultâneo limitado a 10 ou 20 pessoas, por exemplo.

Preferencialmente, deve ser utilizado um local de fácil acesso para cadeirantes e pessoas com necessidades especiais de locomoção, com rampas, caso esteja em um nível superior, corrimãos e sinalização no solo para pessoas com necessidades visuais. Mesmo que o ambiente escolhido seja construído no nível do térreo, esses detalhes merecem atenção, já que a escola deve ser um ambiente inclusivo para pessoas com diversas características e tipos de necessidades. A ventilação também é outro fator relevante ao pensarmos em montar um Centro de Memória, porque tanto a umidade e o calor em excesso podem danificar parte do acervo criado, quanto pode prejudicar a saúde e o bem-estar das pessoas que utilizarem este espaço. Atente para a iluminação, a incidência de raios solares e a circulação de ar dentro do recinto.

Antes que as a es, propriamente ditas, comecem a ser executadas, recomenda-se que você redija o projeto de criação do Centro de Memória embasando-o em justificativas amparadas na legislação educacional, nas teorias da pedagogia e nas teorias da História. Essas justificativas servirão de amparo, caso haja possíveis questionamentos à metodologia que

você escolher adotar.

Por se tratar de um projeto construído coletivamente que contará com a administração de vários recursos, deve haver o consentimento da direção geral para realização desta tarefa e, preferencialmente, o suporte da coordenação escolar, de funcionários que trabalhem na área de manutenção, articuladores pedagógicos e, se possível, de professores de outras áreas de conhecimento. Quanto mais pessoas estiverem engajadas na elaboração e execução deste projeto, maiores são as possibilidades de se antever a futuros problemas. Esses recursos humanos devem estar listados na redação de sua proposta pedagógica.

É necessário, também, que se compreenda que o processo de escolha da área em que ocorrerá a adaptação e decoração do espaço e a confecção e montagem das peças, que o preencherão, deve passar também pelo consulta aos alunos. Essa consulta conferirá a seu trabalho um aspecto mais democrático e participativo, instigando os discentes a tomarem parte de ações que se seguirão, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades sociais e de relação interpessoal de cada um.

Resumo da etapa 1

- ✓ Escolher um espaço com área igual ou superior a 35m²;
- ✓ Adaptá-lo, se necessário, para atender às demandas de acessibilidade;
- ✓ Atenção à ventilação, climatização, umidade e incidência de raios solares;
- ✓ Envolver toda a comunidade escolar na construção, decoração e montagem do acervo.

Etapa 2 – Criando o acervo

Escolhido o local de construção do Centro de Memória, chega a hora de se definir de que forma se dará a confecção do acervo que irá preenchê-lo. Um dos objetivos do projeto de criação de um Centro de Memória Escolar é tornar o ensino de História mais dinâmico e participativo, portanto, nesta etapa, você deverá montar um roteiro de pesquisas sobre a história da instituição escolar e convidar os alunos a participarem como protagonistas deste processo, desenvolvendo atividades de pesquisa das mais diversas naturezas (entrevistas, busca por fontes escritas, produção e procura de fontes imagéticas, pesquisas com materiais provenientes de arquivos oficiais ou familiares, etc.).

Durante o desenvolvimento deste projeto, o ideal é que os alunos aprendam a se relacionar com a escola em que estudam, de maneira que passem a encará-la como um objeto de pesquisa. Por isso, segue abaixo um roteiro de atividades que o auxiliará neste procedimento.

Inventário

Para evitar maiores transtornos, antes de iniciar esta atividade, avise à coordenação escolar, aos demais professores, aos funcionários administrativos, à direção geral, à equipe culinária e à equipe de apoio que os alunos de suas turmas, supervisionados por você, necessitarão de acesso às dependências da escola.

Recomendamos que, primeiramente, os alunos circulem pela escola observando cada cômodo, cada espaço e cada material empregado nos móveis e na própria construção erguida, para que seja feito um inventário dos recursos físicos disponíveis. Esta atividade pode ser feita em dois tempos de aula de 50 min. cada, e, dependendo do número de discentes nas turmas com as quais você trabalhe, é recomendado que os alunos sejam divididos em grupos de cinco ou seis, que deverão circular livremente por todas as dependências da escola nos primeiros 50 min., registrando as observações visuais que fizerem por escrito. Peça, também, aos pequenos pesquisadores que relacionem uma lista de possíveis dificuldades que poderão surgir em caso de ausência de manutenção dos recursos inventariados.

Feitos os inventários, nos 50 min. restantes, solicite aos grupos que apresentem o resultado dessa pesquisa inicial, diante da turma, e quais percepções tiveram a respeito do espaço escolar, as condições da estrutura física, o material empregado na construção e os recursos físicos e financeiros necessários para a manutenção do funcionamento de tal instituição.

