



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JANE LOBO DA SILVA

**REPRESENTATIVIDADES NO CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA:
Uma experiência pelo Projeto Raul Vidal Convida (PRVC)**

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

AGOSTO/2021

JANE LOBO DA SILVA

**REPRESENTATIVIDADES NO CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA:
Uma experiência pelo Projeto Raul Vidal Convida (PRVC)**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, pelo Programa ProfHistória, na Universidade Federal Fluminense.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira.

Niterói

2021

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

S586r Silva, Jane Lobo da
Representatividades no Currículo do Ensino De História :
Uma experiência pelo Projeto Raul Vidal Convida (PRVC) / Jane
Lobo da Silva ; Rodrigo de Almeida Ferreira, orientador.
Niterói, 2021.
134 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal
Fluminense, Niterói, 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PEH.2021.mp.08414516726>

1. Ensino de História. 2. Pedagogia Crítica. 3. Currículo
de História. 4. Representatividades. 5. Produção
intelectual. I. Ferreira, Rodrigo de Almeida, orientador. II.
Universidade Federal Fluminense. Instituto de História. III.
Título.

CDD -

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

JANE LOBO DA SILVA

**Representatividades no Currículo do Ensino de História:
Uma experiência pelo Projeto Raul Vidal Convida (PRVC)**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira (Orientador)
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof. Dr. Everardo Paiva de Andrade
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof. Dr. Edson Antoni
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Larissa Moreira Viana (Suplente)
Universidade Federal Fluminense – UFF

Niterói

2021

AGRADECIMENTOS

Acredito que somos uma combinação de vários elementos associados, entrelaçados e dissolvidos. Formados em cada momento vivido, em cada troca, em cada observação, em cada experiência, em cada aprendizado.

Carregamos em nós um pouquinho de tudo e todos misturado em complexo de emoções e sonhos que irão se materializar na expressão máxima de nossas atitudes.

Somos mutantes no tempo, flexíveis, inquietantes, curiosos, inconformado, apaixonados...

Então como agradecer a tanto e a tudo o que me levou a este momento..., mas vou tentar.

Em primeiro lugar a Deus, a Essência de tudo. O Início e Fim de todas as coisas.

À minha família. Minha mãe com positividade, meu pai com sabedoria, minha filha com cuidado e amor, meu esposo com apoio, minhas irmãs e sobrinha com torcida. Em memória, minha avó, Hilda, que falava em todo tempo “você já conseguiu!”

Aos alunos participantes do Residência Pedagógica e aos alunos do Colégio Estadual Raul Vidal, que alguns hoje posso chamar de amigos. Eles contribuíram junto comigo para essa vitória. São minha inspiração e orgulho!

Aos professores do ProfHistória, com sabedoria, com dedicação pela profissão, com exemplo.

Aos professores dessa banca que se dispuseram, desde a qualificação, na ajuda dessa jornada.

E ao meu orientador, Rodrigo, que sem seu comprometimento, seu incentivo, as justas correções, a paciência, o apoio, mas acima de tudo sua excelência profissional na orientação, eu não teria superado tantos desafios.

“As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoras gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira.”

(Terry Eagleton)

RESUMO

A presente pesquisa realiza uma investigação a respeito do currículo de História, em sua oficialidade e na prática em sala de aula, e busca possibilidades de flexibilização desses conteúdos pré-estabelecidos, especialmente na educação básica. Para isso, mostra alternativas de ações pedagógicas dialógicas, incluindo os alunos como sujeitos produtores de conhecimento e considerando seus saberes no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho tem referencial teórico crítico, articulado à prática da pedagogia dialógica de Paulo Freire, bem como se apropria dessas teorias para tecer críticas às dominações de poder exercidas pelo capitalismo a partir da modernidade e propor uma educação mais diversa e inclusiva. Além da teoria, a pesquisa também traz experiências pedagógicas desenvolvidas no Colégio Estadual Raul Vidal em um contexto de articulação com Universidade Federal Fluminense através do Programa de Formação à Docência, Residência Pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de História. Pedagogia Crítica. Currículo de História.

ABSTRACT

The present paper presents an investigation about the History curriculum, in its officiality and classroom practice, and it looks for possibilities to make these pre-established contents more flexible, especially in basic education. It shows alternatives for dialogic pedagogical actions, including students as subjects producing knowledge and considering their previous knowledge in the teaching-learning process. The theoretical approach of the research is the critical theory, besides the theory and practice of Paulo Freire's liberating pedagogy and uses these theories to criticize the power dominations exercised by capitalism. Besides that, it proposes a more diverse and inclusive education. In addition to the theory, the research also brings pedagogical experiences developed at Colégio Estadual Raul Vidal, in a context of articulation with Universidade Federal Fluminense through the Teaching Training Program, Residência Pedagógica.

Keywords: History Teaching. Critical Pedagogy. History Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico de distribuição percentual dos estudantes, por tipo da rede de ensino, segundo nível de ensino - Brasil, 2019.....	15
Figura 2 - Distribuição percentual dos estudantes, por cor ou raça, segundo o nível de ensino, o tipo de rede e o grupo etário - Brasil, 2019.	16
Figura 3 - Distribuição percentual das pessoas por quintos populacionais de rendimento mensal domiciliar per capita, segundo o nível de ensino, o tipo de rede e o grupo etário. Brasil, 2019.....	17
Figura 4 - Desenho do aluno Andrei Dias Carvalho, 2º ano do ensino médio, Turma 2007 – ano 2020.	39
Figura 5 - Desenho do aluno Isaque Freire Anastácio, 3º ano do ensino médio, Turma 3007– ano 2020	40
Figura 6 - Desenho da aluna Bianca Cristina Teixeira araujo, 3º ano do ensino médio - EJA, Turma 3008 - ano 2020.	40
Figura 7 - Desenho da aluna Antônia Erika Soares de Sousa, 3º ano do ensino médio - EJA, Turma 3008 – ano 2020.	41
Figura 8 - Desenho do aluno Jefferson Braga do Nascimento, 3º ano do ensino médio, Turma 3007 – ano 2020.	41
Figura 9 - Trecho da Redação da aluna Bianca Cristina Teixeira Araújo, 3º ano do ensino médio - EJA, Turma 3008 – ano 2020.....	43
Figura 10 - Trecho da Redação anônima realizado por um aluno do 3º ano do ensino médio – dezembro de 2019.	50
Figura 11 - Trecho da Redação anônima realizado por um aluno do 3º ano do ensino médio – dezembro de 2019.	51
Figura 12 - CERV.....	62
Figura 13 - Niterói - Centro.....	62
Figura 14 - Fachada da Escola Raul Vidal, em seu projeto original.	63
Figura 15 - Desmistificando a Cultura Indígena.	75
Figura 16 - Exposição dos Trabalhos dos Alunos no Mural Principal do 2º andar do CERV.	76
Figura 17 - A apropriação popular a espaços públicos de memória.....	79
Figura 18 - A Ditadura Militar e o Milagre Econômico – Manifestação cultural da década de 60.	103
Figura 19 - Movimentos Afrodescendentes Ativismo contra o Racismo – Alunos interagindo com a ativista do movimento negro.....	107
Figuras 20a e 20b - Movimentos Indígenas Desmistificando a Cultura Indígena, por outros relatos, memórias e resistência de sua cultura	108
Figura 21 - Revisitando o Holocausto nos 90 anos de Anne Frank.	109
Figura 22 - Revisitando o Holocausto nos 90 anos de Anne Frank – assistindo à exposição literária.....	109
Figura 23 - Governos autoritários, Totalitários, Fascismo Contemporâneo e os Movimentos de Massa – participação dos alunos durante o debate.	110
Figura 24 - Revisitando o Holocausto nos 90 anos de Anne Frank – trabalho em grupo para exposição.	111
Figura 25 - Todo lugar é para todos?.....	111

Figura 26 - Revisitando o Holocausto nos 90 anos de Anne Frank - Apresentação da melodia composta pelos alunos para apresentação cultural na exposição. 112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - ENCONTROS DIALÓGICOS NO CERV.....	74
Quadro 2 - CURRÍCULO PRESCRITIVO NA BNCC.	87
Quadro 3 - MATERIAL DIDÁTICO.	90
Quadro 4 - ABORDAGEM NO PRVC	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: HISTÓRIA E CONHECIMENTO ESCOLAR: REFLEXÕES E PRÁTICAS.....	27
1.1. Considerações de uma trajetória docente.....	27
1.2. 2020: O Projeto de mestrado e o início do ano letivo.....	33
1.3. Educação em Tempos de Pandemia: entre dificuldades e possibilidades.....	36
1.4. Currículo de História para quem? A BNCC e as disputas de Narrativas	44
CAPÍTULO II: VOZES SILENCIADAS.....	59
2.1. C. E. Raul Vidal e sua representatividade dentro do espaço geográfico e social	59
2.2. A articulação entre Universidade e Educação Básica: a Ação do Residência Pedagógica e do ProfHistória tensionando o Conhecimento Histórico Escolar	64
2.3. O Projeto Raul Vidal Convida: contra perigo de uma História única.....	71
CAPÍTULO III: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM BUSCA DE OUTRAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS A PARTIR DA ANÁLISE DO CURRÍCULO ..	81
3.1. O PRVC e a proposta curricular através de encontros dialógicos	81
3.2. O PRVC entre o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar na construção do conhecimento gerador de significado e representação	95
3.3 - O PRVC e a oportunidade de outras experiências.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
BIBLIOGRAFIA	124

INTRODUÇÃO

[...] porém o que sem dúvida temos é a aparição sincopada de uma série de cantos de experiência. Cantos apaixonados, intensos, prementes, emocionados e emocionantes, que tem a experiência como tema ou como motivo principal...A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer e gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. (BONDIA, 2019, p. 10)

A pesquisa que segue surgiu do desafio – da luta política para proporcionar outros debates e múltiplos conhecimentos – de vir na contramão da vertente historiográfica mais tradicional¹, anunciadora de um modelo ideológico que representa grande parcela do currículo na nova versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Assim, a busca da instigação ao confronto com as velhas-novas² conspecções de poder vislumbrou propiciar um significado maior para os conteúdos de história abordados em sala de aula.

A execução deste projeto se deu de forma articulada entre minha atuação como docente do ensino básico no Colégio Estadual Raul Vidal (CERV), localizado no município de Niterói-RJ, com o Programa Institucional de Extensão e Capacitação Pedagógica – Residência Pedagógica (RP), realizado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Desenvolvido entre agosto de 2018 a janeiro de 2020, nele participei como Professora Preceptora do ensino básico, dos estudantes que estavam cursando os últimos períodos da graduação de História.³

Este trabalho resultou da análise reflexiva sobre ações pedagógicas desenvolvidas no CERV, perpassada pelo Programa Institucional de Residência Pedagógica e pelo Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória). Seu recorte de investigação privilegiou o Projeto Raul Vidal Convida (PRVC), entre várias outras ações pedagógicas realizadas no mesmo período, tendo em vista seu objetivo prioritário de promover outras experiências de ensino, propondo outras cronologias, outras narrativas, outras memórias das histórias, através do convite de pessoas externas à escola que traziam experiências de vida e profissional em torno das temáticas elencadas no projeto.

¹ Esse engajamento contrário à historiografia tradicional eurocêntrica já vem sendo implementado no Brasil desde a década de 1950 e 1960. De acordo com Streck (2009), essas décadas ficaram conhecidas como o momento fundante de algo novo no panorama pedagógico latino-americano, onde a educação passa a ser considerada instrumento de luta da classe subalterna na busca de maior representação social. (STRECK, 2009, p. 167)

² *Novas* tem o sentido de que os velhos paradigmas e princípios sociais agora ganharam nova roupagem com o avanço das tecnologias, porém seus argumentos de manipulação são velhas concepções implementadas a partir do modelo moderno colonial.

³ O Projeto Residência Pedagógica teve como supervisor Rodrigo de Almeida Ferreira, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, também orientador desta pesquisa de mestrado no ProfHistória/UFF.

A ideia do PRVC partiu do desconforto frente a alguns apontamentos vivenciados em minha trajetória docente, como: Por qual motivo a maioria dos livros didáticos utilizados no ensino público brasileiro, em grande parte dos seus capítulos, priorizam a abordagem de temas referentes à história do continente europeu, pouco ou nada dialogando com a história latino-americana, área geográfica e cultural na qual estamos inseridos? Como fazer com que o ensino seja relevante para a formação autônoma e cidadã, se em grande parte ele adere a uma única abordagem da história, geralmente factual, enaltecida dos grandes heróis e seus feitos, ocorridos em um passado distante ao aluno que não dialoga de forma clara e necessária com a representatividade social que grande parte dos alunos de escola pública estão inseridos?

A partir dessas ponderações são geradas considerações referentes à atuação docente, como: Qual História deve ser compartilhada, quais as melhores escolhas historiográficas a serem trabalhadas frente à realidade socioeconômica e cultural dos alunos? Os professores têm autonomia para escolher diferentes abordagens históricas, diante do currículo já previamente exposto, construindo um viés crítico do conhecimento? Qual identidade/representatividade as argumentações propostas em nosso plano de aula estão ajudando a permanecer, ou a desmistificar para reconstruir, nesse último caso novas perspectivas mais justas, baseada nos direitos para todos?

Aprendemos com os historiadores dos Annales que a história se faz a partir e para o presente. Ao contrário do que defendiam os historiadores vinculados às escolas metódicas, o passado não faz sentido em si mesmo e não está desconectado do contemporâneo. [...] O passado, portanto, é elaborado, pensado e tratado na sua relação diferencial com o presente; ele existe nessa escavação que se faz a partir do contemporâneo buscando a construção das fronteiras que separam as duas temporalidades. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 30)

Nossos alunos vêm sendo educados em padrões culturais, econômicos, religiosos e filosóficos europeus. O problema, porém, é que nem eles nem os professores da educação básica, em sua maioria, se dão conta que possa existir outros campos de pesquisas e outras possibilidades de inter combinações das modalidades historiográficas, que direcionam o fazer histórico ampliando a capacidade crítica da análise dos fatos e contrapondo a aceitação de uma única fonte de verdade.

Podemos citar, por exemplo, os estudos referentes à análise sobre o olhar da História Cultural, ou da História Vista de Baixo, ou da Epistemologia Decolonial⁴, que favorecem

⁴ Segundo José D'Assunção Barros, vivemos em um tempo de multiplicação das modalidades historiográficas e desdobramento do saber histórico em um diversificado espaço intradisciplinar que vem se especificando, tornando-se mais complexo, mais rico, mais abrangente, mais audacioso na escolha de seus objetos de estudo e de suas fontes de conhecimento, negando os paradigmas totalizantes de compreensão do mundo. O foco da Historiografia, ou o giro do caleidoscópio historiográfico dar-se-á segundo as necessidades de uma determinada sociedade, as

diferentes diálogos com a abordagem da História da África, da América Latina e mesmo do Brasil, trazendo outras possibilidades de saberes. Essa multiculturalidade favorece o aprofundamento dos conhecimentos e de nossa interação no mundo.

Dentro de uma forma restrita da abordagem histórica, o conhecimento sobre a América Latina, por exemplo, muitas vezes nem de forma superficial é mencionado nos conteúdos propostos institucionalmente. Outras vezes é apresentado na maior parte dos livros didáticos desarticulado da História Geral. Uma exposição similar acontece com a História do Brasil⁵, analisada em um capítulo à parte e sem a conexão com os acontecimentos globais, apresentada em um marco temporal preso a ações de um passado distante. Impondo os processos sobre forma de aceitação e repetição dos fatos e não a análise e transformação.

Nesse viés, se pensarmos em uma narrativa sobre os indígenas, é quase inexistente uma apresentação que discuta suas lutas políticas e que contemple suas diversidades culturais e históricas. Dentro de uma classificação tradicional positivista, são rotulados e vinculados a ocupar um espaço histórico em meio ao folclore e ao místico-popular. E mais uma vez trazendo uma exposição dos fatos de forma desconexa, como se suas histórias não afetassem e nem pertencessem as nossas. Ailton Krenak, ativista na luta política para garantia dos direitos de identidade e existência de seu povo, da etnia Crenaque, como dos demais indígenas, nos escreve:

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. (KRENAK, 2019, p. 9)

O livro didático se torna o principal material de apoio usado pelo professor da rede pública de ensino, quando não o único. Como também tende a ser o principal, quando não a única fonte de leitura, para os alunos das classes sociais menos favorecidas economicamente. Por essa perspectiva, o livro é um poderoso meio propagador de valores, ideologias, culturas e narrativas históricas, legitimando interesses e privilégios de uma específica parcela da sociedade.

suas nem sempre perceptíveis imposições políticas e a sua capacidade de colocar certos problemas. Para o autor, mais do que saber sobre as modalidades históricas, o que é importante ao historiador seria fazer as conexões entre as múltiplas modalidades necessárias à construção e eficácia de seu trabalho. (BARROS, 2006)

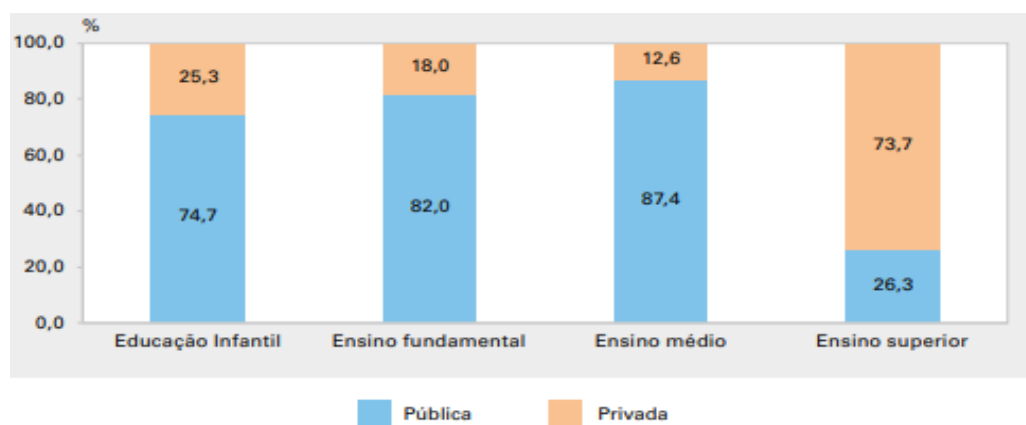
⁵ Bittencourt (2008, p. 188) identificou, em análise de algumas obras didáticas para o ensino médio, que dentre os conteúdos abordados, um total de 42 capítulos, apenas 12 abordavam temas sobre a história do Brasil. Este quantitativo mostra o quanto determinados focos historiográficos vem ganhando posição subalterna frente a outros.

Sendo assim, na cultura escolar, tendo o livro didático como um dos meios de influência em sua formação, as narrativas e memórias oficiais muitas vezes não favorecem espaços para que os discentes possam entender e entender-se protagonistas dessas múltiplas Histórias que se articulam, comparam e completam-se.

A ausência de um referencial histórico mais amplo prejudica, em especial, os alunos integrantes das escolas públicas, entendendo-os, em sua maioria, como constituintes desse grupo social menos abastado de recursos financeiros, relegados a uma categoria inferior dentro da divisão de classes, vistos como força de produção para a manutenção do sistema capitalista neoliberal mundial e mantenedores da atual divisão classificatória de poder.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE), sobre as condições de vida da população brasileira em 2020, com síntese de indicadores sociais, há amplo predomínio da rede pública dentro da pesquisa demográfica e socioeconômica, no que diz respeito à distribuição de estudantes por tipo de rede de ensino, nos três níveis da educação básica (infantil, fundamental e médio)⁶. A participação na rede privada está geograficamente associada a rendimentos mais elevados⁷, conforme representado no gráfico a seguir:

Figura 1 - Gráfico de distribuição percentual dos estudantes, por tipo da rede de ensino, segundo nível de ensino - Brasil, 2019.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

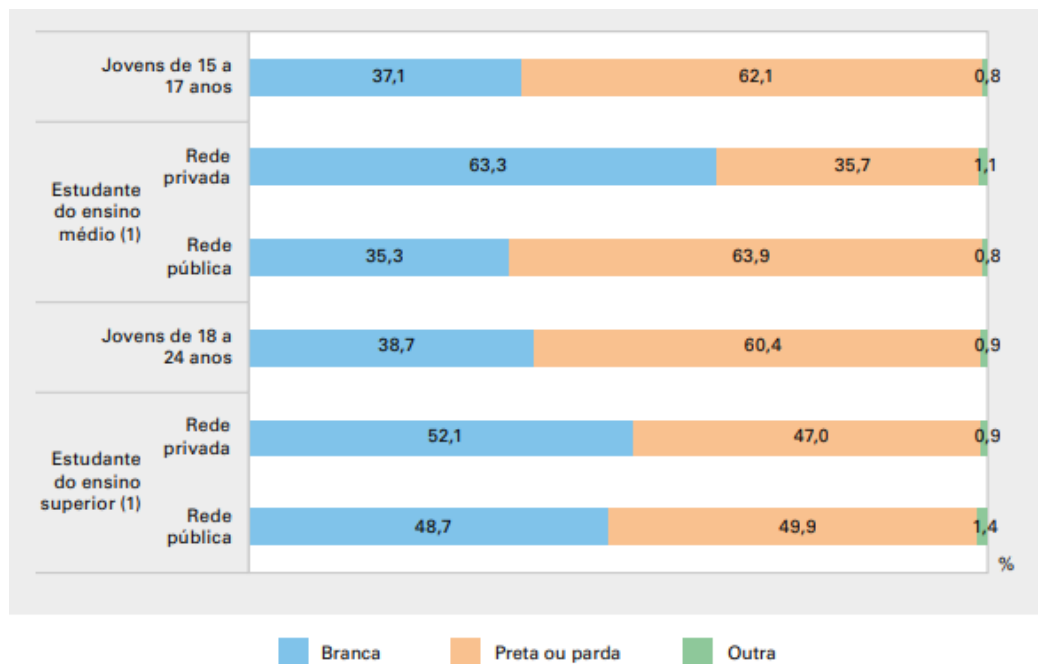
⁶ Segundo dados do INEP, o Censo Escolar 2018 revela que 77,84% das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais – são públicas. Quando se observa os estudantes, percebe-se que aqueles que frequentam as escolas privadas nos anos finais também são minoria: 15,1% do total de 12 milhões de alunos matriculados. Os dados apresentados estão disponíveis em: <<https://bitly.com/GTJ4M>>. Acesso em: 13 set 2020.