Colete o material produzido neste início de pesquisa, arquivando-o consigo, de preferência, na escola para evitar que ele se perca com os alunos. Posteriormente este material será utilizado para confecção de um painel ou banner, com as informações descritivas da escola.

Investigação das origens da escola

Esta atividade terá como objetivo a investigação das origens da escola em que você atua, portanto esse é o momento de conscientizar os alunos de que eles deverão ser rigorosos na produção e coleta de fontes que embasarão a pesquisa coletiva para que o resultado obtido esteja de acordo com o que se espera de uma pesquisa Histórica.

Você deverá solicitar aos alunos que busquem, na comunidade, em suas casas, e nos arquivos escolares diversos registros da história da escola em que estudam. Peça a eles que recolham fotos antigas, produzam fotos atuais, encontrem documentos escritos em jornais, em revistas, e em diários oficiais, contendo dados a respeito da inauguração da escola, de seus primeiros funcionários, dos membros das primeiras equipes diretivas, e dos primeiros alunos.

Também é recomendável que se faça a busca destes registros ao longo das diferentes eras da existência da escola.

Peças antigas de vestuário, como uniformes de alunos, funcionários e professores também poderão ser recolhidas, com a finalidade de que sejam ressaltados aspectos das mudanças culturais e sociais visíveis através da moda. Outra recomendação é a consulta de arquivos familiares, desta forma, se houver a possibilidade, solicite aos alunos que recolham cadernos utilizados por antigos alunos, materiais escolares de diversas épocas e ferramentas empregadas no trabalho de professores e funcionários administrativos escolares na época da inauguração da escola.

Para montar o panorama dos diversos contextos históricos em que a escola esteve inserida nas mais diferentes escalas (local, regional, nacional e internacional), solicite aos alunos que pesquisem sobre fatos relevantes na história do bairro, do município ou da região em que a escola foi construída. Deixe claro que não há a necessidade de se dar destaque a personalidades reconhecidamente ilustres ou a feitos políticos, mas isto não impede que estes marcos da história oficial figurem em suas pesquisas.

Solicite aos alunos que gravem entrevistas, conduzidas por eles mesmos, com depoimentos de ex-alunos, ex-funcionários, membros da comunidade escolar e funcionários mais antigos da escola. É melhor que se padronizem as entrevistas com, no máximo, três ou quatro perguntas abertas, para que cada depoimento dure no máximo de cinco a dez minutos. Após a identificação dos entrevistados, poderão ser feitas perguntas como:

- 1- O que você sabe a respeito da inauguração dessa escola?
- 2- Como você se relacionou com ela? Como aluno, responsável por algum aluno, funcionário ou outro tipo de relação?
- 3- O que você achava da escola quando ela era recém-inaugurada e o que você acha hoje?
- 4- Qual é a importância dessa escola para o bairro onde ela foi construída?

Recomenda-se que o professor coordenador do projeto elabore um termo de cessão de direitos de imagens para ser assinado pelos entrevistados, um termo de autorização dos responsáveis menores para que conduzam as entrevistas e outro de assentimento dos alunos menores, esclarecendo que o material criado só será utilizado mediante autorização prévia. Imagens forjadas, depoimentos registrados sem consentimento ou apresentação de dados sem citação das fontes de origem não deverão ser aceitos. Toda esta atividade pode levar de um a dois meses para ser concluída

Análise do material criado

De posse do material coletado e produzido pelos alunos, você deverá coordenar os alunos na análise desse material do ponto de vista histórico. Caberá a você orientá-los a registrarem por escrito as mudanças e permanências ocorridas no espaço físico da escola, ao longo dos anos em que ela esteve de pé, como eram as relações sociais no ambiente escolar nas décadas anteriores, como as pessoas se portavam, se vestiam e utilizavam o aparelho educacional.

É primordial que os alunos compreendam que deverão se comportar como pesquisadores, analisando e depurando o máximo de informações que eles puderem encontrar nos materiais recolhidos, relacionando-os com o contexto histórico em que estavam inseridos. Solicite aos participantes desta pesquisa que selecionem as fotos, documentos, publicações,

ferramentas e depoimentos mais emblemáticos ou curiosos, na perspectiva deles, a respeito da história da instituição escolar em que estudam.

Resumo da etapa 2

- ✓ Inventário dos recursos físicos disponíveis no espaço escolar;
- ✓ Relacionar as dificuldades que podem ou poderiam ocorrer no cotidiano da escola pela falta de manutenção desses recursos;
- ✓ Pesquisar sobre a origem da escola e coletar registros diversos como fotos, documentos e depoimentos de ex-alunos, ex-funcionários, ou funcionários mais antigos da escola;
- ✓ Comparar a situação atual da escola com a situação no momento de sua inauguração e as mudanças e permanências no espaço escolar desde então.