⁷ Segundo dados do IBGE, na Síntese de Indicadores Sociais 2018, que destaca as desigualdades de acesso ao ensino na pré-escola e no nível superior, dos alunos que completaram o ensino médio na rede pública, apenas 36% entraram numa faculdade. Para os da rede privada, esse percentual mais que dobrou: ficou em 79,2%. Em 2017, 51,5% dos brancos com ensino médio completo ingressaram no ensino superior. Já entre pretos e pardos essa proporção era de 33,4%. Dados disponíveis em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/585300-sintese-de-indicadores-sociais-ensino-medio-publico-reduz-chances-de-acesso-ao-nivel-superior>>. Acesso em: 13 set 2020.

Nota: Dados referentes ao Segundo Trimestre.

Sobre a comparação entre o perfil de rendimento e de cor ou raça dos estudantes das redes públicas e privadas, no ensino médio, mostra que as pessoas de cor ou raça preta ou parda representavam 62,1%, em 2019, na população de 15 a 17 anos, dos quais 63,9% são estudantes da rede pública de ensino médio e 35,7% da rede particular, conforme representado no gráfico:

Figura 2 - Distribuição percentual dos estudantes, por cor ou raça, segundo o nível de ensino, o tipo de rede e o grupo etário - Brasil, 2019.

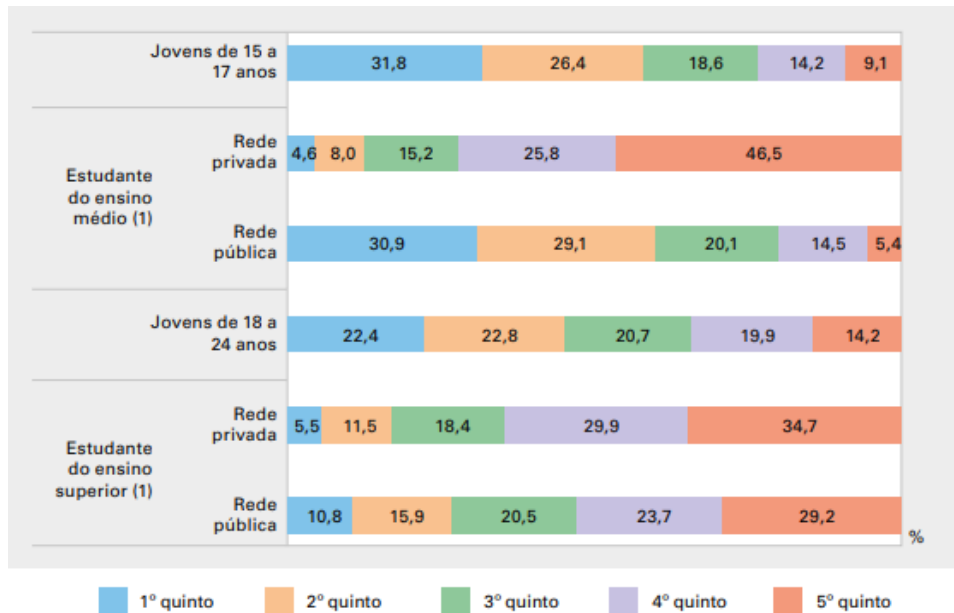


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019⁸.

Sobre a distribuição por quintos de rendimento, dentro da rede pública de ensino médio, a população de jovens entre 15 e 17 anos estão, em sua maioria, distribuídas entre o 1º quinto e o 2º quinto de rendimento, enquanto a rede privada apresenta uma distribuição mais concentrada no quinto de maior rendimento (46,5%), conforme demonstra o gráfico que se segue:

⁸ (1) Independente da faixa etária. Dados referentes ao Segundo Trimestre.

Figura 3 - Distribuição percentual das pessoas por quintos populacionais de rendimento mensal domiciliar per capita, segundo o nível de ensino, o tipo de rede e o grupo etário. Brasil, 2019.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019⁹.

Nos gráficos acima, podemos verificar que o grande número de jovens pertencentes às classes populares menos favorecidas economicamente que é, em sua maioria, de raça preta ou parda, estão matriculados na rede pública de ensino. Vemos também que há um grande quantitativo desses jovens matriculados nesta rede até o final do Ensino Médio, quando este percentual sofre uma enorme queda ao atingir o ensino superior. Poucos jovens de baixa renda conseguem seguir seus estudos no ensino superior.

Este fato ocorre, pois muitos não se veem nesses lugares acadêmicos, por estarem impregnados de falsas verdades ideológicas, difundidas também dentro da cultura escolar, de que as Universidades são para brancos ricos¹⁰, para os homens cultos da sociedade e que, para os de baixa renda, há apenas o trabalho.

⁹ Quintos populacionais de rendimento mensal domiciliar per capita: classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita. O 1º quintil corresponde à classe até 20%, o 2º quintil à classe entre 20% e 40%, e assim por diante. Dados referentes ao Segundo Trimestre.

¹⁰ MORI, Letícia. As pessoas não acham que alguém como eu possa ser inteligente: A vida dos alunos de periferia na USP. **BBC News Brasil São Paulo**. 29 abr 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/LdZSF>>. Acesso em 23 jul 2021.

A ausência de representatividade histórica no currículo, negligenciando as singularidades dos diversos processos que constituíram a formação da sociedade brasileira, como também silenciando as especificidades e contribuições de determinadas classes sociais e culturais nesses processos de formação, reproduz este estereótipo racista, preconceituoso e excludente. A escola dentro desse contexto serve como mais um organismo de regulação das transformações e mantenedora de segregações, negações e invisibilidades.

Segundo Muniz Sodré, a luta contra hegemônica é necessária, a luta pelo direito da minoria, vista por ele não como uma massa ou um grupo homogêneo – posto as diversas singularidades de reivindicações, representações e identidades – mas sim como um lugar simbólico ético-político comum àqueles que se colocam contra o poder capitalista dominante que os marca, classifica, atribui significado e exclui. Essa luta deve ser gerida no lugar da prática e menos da retórica. A esse respeito o autor se coloca da seguinte forma:

Lugar “minoritário” é um topo polarizador de turbulências, conflitos, fermentação social. O conceito de minoria é o de um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder. Implica uma tomada de posição grupal no interior de uma dinâmica conflitual. Por isso, pode-se afirmar que o negro no Brasil é mais um lugar do que o indivíduo definido pura e simplesmente pela cor da pele. Minoria não é, portanto, uma fusão gregária mobilizadora, como a massa ou a multidão ou ainda um grupo, mas principalmente um dispositivo simbólico com uma intencionalidade ético-política dentro da luta contra-hegemônica (SODRÉ, 2005, p. 1).

Frente aos enfrentamentos políticos, econômicos e sociais que trazem as discussões, perguntas e anseios, decorridos até então, e aos dados estatísticos levantados, há uma certeza: a necessidade de se trazer cada vez mais para dentro da sala de aula formas de enfrentamento à educação tradicional, que influencia diretamente na manutenção da desigualdade social, delimitando o lugar do sujeito e classificando-o ideologicamente segundo sua representação de gênero, classe, raça e cor.

Tais enfrentamentos só serão possíveis se alicerçados por uma leitura crítica do mundo. Há a necessidade urgente de se experimentar, cada vez mais, práticas pedagógicas orientadas pelo questionamento e transformação, favorecendo as narrativas construídas a partir da participação dos movimentos populares de resistência e ruptura.

A respeito das práticas pedagógicas que favoreçam a subversão das estruturas de dominação, Peter McLaren traz a crítica às formas de combate que permaneçam na teoria, propondo a ação como forma eficaz na ruptura das estruturas de dominação. Esta ação pedagógica seria pelo multiculturalismo revolucionário e dar-se-ia através da relação da produção acadêmica e as práticas escolares, sendo necessário, segundo o autor, dotar os

“estudantes de conhecimento, de habilidades, e de valores dos quais eles vão precisar, não apenas para articular suas próprias vozes, mas para entender tais vozes e encorajar os estudantes a transformarem-se em agentes sociais coletivos.” (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 28)

A instituição de programas como o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e os Programas de formação à docência, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) e o Programa Institucional de Residência Pedagógica (RP), é um exemplo de desenvolvimento de ações pedagógicas, que tem articulado a produção acadêmica com as práticas escolares em busca da construção de conhecimentos mais amplos. Com isso tem promovido espaço para criação de propostas educativas que buscam mecanismos de ruptura com as formas retrógradas de aprendizagem e pesquisa no campo da educação.

Esses programas Institucionais visam, de forma geral, contribuir para a formação inicial e complementar de professores, com objetivo de estimular novas dinâmicas pedagógicas que articulem as narrativas históricas de forma crítica e reflexiva na sociedade.

Foi nessa perspectiva de articulação acadêmica e escolar e na busca por outras experiências pedagógicas que se disseminaram as possíveis temáticas para o desenvolvimento desse projeto de mestrado. Em 2019, participei de vários debates, que priorizavam as ações pedagógicas e as bases curriculares, disseminados em diferentes espaços e instituições educacionais – no ProfHistória, no RP e no CERV – que propiciaram uma amplitude de análise e maior capacidade de fundamentação teórica a respeito do processo de formação do conhecimento histórico escolar.

Em parceria com a Universidade, atuava como professora preceptora do RP, que além de proporcionar ao aluno da graduação uma prática de estágio mais concreta, com sua imersão dia a dia no ambiente da escola, trazia nesse contato o efervescer de novas ideias e atitudes, que iam tecendo para os alunos da educação básica, exemplos da materialização da ideia de continuação acadêmica superior, que dessa forma começava a modificar paradigmas alicerçados em valores econômicos, que os limitavam.

Estar em contato com estes locais de construção de saber – escola e universidade – e neles ocupar posições diferenciadas – como professora atuante de História da educação básica, professora preceptora de um projeto acadêmico universitário e aluna do ProfHistória –, além de promover tais reflexões educacionais, provocaram inquietações mais profundas, tensionando de forma mais aguda a análise da minha metodologia de ensino, do meu papel enquanto professora e do compromisso com um currículo que vislumbrasse, de acordo com Boaventura

Sousa Santos, uma “reparação epistemológica” (2009, p. 12-13)¹¹, trazendo como um dos seus objetivos a reafirmação do papel do professor, articulando seu caráter de educador e agente social.

A participação das inflamadas discussões teóricas, nas diversas esferas de produção de saber, me dirigiam a práticas diferenciadas de promover o conhecimento por outros olhares, outras informações, outras narrativas e memórias para além daquela grade curricular estabelecida nos normativos governamentais, que eram propostas para o trabalho com os educandos dentro de sala de aula.

Com base no entendimento sobre a formação curricular e as disputas de poder socioeconômicas envolvidas nesse contexto, temos a escola, também como um lugar de disputa política. Que em muitos casos serve como potente instituição disseminadora de ideologia que irá privilegiar uma determinada classe social e sua forma de conduta e pensamento no mundo. Sendo assim, fez-se necessário uma outra abordagem de leitura e ação desse documento normativo, o currículo. Para Silvio de Almeida, o uso das instituições sociais é um mecanismo de poder fortalecedor de práticas racistas e regulador das estruturas sociais, formando assim o que ele conceituou de racismo estrutural.

Assim, a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2019, p. 27)

A busca por uma prática pedagógica que promovesse essa outra abordagem curricular dar-se-ia baseada no favorecimento das diferentes representatividades dos agentes envolvidos no processo educacional, privilegiando neste projeto os alunos da educação básica de escola pública estadual, e reconhecendo, dentro do ensino de História, a multiplicidade cultural existente neles, bem como reflexo da mesma multiplicidade contida na formação da sociedade.

Neste caso, o entendimento da representatividade se faz essencial, para a proposta de mudança, do foco da formação do conhecimento, contida no PRVC. Como já mencionado anteriormente, os alunos, muitas das vezes, não se reconhecem nas narrativas históricas

¹¹ Segundo Boaventura de Sousa Santos, essa reparação epistemológica dar-se-ia com o afastamento da dominação ideológica do modo de ver o mundo sobre os dogmas ocidentais, marginalizando os demais conhecimentos. “Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte)”. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12-13).

trabalhadas em sala de aula, tornando a disciplina de História algo distante e inatingível. Este fato transcorre, em muitos, não pelo fato dos temas trabalhados, mas pela forma como são lidos e expostos ao aluno.

É nesse ponto que se torna fundamental para um trabalho de inclusão social a representatividade entendida como uma ferramenta de aproximação e diálogo. Para Silvio de Almeida, “é fundamental para a luta antirracista que pessoas negras e outras minorias estejam representadas nos espaços de poder, seja por motivos econômicos e políticos, seja por motivos éticos.” (ALMEIDA, 2019. p. 33)

Sobre a falta de representação dos espaços institucionais, e este incluindo a escola, no Brasil, mediante o cenário político atual, torna-se cada vez mais difícil a ocupação de espaços de poder pelos considerados minorias expressivas¹². Segundo o autor Sidnei Nogueira, tratando das questões culturais e religiosas, mas analisando o papel das instituições enquanto reguladoras estruturais de comportamentos sociais, diz que as minorias estão, “portanto, com pouca ou nenhuma representatividade nas casas legislativas dos estados brasileiros. Sinto que houve o fortalecimento, até mesmo a legitimação de atos de intolerância [...]” (NOGUEIRA, 2020, p. 45)

A falta de representatividade social, porém, está tão intrínseca nas bases conceituais e estruturais dos mecanismos reguladores da sociedade, que já não basta mais trazer para dentro de sala de aula pessoas ou narrativas que representem os alunos. É necessário que estas outras abordagens sensibilizem a ponto de gerar o inconformismo frente a padronização da desigualdade imposta como normal provocando a busca de representatividade, neste caso, somada a poder. Este poder será gerado quando houver uma possibilidade do aluno de se ver como uma imagem positiva dentro da sociedade.

A disciplina de História, trabalhando de forma crítica o conhecimento dos processos geradores de dominação, discriminação e subalternação dos menos favorecidos economicamente e de igual modo subjugados, também sobre o critério de sexo, raça e cor, poderá fomentar o necessário para potencializar nos alunos a possibilidade de protagonizarem

¹² O conceito de “minorias expressivas” colocado pelo autor, refere-se a uma análise do cenário político atual. Como cada representatividade socio, cultural e econômica, consegue ou não ter espaço de articulação política dentro dos órgãos legislativos e jurídicos no Brasil. Nesse caso específico, ele questiona a falta de representatividade religiosa de matrizes africanas, renegada em meio a uma bancada política que representa, em sua maioria, a religião protestante brasileira. Segundo análise do autor, “o termo *intolerância religiosa*, apesar de comumente usado, limita nossa luta apenas aos ataques isoladamente. Entretanto, se o ampliamos para racismo religioso somos conduzidos para a estrutura racializada do Brasil, onde se encontra a raiz do problema. Sabemos que tudo o que ligado às africanidades é tratado de forma secundária, sem valor. Inclusive sua religiosidade. Acontece que isso é apenas mais uma forma de expressão do racismo o que leva pessoas que professam outras fés a demonizarem as religiões de matrizes africanas, como a Umbanda e o Candomblé.” (NOGUEIRA, 2020, p. 46)

suas próprias vozes dentro do espaço escolar e fora dele. Para Joice Berth, o resgate das informações históricas é que trará as bases reais para essa mudança conceitual.

[...] um movimento de valorização real e afetiva de cada elemento do nosso fenótipo que é ridicularizado e desvalorizado pelos sistemas de dominação que se servem largamente da alienação de nossas características positivas e da distorção de nossa autoimagem. Isso é resultado de um fortalecimento gradual de nossa admiração por nós mesmos e não estará dissociado de uma carga mínima que seja de informação histórica. Esse fortalecimento também será pautado pela representatividade, pois à medida que nos vemos de maneira positiva nos espaços mais diversos é que podemos reconhecer e assimilar a possibilidade de nossa própria imagem como positiva também. Muitas são as formas de se trabalhar esses movimentos que são inerentes e se intercalam em intensidade, e o principal deles é o imagético. Precisamos nos ver de forma positiva, literalmente, pois essas imagens vão ressignificar o imaginário que será abalado e simultaneamente reconstruído. (BERTH, 2019, p. 76)

Neste caso, não bastava somente trabalhar a Representatividade dentro do projeto pedagógico a ser executado, levando para a escola outras narrativas e promovendo outros possíveis debates dos temas contemplados no currículo, era necessário que o conhecimento produzido pelo PRVC oportunizasse mudança de comportamento. Que os debates fornecessem meios de transformação ideológica, trabalhando a representatividade junto com o poder ser, poder estar e poder se colocar socialmente.

A transformação educacional, a multiplicidade de abordagem curricular trabalhada deveria provocar atitudes de reparação epistemológica. Partindo da provocação ao currículo instituído, pela representação e aproximação com outras experiências – vindas da escuta de outras vozes – pretender-se-ia possibilitar caminhos para levar a afirmação de um caráter pedagógico político, emancipatório e consciente, que se constituísse de forma coparticipativa, junto aos alunos, incluindo-os como sujeitos atuantes da História, através de debates promovidos em sala de aula.

Segundo Helena Araújo e Elisa Paim, é de extrema importância para a educação e para garantia de um efetivo processo social mais democrático e igualitário, a busca desses saberes outros, novos saberes que irão romper com a verticalização da História, “produzindo conhecimentos históricos com outras metodologias, com outras perguntas, decolonizando pensamentos, conhecimentos e mentalidades”. (ARAÚJO; PAIM, 2018, p. 16)

Para decolonizar o conhecimento, nos deparamos com a tarefa de trazer para dentro do espaço escolar temas como desigualdade social, direitos humanos, disputas políticas por espaços de memórias, a necessidade da busca por saberes dos subalternizados¹³ na formação

¹³ Entende-se por subalternizados todos os pensamentos produzidos a partir de uma perspectiva daqueles que aos quais foi negada a existência e que foram silenciados em toda sua forma expressiva de potencialidades por um mundo ocidental, regido por um modelo de pensamento e ação que será determinado no período moderno,

dos movimentos que constituem a História, questões referentes a diversas singularidades identitárias amparadas por disputas de gênero, religião, raça e cor, entre outros temas que podem despertar uma valorização e reconhecimento das diversidades que as constituem e que oportunizem um aprendizado mais amplo e plural para forjar a denúncia as articulações seculares de poder implementadas através da “monocultura do saber.” (GOMES, 2009. 419)

Essas delimitações se dão por questões políticas e econômicas, por processos de organização e seleção de conhecimento que implica no que será determinado como esquecimento e lembrança dentro da grade curricular. Segundo Nilma Lino Gomes (2009), vivemos sobre o domínio de uma única visão da história, forjada por um caráter incontestável da epistemologia convencional e da ciência moderna eurocêntrica que dita o lugar e o perfil do intelecto.

Nas áreas periféricas do sistema-mundo modernos, quando há o encontro entre saberes hegemônicos e não-hegemônicos, se dá de forma violenta e desigual, por isso deve-se adotar a luta política contra essa monocultura do saber tanto no campo teórico como nas práticas do processo investigativo, negando o caráter contextual e incompleto do conhecimento.

Portanto, o interesse deste trabalho é buscar possibilidades de flexibilizar a monocultura do conhecimento posta através do currículo, dentro de sala de aula, traçando ações pedagógicas dialógicas de forma epistemológica mais justa, crítica e intercultural, procurando incluir os alunos através das análises históricas como sujeitos produtores de conhecimento.

legitimado pela ciência, filosofia e teologia universalista iluminista e disseminado no sistema colonial o qual implementou o marco zero da construção das concepções modernas de conhecimento e direito, onde separou, segundo Santos (2007) o Velho Mundo do Novo Mundo. O mesmo autor citado entende por subalternizados os sujeitos/pensamentos levados radicalmente à inexistência, uma vez que atribuídos a estes o rótulo de subumanos, não sendo considerados sequer candidatos à inclusão social. “A humanidade moderna não se concebe sem uma subumanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal”. (SANTOS, 2007, p. 71-94).

Ele está de acordo com o referencial teórico crítico¹⁴ educacional, articulado com o pensamento e prática pedagógica dialógica libertadora de Paulo Freire¹⁵, voltado para uma educação em que o sujeito se reconheça como ser político em um processo constante de intervenção e luta para garantia de direitos democráticos e reparação social.

Se a "desaprendizagem", como uma prática pedagógica, significa resistir às deformações sociais que modelam as necessidades e desejos diários, a aprendizagem crítica significa tornar visíveis as práticas e os mecanismos sociais representam o oposto da autoformação e do pensamento autônomo, de maneira a resistir a tais forças e impedir que elas exerçam tal poder e influência (GIROUX, 2010, p. 199-200).

Tanto a teoria crítica como o pensamento freiriano desafiam a dominação de poder exercida pelo capitalismo, rejeitando tal forma de determinismo econômico e seus valores burgueses, de relações de exploração e dominação aos oprimidos, optando por uma história que se relaciona com as lutas sociais, contra a marginalização, reivindicando através do processo educacional, das trocas culturais e sociais, da justiça social, igualdade, diversidade, pluralidade e inclusão.

A perspectiva da pedagogia crítica se relaciona em muito na confluência do pensamento e da prática pedagógica de Paulo Freire, que, no Brasil do final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, trabalhava com a educação de jovens e adultos, buscando através do fim do analfabetismo uma maior justiça e equiparação social para a população reprimida e subjugada. Paulo Freire diz, sobre a prática educativa política:

Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta

¹⁴ A pedagogia crítica educacional é compreendida como parte dos movimentos de reivindicações e transformações políticas, da década de 1960, principalmente oriundos dos Estados Unidos e Inglaterra. Se desenvolve em um tempo histórico de movimentos de independências de antigas colônias europeias, movimentos de contracultura, protesto contra a guerra do Vietnã, o movimento feminista, a liberação sexual, lutas contra a ditadura militar, entre outros movimentos de ruptura e transformação. Tem seus maiores expoentes em acadêmicos como Henry Giroux, Peter McLaren, Ira Shor, Michel Apple, entre outros. Estes teóricos envolveram-se em estudos relacionados às questões de poder, dominação, opressão, justiça, igualdade, identidade, conhecimento e cultura. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, a dicotomia entre as teorias tradicional e crítica consiste em: "As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias das desconfianças, questionamentos e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz." (SILVA, 2019, p. 30)

¹⁵ Embora Paulo Freire não tenha se intitulado como um pedagogo crítico, seus estudos e práticas apresentam grandes convergências a este tipo de pensamento educacional libertador, significativo para os movimentos ativistas no mundo. Sua teoria educacional desenvolve a ideia de que as formas tradicionais de educação funcionam basicamente para objetivar e alienar grupos oprimidos. Henry Giroux baseou seus estudos na perspectiva freiriana de educação e alega que "a obra de Paulo Freire continua a representar uma alternativa teoricamente renovadora e politicamente viável para o atual impasse na teoria e prática educacional." (GIROUX, 1997, p. 145).

emancipatória. O oposto de intervenção é a adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la. (FREIRE, 2004, p. 34)

Segundo esse referencial, a história única desumaniza e oprime a partir do momento que tira do homem sua capacidade de se ver completo no mundo. Para Freire, através de estruturas econômicas-educativas, os oprimidos terão os instrumentos necessários para atuar sobre as estruturas que os desumanizam.