Etapa 3 – Montando o acervo no Centro de Memória Escolar

Após a conclusão das atividades da etapa anterior, chega o momento de montagem do acervo criado pelos alunos sob sua supervisão. Para facilitar o desenvolvimento desta etapa, você poderá selecionar uma equipe de no mínimo seis alunos, voluntários, que sejam, preferencialmente, integrantes das turmas nas quais você leciona. É importante que os alunos selecionados possuam boa relação interpessoal entre eles, comprometimento e habilidades manuais. Essa etapa pode durar dias ou semanas, dependendo do calendário escolar e da disponibilidade dos professores e alunos envolvidos no projeto, para executá-la no contraturno das aulas.

A ideia é que com os materiais produzidos e encontrados pelos alunos, possa ser organizada uma exposição diversificada, contendo textos, fotos e imagens, maquetes, objetos escolares e recursos de multimídia. Por isso, segue abaixo uma lista de materiais que poderão ser empregados para esta finalidade.

Materiais para a exposição de fotos

Se houver a possibilidade de digitalização e ampliação das fotos encontradas em gráficas profissionais ou estúdios de fotografia, o ideal é que estas sejam feitas em tamanho A3 (30 cm x 40 cm) para facilitar a visualização das fotos selecionadas. Nesse caso serão demandadas molduras na quantidade das fotos selecionadas mais duas ou três de reserva, caso algumas se quebrem no processo de montagem. Essas molduras podem ser facilmente encontradas em lojas que vendam quadros ou artigos de decoração residencial. Sugere-se que estas molduras possuam vidros de proteção para as fotos, com a finalidade de preservação das mesmas.

Na hipótese de não haver a possibilidade de ampliação das fotos e tampouco de aquisição de molduras, recomenda-se ao menos que elas sejam digitalizadas e impressas em folhas de papel A4 de boa qualidade, para que sejam coladas em papel cartolina, com suas legendas e devidas descrições, contendo dados básicos, como, por exemplo, ano da fotografia, autor, local, etc. No primeiro caso, uma furadeira, escadas, pregos e parafusos serão necessários e no segundo, material adesivo como fita dupla-face, cola ou fita crepe, auxiliará na fixação das fotos nas paredes do Centro de Memória. Se houver espaço suficiente, a exposição pode ser organizada em diferentes ambientes, pelo critério da ordem cronológica, ou espalhada por todo recinto a critério dos organizadores da exposição. É importantíssimo que cada foto possua sua devida descrição. Se a escola possuir impressora em braille, faça cada uma dessas descrições nesta modalidade de escrita, para consulta de pessoas com necessidades visuais especiais ou cegas.

Muito cuidado na utilização de ferramentas como martelos, pregos ou furadeiras, dependendo da faixa etária dos alunos da equipe de montagem do espaço pedagógico, é melhor que estas sejam manipuladas pelo professor que estiver supervisionando esta etapa do projeto, para evitar acidentes.

Materiais para a exposição de objetos

Conforme mencionado anteriormente, os materiais e objetos recolhidos pelos alunos através de suas pesquisas poderão integrar uma exposição de objetos e ferramentas escolares utilizadas ao longo dos diversos anos de existência dessa instituição. Máquinas de

datilografia, retroprojetores, mimeógrafos, uniformes, cadernos e outras ferramentas do cotidiano escolar irão compor esta parte do Centro de Memória.

É fundamental que cada uma das peças utilizadas seja apresentada com sua descrição básica, como, por exemplo, o ano de fabricação, seu inventor, o ano de utilização e a quem o objeto possuía. Também é recomendável que estes objetos estejam limpos e no melhor estado de conservação possível.

Havendo disponibilidade, os uniformes poderão ser apresentados em molduras de vidro, em manequins ou em cavaletes de madeira e vidro, tais quais os mobiliários utilizados em museus. Se possível, alguns alunos poderão confeccionar uma maquete em poliestireno expandido, reproduzindo as dependências escolares, as ruas de seu entorno ou as salas de aula ou algum cômodo da preferência deles. Para isso, além do poliestireno serão necessários alfinetes, canetas de colorir, massa de modelar, papel crepom e tesouras. Caso tenha alguma dificuldade em orientar os alunos neste processo, solicite ajuda de algum professor de Artes de sua escola.

Materiais para a exposição audiovisual.

Após você e os alunos fazerem a seleção dos depoimentos que foram gravados em vídeo, há a necessidade de pós-produção deste conteúdo. A pós-produção abrange a edição, a melhoria no áudio e nas imagens registradas e a legenda das falas contidas nos depoimentos. Talvez este seja o processo mais trabalhoso e cansativo, mas com toda a certeza você irá encontrar entre seus alunos alguém talentoso a ponto de se divertir com esta tarefa e executá-la primorosamente.