O PRVC e as aulas passeios na cidade de Niterói e do Rio de Janeiro, ocorreram de forma conjunta, em um primeiro momento, de modo a oportunizar outras possibilidades de conhecimentos para além dos previstos no currículo e nos livros didáticos, bem como estimular o conhecimento e pertencimento dos alunos aos patrimônios públicos, tensionando o caráter democrático da ocupação urbana.

Entretanto, quando as ações de campo seriam mais intensificadas e metodologicamente mais estruturadas, aconteceu a pandemia do vírus COVID 19, gerando reestruturação das atividades. Optou-se por manter o direcionamento para as ações executadas no PRVC, enaltecendo suas proposições positivas e analisando o que possivelmente poderia ser aprimorado, além de ver nele uma possibilidade de metodologia pedagógica capaz de levar a um reconhecimento maior dos saberes multiculturais.

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformadora pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforme a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (HOOKS, 2019, p. 63)

Outra mudança gerada pelo momento pandêmico, foi que o Colegiado UFF entendeu como facultativo a apresentação de um produto prático relacionado à pesquisa. Tal decisão transcorreu devido ao período de isolamento social que se fez necessário mediante a propagação do vírus, tornando nosso contato físico com os alunos e a escola mais restrito.

Em nossa reformulação dos objetivos e da metodologia de pesquisa procuramos, assim mesmo, contemplar essa exigência por entender com uma importante contribuição, porém, sem a rotina escolar com suas dinâmicas próprias das trocas presenciais, essa elaboração ficaria bastante prejudicada. Assim, nos concentramos sobre a reflexão referente ao processo de construção e execução do PRVC diante das questões-problema da pesquisa e de que como o PRVC contribuiu para novas abordagens do currículo, do ensino-aprendizagem e para a formação de novos professores.

O título escolhido, “Representatividades no Currículo do Ensino de História: Uma experiência pelo Projeto Raul Vidal Convida (PRVC)”, tem a intenção de apontar que se

pretende construir dentro de sala de aula uma História que dialogue com os interesses dos alunos; que se aproxime de sua realidade, representando seu protagonismo dentro dos fatos históricos e direcionando caminhos para que possam atuar de forma crítica na busca de espaços de poder dentro da sociedade.

Para tal ação pedagógica, a metodologia utilizada prioriza a prática mais dinâmica, de modo a repensar a teoria como meio predominante de formação e imposição do conhecimento previamente construído, buscando oportunizar a escuta de diversos autores do saber, através de debates que envolvam uma rede de atores constituintes do processo histórico-social.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro tem uma dimensão mais teórica sobre o papel da escola, o currículo de história em disputa e a importância da articulação entre a educação básica e universidade como possibilidades de difusão de novos caminhos epistemológicos através da formação continuada, privilegiando seu caráter de aperfeiçoamento profissional. Além disso, debate sobre as dificuldades da educação em tempos de pandemia.

O segundo capítulo concentra os estudos sobre a prática da atividade pedagógica desenvolvida, O Projeto Raul Vidal Convida, como uma leitura de narrativas históricas trabalhadas e construídas com os alunos no ano de 2019, a partir da escuta de outros agentes sociais, trazendo a possibilidade de uma ampliação do saber e da construção do conhecimento em cooperação com o aluno, respeitando suas experiências.

O terceiro e último capítulo, de dimensão mais reflexiva, apresentará as análises das respostas junto aos alunos a respeito da execução do projeto, bem como a comparação da forma de abordagem dos conhecimentos propostos pelo PRVC em questionamentos sobre a forma de exposição dos mesmos temas na BNCC.

CAPÍTULO I: HISTÓRIA E CONHECIMENTO ESCOLAR: REFLEXÕES E PRÁTICAS

1.1. Considerações de uma trajetória docente

Começo a narrativa de minha trajetória docente tomando como ponto de partida a 7ª série, atual 8º ano, que cursei no Colégio Municipal Altivo César, e tive pela primeira vez um professor de História, seu nome era Yuri, que ensinava de um jeito diferente, pelo qual aguçava através do diálogo o entendimento de sua disciplina. Sua aula era dinâmica, muito distinta das habituais, que se resumiam a leituras enfadonhas, alternando-se em silenciosa ou em voz alta, e as “decorebas” de um conteúdo que não trazia nenhum sentido para nossas vidas.

Normalmente nossas lembranças das aulas de História passam por grandes questionários e leituras intermináveis, de datas, nomes e fatos, e os professores, segundo Carmem Zeli de Vargas Gil, são “elogiados por sua eloquência, por ficarem horas a falar, em geral, sozinhos, sobre épocas passadas”. (2012, p. 37).

Dessa forma os alunos ficavam limitados à escuta e ao acompanhamento pela leitura dos livros didáticos, sem a investigação e o questionamento dos temas apresentados, ação fundamental para a aquisição do conhecimento. Porém, naquela aula, a História passaria de uma narrativa factual dos grandes acontecimentos restritos a um passado distante e sem conexão com o contexto do presente, para um conhecimento essencial de nossas trajetórias dentro da sociedade. Na metodologia que usava havia conjecturas, debates e análises. Toda a turma participava de sua aula. Tudo que trazíamos, nossos prévios conhecimentos e nossas indagações, eram válidos e enquadrados em sua explicação e, assim, construíamos saber.

Somos frutos de várias vivências, narrativas e memórias, que são construídas a partir de ações e representatividades de nossa identidade, que nos impulsionam ou não à participação social como sujeitos atuantes de nossas conquistas e direitos. Devemos ser atores de vários começos e recomeços.

É a partir desse ato de renovação, de releitura de acordo com o tempo presente, mas sem deixar de lado nossas marcas ancestrais e seus imbricamentos, é que a História vai se tornando inteligível através dessas intersecções, das indagações, dos estranhamentos. O ato de recomeçar, o ato de repensar, o ato de reparar ações, concepções e temporalidades, nos dá a possibilidade de diálogos futuros. E é esse dinamismo e paixão que deve fazer parte integrante da educação.

A forma de se trabalhar o saber dialogicamente, de forma crítica, humanizadora e significativa, aproxima a História da atualidade, de sua práxis e de seu objetivo, retirando-a de

uma lacuna conteudista intransponível e impenetrável, da escravização temporal do passado, onde seus feitos, marcos e datas deveriam ser fixados, memorizados e repetidos dentro de um conhecimento entregue de forma exterior as nossas ações e anseios no mundo.

Assim, esses professores marcantes em nossas histórias, ao se permitirem buscar outras formas de ensino, se lançaram a uma experiência maior de construção coletiva de conhecimento, negando a educação que os colocava como detentores poderosos de um único saber e nos lançando a um recomeço de nosso processo de aprendizagem. Ao compartilhar a autoria do saber, se transformaram em memórias fundamentais dentro de nossa formação.

Analisando nossa construção como uma colcha de retalhos, onde se dispõem as diversas memórias e relações que construímos nos múltiplos espaços sociais que estamos inseridos, é importante expor que houve outros exemplos e vivências que contribuíram e ainda contribuem para meu crescimento profissional e desempenho social.

Esse exercício de pensar nossos começos – supondo que somos uma soma plural de construção de conhecimentos –, de pensar nossas trajetórias, de voltar a memória do momento e ação que nos impulsionou às paixões, onde experimentamos os erros e acertos, as lembranças das certezas que se transformaram em incertezas frente à inquietude incessante do ato, da renovação das práticas de educar, de poder comparar as transformações ao longo de nossa formação em busca de aprimoramento, se faz essencial para a conduta de um profissional e aperfeiçoamento de suas práticas.

Saber que somos, ao mesmo tempo, educadores e agentes sociais, pois constantemente nos relacionamos com o outro em nossas ações formando conceitos e impulsionando trajetórias, traz a responsabilidade dentro do campo da educação de nos colocarmos como ponte para o desenvolvimento de uma consciência política em prol de um ideal de cidadania que vislumbre direitos sociais e humanos.

Para Freire, o ato de educar é um processo contínuo, porém dinâmico e em constante mudança para seu desenvolvimento. Para o autor, nós professores seríamos responsáveis por um eterno reinventar de nossas práticas, deveríamos ter a decisão de sempre começar de novo

[..] essa capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como um processo, como vir-a-ser. [...]. O professor tem o dever de “reviver”, de “renascer” a cada momento de sua prática docente para que os conteúdos que ensina sejam algo vivo e não noções petrificadas. (FREIRE, 2000, p. 103)

Outra memória importante em minha trajetória foi a nomeação do concurso de professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – (SEEDUC) – em 1998.

Atuei na Escola Estadual de Educação Especial Anne Sullivan, onde o trabalho fundamentava-se na prática pedagógica construtivista, baseado na teoria de Piaget.

Nesta escola utilizávamos os livros didáticos como ferramentas pedagógicas de apoio, porém lecionávamos em cima de projetos com eixos temáticos e trabalho de forma multidisciplinar. O ensino se produzia em diversos espaços e circunstâncias, dentro e fora da escola, através de passeios ou visitas às lojas e praças que ficavam localizadas nas mediações da Unidade Escolar. Todos os agentes responsáveis pela escolarização do aluno participavam ativamente do desenvolvimento da aprendizagem.¹⁶

Ao entrar no quadro profissional da Fundação de Apoio a Escola Técnica – FAETEC, em 2010, fiz parte da Divisão de Inclusão (DIVIN), no setor do Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão (NEAPI)¹⁷ e depois passei para o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NEERA)¹⁸, onde assumi a responsabilidade por articular práticas de auxílio para a implementação de formação continuada, pesquisa, extensão e políticas de ação afirmativa para a promoção da diversidade e igualdade racial, amparado pela Lei 10.639/03, ampliada pela Lei 11.645/08.

Todos esses protagonismos me direcionavam a participar dos grupos de profissionais que procuravam experiências de aprendizagem pelo diálogo e cooperação, questionadores e resistentes a espaços escolares que insistiam na permanência de metodologias conteudistas pautadas na ciência convencional moderna eurocêntrica.

Para Jorge Larrosa Bondía, sobre o sentido do diálogo, que nesse caso trago para a construção do saber em sala de aula, o falar e o escutar, ler e escrever só terão expressividade se a língua usada para conversação for nossa, construída no coletivo, “em uma língua que não seja independente de quem a diga, que diga algo a você e a mim, que seja entre nós.” (BONDÍA, 2019, p. 71)

¹⁶ Existe na EEEE Anne Sullivan, uma sala de vivências coordenada pelas mães dos alunos, que além de possibilitar aos responsáveis um espaço para espera dos filhos e de estarem presentes para possíveis transtornos médicos, pois se tratava de alunos com necessidades especiais, também propicia uma maior integração de todos os agentes escolares, com objetivo pedagógico, onde os alunos aprendiam de forma prática projetos da vida cotidiana junto com os conteúdos curriculares.

¹⁷ NEAPI - Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão, responsável pela dinamização das ações do AEE conforme as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

¹⁸ NEERA- Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas, instituído pela Resolução Conjunta da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia (SECT) e FAETEC No. 03 de 08 de agosto de 2007, que define o NEERA como "órgão de pesquisa e extensão, consultivo, acerca da pesquisa, do ensino e da extensão sobre a temática da educação das relações etnicorraciais, da História e cultura africana e afro-brasileira e das ações afirmativas voltadas para as populações afrodescendentes no âmbito da Rede FAETEC".

Para Carmem Zeli de Vargas Gil, sobre o processo de construção contínuo, sobre o despertar ao aluno o gosto por dado conhecimento, o papel do professor seria de “trocar dúvidas por comportamentos capazes de encontrar soluções, sabendo que elas são certezas provisórias, que poderão provocar novas dúvidas”. (GIL, 2012, p. 37)

Foi o debate por metodologias dialógicas, a busca de um currículo mais crítico e emancipatório, que marcou minha caminhada pedagógica, de mais de 20 anos de magistério, e trouxe o ponto de tensão dessa tese. Em muitas ocasiões, questionei e fui questionada sobre o meu papel enquanto professora de História. O que o currículo que eu transcrevia dos livros didáticos e manuais da Secretaria de Educação dizia, de fato, aos alunos, e o quanto os mesmos se relacionava com seu cotidiano.

Um dos momentos que trouxe esse tipo de indagação, foi quando trabalhei como professora substituta – com GLP¹⁹ – em uma escola situada dentro de uma comunidade, no bairro do Fonseca, na cidade de Niterói-RJ. Na turma que me alocaram, encontrei alunos desmotivados e determinados a expulsar, de forma violenta, qualquer professor.

A escola para eles era vista somente como mais um espaço de socialização e não de construção de saber. Ao analisar o currículo ministrado, este não conversava com suas realidades de vida, sendo assim, a última coisa que queriam era estarem presos por horas dentro de uma sala, sem nenhum equipamento físico, com alguém que massificasse em suas cabeças narrativas sem sentido. Por vezes fui arguida sobre para que servia estudar História?

Como estratégia docente, comecei a me aproximar, trazendo suas falas e vivências para dentro do conteúdo trabalhado, assim consegui, aos poucos, construir com os alunos um sentido maior para o aprendizado, mostrando que a educação poderia trazer uma possibilidade de transformação e enfrentamento de suas mazelas sociais. Só consegui uma mudança de conduta dos discentes quando parei para ouvir as suas histórias e não impor a História, colocada no currículo mínimo escolar, como único saber, inflexível às inúmeras subjetividades daqueles que o recebiam.

Um fato que marcou a transformação da minha prática escolar por uma didática mais humanizada, respeitando meu compromisso como educadora dentro de sala de aula e respeitando meus alunos como sujeitos sociais, dotados de saberes e narrativas construídas em seus espaços sociais de memórias, se deu no dia que, ao chegar pela manhã, naquele colégio, um aluno me perguntou: “Professora por que a Senhora veio?” Eles falavam isso sempre para testar e desestruturar nossas emoções e tentar nos repelir da escola. Agi de maneira inesperada,

¹⁹ Gratificação por Lotação Prioritária para suprir a falta de professores dentro da rede Estadual do RJ.

dei-lhe um abraço e falei: “porque te amo, amo vocês!”. Ele chorou e ficou durante alguns minutos abraçado comigo em silêncio, como se fosse algo conquistado que não pudesse mais largar. Quando achamos que sabemos tudo, não sabemos nada. Quantas ausências nesses alunos! Quantas histórias há anos não escutadas! Politicamente negligenciadas do currículo.

O desenvolvimento da prática educativa deve se distanciar da aula meramente factual, repetitiva e enfadonha, como analisa Paulo Freire, de uma prática de “educação bancária” na qual se nega a construção do saber pelo diálogo. Neste modelo educacional parte-se do pressuposto de que o aluno nada sabe, enquanto o professor seria o detentor de todo o saber, ou seja, aquele que deposita todo o conhecimento. “O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados.” (FREIRE, 2005, p. 68).

A busca pelo aperfeiçoamento da minha prática docente se tornou um alvo em minha trajetória. A necessidade de trazer para sala de aula uma História que os alunos entendessem e se vissem inseridos nela foi a direção para o enfrentamento e questionamento de minha própria metodologia. Foi um dos principais objetivos de entrar, em 2019, para o ProfHistória. Este meu retorno, ou recomeço acadêmico, foi a oportunidade para perceber, analisar e transformar ainda mais minha prática educacional, pois a procura por espaços de formação continuada faz com que o professor seja sempre um revisor crítico da sua conduta.

Atuar no Residência Pedagógica e estar no Mestrado apontaram que, para além de todas as questões já anteriormente levantadas pertinentes à prática educacional, se faz necessário a articulação academia e escola nos debates historiográficos. Onde cada campo institucionalizado de prática pedagógica traz contribuições para a melhora do processo educacional como um todo.

A ligação do ProfHistória e do Residência Pedagógica com a educação básica²⁰, mostra que a História escolar, mais do que uma adaptação da história acadêmica, é uma história cultural. O professor, ao narrar a escrita da aula, ao fazer suas escolhas dos caminhos e

²⁰ A Instituição desses dois programas de formação e aperfeiçoamento pedagógico articulando universidade e ensino básico, se faz de muita importância para entendermos o processo educacional com interesses que devem ser consonantes. Durante um tempo, foi dado à universidade ocupar um papel superior à escola nos debates e pesquisas. Segundo Benito B. Schmidt (SCHMIDT, 2018, p. 18), vinte anos depois da criação da entidade representativa de História no Brasil, Associação Nacional dos Professores Universitários de História, 1961 - que delimitou-se a englobar em sua maioria docentes do ensino superior - a situação era a mesma, na principal revista periódica, Revista Brasileira de História, teceu como seu principal objetivo o aperfeiçoamento do ensino no nível superior, abandonando o foco referente à educação básica. “[...] o debate se dava entre professores universitários, que advogavam, inclusive, o direito de determinar como deveria ser o ensino de História no nível básico. Segundo o autor, nos últimos anos houve o aumento dos professores do ensino fundamental e médio nos quadros da ANPUH, porém sua presença não significou sua plena participação e a aprovação de suas proposições nas discussões realizadas e nem o foco da instituição para a universidade.” (SCHMIDT, 2018, p. 19)

memórias que irá utilizar para elucidar determinada temática, ao escolher de que forma trará a leitura do currículo – se da tradicional ou subvertendo os valores políticos instituídos nesta – se torna um autor de sua prática pedagógica e o aluno, ao ser ouvido em suas diversas singularidades e saberes, constitui de forma ímpar a articulação de cada aula. Para Rodrigo de Almeida Ferreira, sobre o papel do professor no processo de ensino, “o professor realiza operações que confluem para a divulgação, difusão e circulação do conhecimento histórico. E, ainda, estabelece a produção de um conhecimento histórico escolar” (FERREIRA, 2018, p. 34).

Sobre a formação continuada devemos nos lançar à experiência de prática pedagógica que favoreça o reconhecimento dos alunos de periferia dentro do processo histórico, que nos coloque como sujeito da crítica, nos lançando ao ímpeto da busca do novo, do recriável, do reciclável, do ajustável, da procura de uma prática justa. Como diz Jorge Larrosa Bondía, temos que virar “sujeito ex-posto” (BONDÍA, 2019, p. 26), não importa a nossa posição, a oposição, a imposição, a nossa maneira de propormos, o que importa é a nossa maneira de experimentar o risco, nos entregar à vulnerabilidade da experiência.

Para Paulo Freire, devemos nos lançar ao diálogo constante e plural, e para que este realmente aconteça tem que ter amor e o pensamento crítico, pois sem a análise verdadeira da ação estamos em um pensamento ingênuo que produz acomodação. Já o pensamento crítico produz a comunicação para a educação, e esta última se faz nos recomeços. (FREIRE, 2005)

A aula de História bem-sucedida, então, seria aquela que tem significado na vida do aluno, que traz um norte de quem ele é, que o faça entender qual o papel que designaram para ele dentro dessa engrenagem social e escolher qual o papel que ele quer exercer a partir de então. Que o provoque na busca de uma perspectiva de formação da sua própria História no mundo e com o mundo.

A Escola deve fomentar a busca constante, a criação do conhecimento, onde o ensino deve se dar além das quatro paredes da sala de aula, entendendo este como fruto de um processo dialógico e multicultural, partindo de uma metodologia que disponha de práticas pedagógicas e ferramentas que venham a potencializar fluxos de saberes que se completam, em um ensino que favoreça políticas de inclusão, reconhecendo a diversidade humana, favorecendo o outro a tomar consciência de si mesmo e dos outros; saberes que perpassam as barreiras do preconceito e seletividade, saberes que sejam compreendidos, na busca pela formação do aluno sujeito histórico, sujeito do mundo.

1.2. 2020: O Projeto de mestrado e o início do ano letivo

Em 2020, o ano letivo no Colégio Estadual Raul Vidal (CERV) foi iniciado com a presença dos alunos em meio a uma recepção calorosa pelos docentes das turmas dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e do EJA. Os estudantes percorriam os corredores em um frenesi costumeiro ao início do ano escolar, pelo afã do reencontro de velhos amigos e encontro de novos, entre o procurar da sala de aula que frequentariam diariamente.

A leitura dos quadros de horário e de avisos, o contato com os professores e funcionários, o ir e vir nos diversos espaços trazendo diferentes sensações e aprendizados. Aquele momento de troca, tão intenso, era antagonicamente agora atravessado pelo soar mecanizado da sirene, anunciando um continuar, em sala de aula, do ato de educar que já se iniciara há minutos.

No poema “A Escola”, Paulo Freire diz que a escola é um lugar de gente, um espaço humanizado, onde o aprendizado não se dá somente dentro de sala de aula, mas em todos os espaços escolares onde há troca, participação, criação, afetividade, convívio.

Lugar onde se faz amigos, [...] gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. [...] Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’ [...] nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. (FREIRE, MEC 2008)²¹

Seguindo a abordagem de aquisição de múltiplos conhecimentos através do relacionamento dos vários agentes envolvidos no processo de aprendizagem, produzidos em todo lugar de troca humana, o ponto de partida do meu planejamento seria uma ambientação através da discussão e alinhamento junto aos educandos dos projetos que seriam desenvolvidos ao longo dos bimestres vindouros.

Nos primeiros encontros – que sem saber, seriam os únicos presenciais daquele ano – tive a oportunidade de exibir dois vídeos e de promover debates que traziam como objetivo introduzir a ideia do eixo temático anual escolhido para nortear o aprendizado e a pesquisa acadêmica do mestrado: as diversas violências sociais implementadas na história ao longo do tempo.

²¹Trechos do poema de Paulo Freire. Disponível em: <<https://bit.ly/3p7ueo0>>. Acesso em: 15 jul 2021.

O primeiro vídeo exposto foi da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, registro de sua participação da TEDGlobal²², intitulado “O perigo de uma história única”²³. Por esse conhecido vídeo são apresentados temas sobre uma história linear definida com base em um único ponto de vista, segundo o que os europeus tomaram por verdade absoluta e atribuíram universalmente como forma padronizadora de pensamentos e comportamentos. Também foram abordadas temáticas como identidade enquanto um processo de criação social e sobre o racismo estrutural.