Para que não seja cansativo ao expectador, o ideal é que a edição final de todo material produzido e selecionado não ultrapasse 30 minutos; isto porque a partir dessa duração a atenção das pessoas que estiverem assistindo poderá se dispersar e arruinar o objetivo do filme produzido.

A edição poderá ser feita através dos principais *softwares* dos *smartphones* dos próprios alunos, por meio do programa *Windows MovieMaker* ou através do programa *Sony Vegas Pro*. Nos dois últimos casos, há a necessidade da utilização de um bom computador, com memória e processadores modernos, para a execução desta atividade. O processo de edição é finalizado com a *renderização* do vídeo, que é a compilação das partes selecionadas e a finalização das modificações feitas no tratamento das imagens e dos áudios selecionados.

Havendo espaço para exibição das entrevistas, de possíveis documentos audiovisuais ou filmes históricos no Centro de Memória, recomenda-se a instalação de um projetor de multimídia ou televisão de no mínimo 43 polegadas e de um aparelho de *hometheater*, para amplificar o volume do som.

A pesquisa feita por escrito com a história do bairro, do município e da trajetória de existência da escola também pode ser exposta de maneira visual, através da confecção de *banners* com dimensões de 1m², que podem ser espalhados pelo ambiente de maneira aleatória ou configurar uma seção dedicada exclusivamente a este material escrito. Se não houver a possibilidade de confecção deste tipo de material, a alternativa seria a utilização de papéis cartolina com a parte textual escrita em caneta *pilot* colorida.

Resumo da etapa 3

- ✓ Fazer uma seleção do material recolhido e produzido;
- ✓ Montar uma equipe de alunos voluntários;

- ✓ Organizar o material empírico da pesquisa (documentos, vídeos, áudios, objetos, etc.) a fim de criar um centro de memória da unidade escolar.

Indicações de Leituras

Caro (a) professor (a), para auxiliar você no desenvolvimento do projeto de construção de um espaço nos moldes de um Centro de Memória Escolar, segue uma lista com indicações de leitura, as quais fornecerão suporte pedagógico, teórico e metodológico para a execução desta atividade.

Ensinar História

Escrita por Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, esta obra é uma coletânea de propostas destinadas ao ensino de História e uma espécie de manual que propõe o ensino História por meio de trabalhos com documentos.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo, Ed. Scipione, 2009.

O ensino da história local e os desafios da formação da consciência histórica.

Também escrito pela prof^a. Maria Auxiliadora Schmidt, neste texto a autora define o conceitos de História Local e de consciência histórica e apresenta um trabalho coordenado por ela, utilizando a História Local como um potente recurso pedagógico.

SCHMIDT, M. A. **O ensino da história local e os desafios da formação da consciência histórica**. In: MONTEIRO, A.M. et alii. *Ensino de História; sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2007, 187-19.

Manual de atividades práticas de educação patrimonial

Publicado no ano de 2007, este manual tem como objetivo apresentar atividades que possam ser desenvolvidas com crianças, jovens e adultos que frequentem ou não o ensino formal, para provocar neles uma atitude favorável para com os bens culturais que fazem parte do patrimônio cultural brasileiro.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial / Evelina Grunberg**. — Brasília, IPHAN, 2007.

Pedagogia do Oprimido

Nesta obra, Paulo Freire critica a educação tradicional, que desconsidera os saberes prévios dos alunos, e propõe uma nova forma de relação entre professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987.

Professores de História – Entre Saberes e Práticas

Este livro é uma pesquisa sobre os modos como os professores de História mobilizam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam. Sua autora, Ana Maria Monteiro, ilumina aspectos obscuros e desconhecidos da atuação na profissão docente.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Ed. Mauad X, 2007.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial / Evelina Grunberg**. ___ Brasília, IPHAN, 2007.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte, Ed: Autêntica, 2015.

NORA, Pierre. **Entre memória e história – A problemática dos lugares**. In: *Leslieux de mémoire. I La République*, Paris, Ed. Gallimard, 1984, p. 18-42.

POLLAK, Michel. **Memória e identidade social**. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol.5. n.10, 1992, p.200-2012.

SCHMIDT, M. A. **O ensino da história local e os desafios da formação da consciência histórica**. In: MONTEIRO, A.M. et alii. **Ensino de História**; sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2007, 187-198.

Sobre o Autor:

Rodrigo Antunes Correa é professor de História da Rede Estadual do Rio de Janeiro, formado em História pela UFRJ, Especialista em Educação Básica pelo Colégio Pedro II, Especialista em Ensino de História e Mestre em Ensino de História, também pela UFRJ.

Contato:

baloneker@gmail.com

Link do Canal do Centro de Memórias Darcy Vargas:

<https://www.youtube.com/channel/UCSTbCJ4xVx9-nq265nRSOGw>