O segundo vídeo foi o documentário de direção e produção de roteiro de Gabriel Mascaro, “Um lugar ao sol”²⁴, que traz o cotidiano e depoimentos dos moradores de coberturas em prédios luxuosos no Rio de Janeiro, São Paulo e Recife. O vídeo apresenta uma análise política e filosófica sobre a concepção moral e intelectual da atual classe mais abastada. O diretor procurou registrar como eles se veem privilegiados por um poder econômico que lhes dá o direito de determinar o preço da vida de um outro ser, considerado como seus inferiores.

Além das falas, foi analisada com os alunos a fotografia do entorno urbano, explicitando suas contradições entre a comunidade e os apartamentos de alto luxo; as gesticulações; as vestimentas; os sons, entre outros elementos. Os alunos trouxeram relatos sobre suas vivências e lutas frente à desigualdade social, a insegurança de viver dentro das comunidades e a falta de oportunidades iguais na sociedade.

A partir dos referidos vídeos foi possível criar um cenário para problematizar as temáticas expostas, em comparação a como alguns conteúdos eram apresentados na grade curricular de História através de suas exposições no livro didático²⁵ que havia sido previamente distribuído aos alunos.

A ideia era construir com os alunos um currículo extraoficial²⁶, que dialogasse de forma mais justa com eles, visando privilegiar o desenvolvimento de uma consciência política e histórica para trazer de forma crítica a análise das múltiplas diversidades que compunham suas

²² TED são conferências realizadas na Europa, na Ásia e nas Américas pela fundação Sapling, dos Estados Unidos, sem fins lucrativos, destinadas à disseminação de ideias. Suas apresentações são limitadas a dezoito minutos, e os vídeos são amplamente divulgados na Internet.

²³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>>. Acesso em: 12 mar 2021.

²⁴ Esse documentário de 2009, embora tenha sido pouco divulgado nacionalmente, fez parte de vários festivais nacionais e internacionais. Dentre suas premiações pode-se destacar FIDOCS – Festival Internacional de Documentales de Santiago (Chile) e BAFICI – Buenos Aires Independent Film Festival (Special Mention), entre outros. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F0tFQEnvThM>>. Acesso em: 10 jun 2021.

²⁵ O livro adotado e distribuído aos alunos para ser trabalhado no ano de 2019 pelo CE Raul Vidal foi: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio**, 4ª edição, São Paulo: Moderna, 2016.

²⁶ Este currículo extraoficial seria trabalhado juntamente com o currículo oficial, trazendo convergências e divergências entre ambos, provocando um olhar mais crítico e amplo dos conceitos históricos a serem debatidos ao longo do ano.

lutas sociais. Assim, possibilitava-se um fortalecimento e reconhecimento de suas identidades e singularidades, para propor uma ação pedagógica contrária ao racismo e à supervalorização do poder econômico, enquanto fator principal de qualificação e dominação social, causador de segregação, desigualdades, inferioridades e privilégios que ao longo dos anos tem favorecido determinado grupo de pessoas em demérito de outro.²⁷

Quanto ao currículo extraoficial, seria uma construção progressiva, levantando suas proposições através de inquietações atribuídas por perguntas sobre a dinâmica das suas histórias cotidianas em comparação com a relevância dos temas trabalhados. Ele poderia ser transformado e adequado ao decorrer da prática pedagógica, durante todo o ano letivo de acordo com as necessidades e curiosidade dos alunos, seguindo as sugestões do eixo temático estabelecido.

As questões levantadas sobre o livro didático, após a leitura de cada título e subtítulo e sinopse, objetivavam uma mudança de abordagem dos temas, principalmente, trazendo como fator central a conjectura dos “porquês” de algumas narrativas históricas, temas sensíveis e personalidades nem constarem em seus escritos, instigando o aluno na busca desses outros saberes negligenciados.

Segundo Boaventura Sousa Santos, nossa compreensão do mundo ainda se faz de forma muito limitada ao percebermos a história por uma única perspectiva ocidental global. O autor defende que “quanto mais compreensões não-ocidentais forem identificadas mais evidente se tornará o fato de que ainda restam muitas outras por identificar, e que as compreensões híbridas – com elementos ocidentais e não-ocidentais – são virtualmente infinitas.” (SOUSA, 2007, p. 21)

Para uma maior provocação da temática e multiplicidade das distintas formas de fontes de pesquisa e argumentação, foram incorporadas à ação proposta a escuta da letra dos Samba-enredo da Mangueira 2019 e 2020²⁸, que também analisava em sua interpretação o contexto sobre as narrativas e memórias históricas negligenciadas da historiografia tradicional e a supressão dos movimentos sociais nas vozes que representam a História do Brasil.

Posteriormente foram analisadas reportagens de violência e mortes recentes ocorridas entre moradores da região periférica do Rio de Janeiro, incluindo, intencionalmente,

²⁷ O interesse não seria trabalhar com os alunos do ensino médio uma análise crítica do currículo e sim fazê-los perceber o quanto seus apontamentos poderiam não privilegiar os interesses da classe sociocultural que representavam.

²⁸ Samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira 2019 de título “História pra ninar gente grande” de composição de Danilo Firmino, Deivid Domênico, Mamá, Márcio Bola Ronie Oliveira e Tomaz Miranda. Samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira 2020 de título “A Verdade vos fará Livre” de composição de Manu da Cuíca e Luiz Carlos Máximo. Disponível em: <<http://www.mangueira.com.br/sambaenredo>>. Acesso em: 17 fev 2021.

comunidades situadas geograficamente ao entorno da residência dos próprios alunos e da escola. Destacou-se na leitura das reportagens a forma de abordagem policial nas comunidades e o cumprimento de forma igualitária ou não dos deveres públicos estaduais sobre as diversas camadas de estratificação social que compõem o Estado do Rio de Janeiro.

O direcionamento final seria, sem abandonar os conteúdos preestabelecidos no currículo, ampliar a possibilidade de análise dos fatos históricos, apresentando outros pontos de vista para a construção de um conhecimento mais amplo e diversificado.

Essa prática educativa construída em conjunto com a turma, pelo ouvir e pelo compartilhamento de experiências, visava também o desenvolvimento da percepção, de forma crítica, dos estudantes sobre o sistema sociopolítico do qual estão inseridos, possibilitando retirá-los da neutralidade que imobiliza a luta por direitos humanos e sociais na busca de caminhos que efetivem suas atuações políticas. Crendo que seja possível a eles construir repertórios para a crítica da realidade em consonância com os ensinamentos de Paulo Freire:

A mim, que sempre recusei as explicações mecanicistas da História e da consciência, a euforia neoliberal me encontra onde sempre estive. Mais radical, nenhuma sombra de sectarismo, por isso mais aberto, mais tolerante, mais indulgente comigo mesmo e com os outros. Mas não decidido quanto antes na luta por uma educação que, enquanto ato de conhecimento, não apenas se centre no ensino dos conteúdos mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se. Por isso é que, para mim, um dos conteúdos essenciais de qualquer programa educativo, de sintaxe, de biologia, de física, de matemática, de ciências sociais é o que possibilita a discussão da natureza mutável da realidade natural como da história e vê homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo mas sobretudo de muda-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores. (FREIRE, 2000, p. 43).

1.3. Educação em Tempos de Pandemia: entre dificuldades e possibilidades

Em meio a tantos projetos dos momentos iniciais, fomos obrigados a parar e a reestruturar nossas ações pedagógicas devido à Pandemia COVID-19, que assolava o mundo.

No Rio de Janeiro, em dia 17 de março de 2020, as aulas presenciais foram interrompidas devido à Pandemia Mundial do coronavírus pelo DECRETO Nº 46.973 de 16 de março de 2020, publicado no DOERJ em 18/03/2020, que reconhecia a emergência na saúde pública do Estado em razão do possível contágio e adotava medidas de enfrentamento da propagação do novo vírus circulante, tais como o exercício das atividades laborais dos servidores públicos estaduais fora do espaço físico.

A Secretaria de Educação optou pela permanência do isolamento social para os professores e alunos, implementando a utilização da plataforma de Educação a Distância,

Google Classroom, como forma de substituição do ensino presencial, medida aprovada em plenário da ALERJ no projeto de lei nº 2036/2020²⁹.

A implementação da plataforma EAD³⁰ gerou inúmeras discussões entre os especialistas de educação, apontando tais medidas como autoritárias, pois se deu de forma impositiva, sem ter consultado nem informado previamente aos profissionais da rede a respeito da melhor maneira de condução do processo. As ações propostas pelo estado desconsideraram a realidade socioeconômica de todos os envolvidos, sendo, portanto, excludente ao deixar desassistida as camadas menos favorecidas economicamente, sem meios de acesso tecnológico aos conteúdos disponibilizados.

Em relação especificamente aos discentes e seus familiares, a pandemia deixou claro que as desigualdades sociais que ainda assolam nosso país e a elitização que há na educação, configurada, ademais da ausência do acesso à internet, pelo compartilhamento de aparelhos eletrônicos entre pais e filhos nas aulas virtuais. Ressalta-se ainda a dificuldade apresentada por muitos alunos e pais na utilização das plataformas digitais, ademais do baixo índice de presenças nas aulas remotas. Um grande fardo foi colocado sobre alunos e suas famílias que de repente tiveram que possuir uma variedade de habilidades, competências e recursos, que muitas famílias ainda não têm. (BARROS; VIEIRA, 2021, p. 17)

Em meio a esse contexto, nos confrontamos em como continuar com as propostas pedagógicas articuladas nos encontros presenciais do início do ano letivo e que agora se tornavam encontros de ensino a distância. Conforme foram passando os dias, outras indagações foram aparecendo: Como manter emocionalmente um equilíbrio em meio a tantas incertezas, a tantas contradições, a tantas mortes? Como manusear ferramentas tecnológicas que nunca pensamos antes ter que dominar e sem nenhum preparo prévio para isso ou recursos financeiros sobressalentes? Como colaborar com os alunos para que eles também conseguissem manusear este novo mundo de tecnologia atrelado ao ensino, essa nova realidade imposta a todos nós?

De um primeiro momento não acreditamos que essa situação iria se prolongar por tanto tempo. Lembro-me que fui trabalhar na segunda-feira, dia 16 de março. Ao chegar em casa, em meio à minha rotina habitual, arrumei a bolsa com livros para o dia seguinte de trabalho, mas o dia seguinte... A presença física no ambiente escolar não chegou e cinco meses se passaram. Esse foi o tempo que demorei para desfazer minha bolsa. Esta permaneceu estática, no canto,

²⁹ Disponível em: <<https://bityli.com/Yre4r>>. Acesso em 05 jul 2021.

³⁰ No início e estado do Rio de Janeiro chamou a modalidade de ensino efetivada no período de distanciamento para o combate ao COVID 19 como EAD, porém como a estrutura metodológica não compreendia as exigências estruturais desse tipo de ensino, posteriormente passou a chamar ensino remoto, utilizando a Plataforma digital de aprendizagem do ensino remoto “Aplique-se”.

sob um dos encostos do sofá da sala de estar, talvez como um sinal da esperança, da garantia à volta da rotina habitual.

Tivemos muitas perdas humanas. Muitos de nossos colegas de profissão adoeceram psicologicamente. Ainda assim, em meio a esta situação de anormalidade e mesmo não dominando os meios tecnológicos de uso da plataforma e nem concordando com as limitações geradas pelo modo de ensino escolhido pelos dirigentes estaduais, começamos a seguir as orientações de postagem das aulas, pois era o único meio possível de manter uma ligação com a escola e, principalmente, com os alunos.

Dentro desse novo processo, pensamos em alternativas para uma forma de reinvenção pedagógica. Romper a ligação dos alunos com a escola seria mais uma perda e mais um isolamento, dentro dos vários isolamentos políticos e sociais há muitos anos impostos a eles. Naquela circunstância, os enfrentamentos socioeconômicos e as desigualdades de oportunidade, que existiam antes da pandemia, agora se faziam mais latentes por ela.

Como primeira ação metodológica na plataforma remota, construí uma atividade de debate dentro do tema da “comunicação por meios tecnológicos como estratégia social em tempos de pandemia”, cujo objetivo seria instigar a reflexão sobre a desigualdade de oportunidade entre a parcela social que detém mais recursos financeiro e, por isso, meios tecnológicos de acesso ao mundo digitais, se mantendo inseridos no processo de ensino atual e outra parcela que em meio à falta de recursos econômicas não dispunham das mesmas oportunidades.

Outros pontos de discussões propostos foram a respeito da manipulação midiática sobre o covid-19 e das disputas no Brasil geradas no meio político atual, usando como pano de fundo a circunstância de insegurança nacional. E, por último, o quanto a forma de comunicação à distância limita ou não o aprofundamento dos relacionamentos afetuosos entre a humanidade em prol do individualismo.

Após apresentação dos temas, os alunos deveriam ler um artigo de Marie Declercq, publicado em 17-03-2020, intitulado “Resgate de humanidade pode vir de uma situação de crise como o coronavírus?”³¹. Também deveriam escutar e interpretar a música do Gilberto Gil “Pela Internet”³². A proposta terminaria com a narrativa de suas impressões e anseios em meio à transformação ocorrida. Inspirados pela leitura e pela música, eles deveriam fazer um texto com o título “Que história iremos contar no futuro do nosso tempo presente?”

³¹ Disponível em :<<https://bit.ly/2W2WdZK>>. Acesso em 19 fev 2021.

³² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2ZZ-LSIwKYc>>. Acesso em 25 mar 2021.

Em outra atividade solicitei que se manifestassem sobre a pandemia e como se sentiam devido ao afastamento presencial da escola. Esse relato poderia ser realizado por cartum, desenhos, poemas, textos, entre outros. O objetivo era que analisassem criticamente o momento que estavam vivenciando. Seguem algumas dessas manifestações realizadas pelos alunos do CERV, referente a atividade intitulada: “A Educação em tempo de pandemia: dificuldades e possibilidade”:

Figura 4 - Desenho do aluno Andrei Dias Carvalho, 2º ano do ensino médio, Turma 2007 – ano 2020.



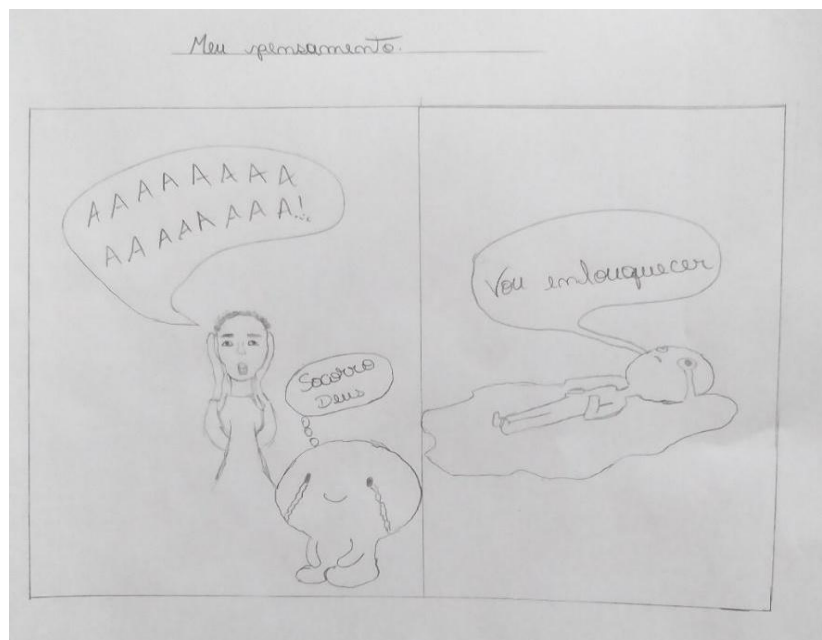
Fonte: Acervo da autora.

Figura 5 - Desenho do aluno Isaque Freire Anastácio, 3º ano do ensino médio, Turma 3007– ano 2020³³



Fonte: Acervo da autora.

Figura 6 - Desenho da aluna Bianca Cristina Teixeira araujo, 3º ano do ensino médio - EJA, Turma 3008 - ano 2020.³⁴



Fonte: Acervo da autora.

³³ Transcrição do diálogo: “É só uma gripezinha”.

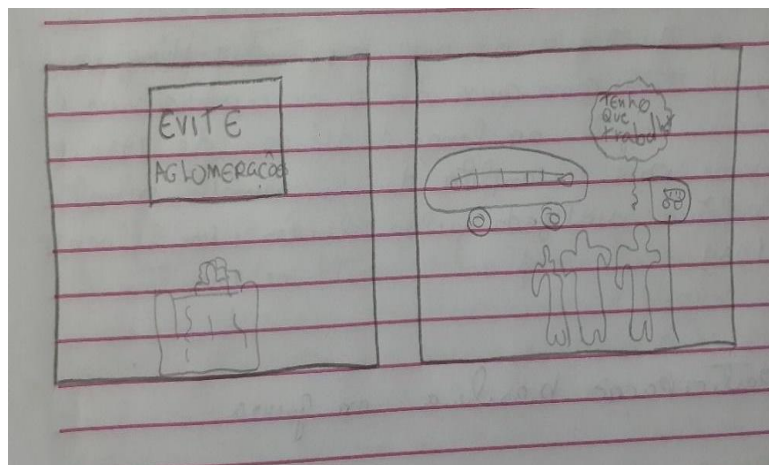
³⁴ Transcrição do diálogo: “Meus pensamentos”

Primeiro quadrante: -AAAAA AAAAA!

-Socorro Deus!

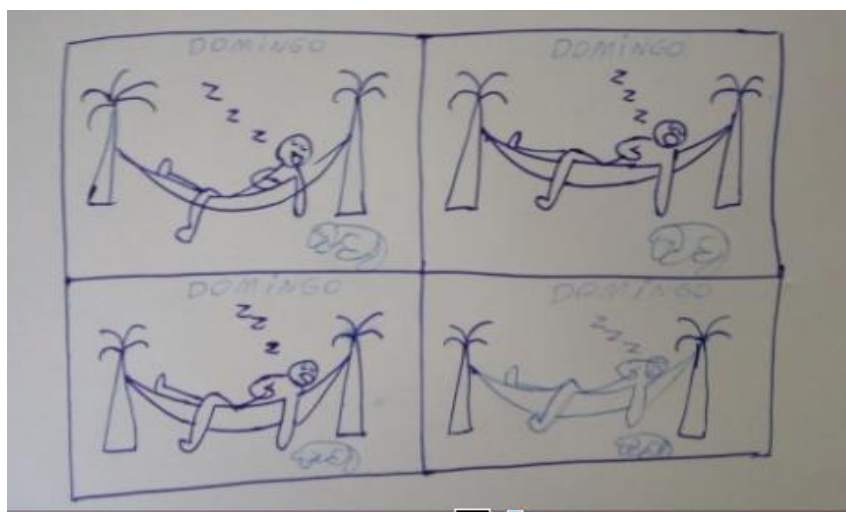
Segundo quadrante: Vou enlouquecer.

Figura 7 - Desenho da aluna Antônia Erika Soares de Sousa, 3º ano do ensino médio - EJA, Turma 3008 – ano 2020.³⁵



Fonte: Acervo da autora.

Figura 8 - Desenho do aluno Jefferson Braga do Nascimento, 3º ano do ensino médio, Turma 3007 – ano 2020.



Fonte: Acervo da autora.

Percebemos que em todas as figuras há um caráter saudosista ao retorno de suas rotinas transformadas pela crise sanitária e pelas medidas de isolamento tomadas pelo governo para contenção da propagação do vírus covid-19. Porém, algumas trazem em seu contexto críticas

³⁵ Transcrição do diálogo:

Primeiro quadrante: Evite aglomeração

Segundo quadrante: Tenho que trabalhar

socioeconômicas, diferenciando dos outros desenhos realizados e mostrando um viés de análise mais humana quanto ao contexto enfrentado.

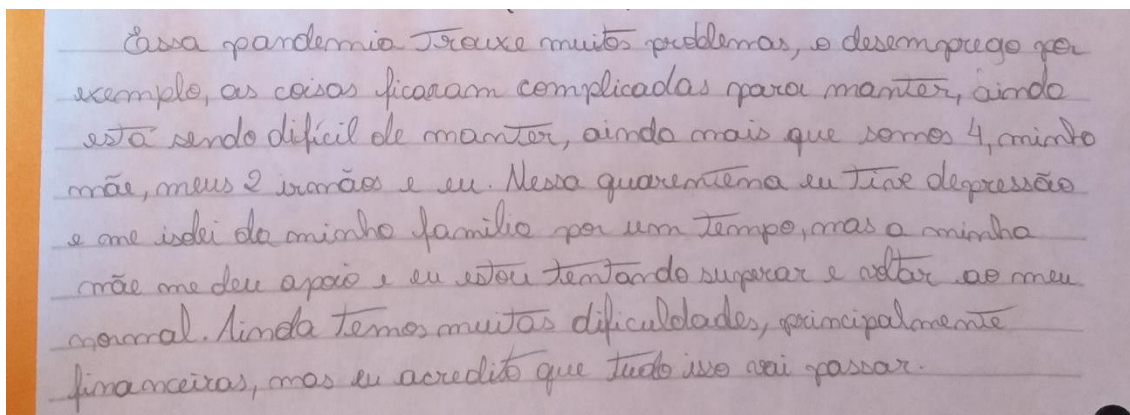
Sobre a figura 4, em conversa via chat da plataforma de ensino remoto, o aluno-autor explicou a importância da escola como uma forma de oportunidade de crescimento enquanto sujeito social e seu desenho demonstra que esta instituição deveria ser defendida por todos. A armadura representaria que a sociedade deveria lutar pelo ensino e ao mesmo tempo expressa seu desejo de retorno às aulas e enfrentamento daquela situação adversa provocada pela pandemia.

Na figura 7 temos uma crítica da situação daqueles economicamente menos favorecidos, pois não lhes foi dado o direito de escolha ao isolamento, uma vez que as políticas públicas não conseguiram auxiliá-los de maneira efetiva para suprir suas necessidades básicas. A aluna em questão estava matriculada no EJA, tendo que trabalhar para o sustento de sua família. Por vezes, no chat ela se demonstrava preocupada com a situação de alastramento da infecção e sua situação de vulnerabilidade. Como vemos em sua argumentação, como se isolar se na realidade teria que pegar o ônibus lotado para se dirigir ao local de trabalho?

Não consegui um retorno, pelo chat, com os demais alunos. Ainda assim é possível percebermos questões importantes nos trabalhos. Na figura 5, por exemplo, há uma crítica política à posição ideológica do governo em negar a importância a medidas de isolamento e enfrentamento pandêmicos, reduzindo em seus discursos a gravidade das consequências da COVID a uma mera gripezinha. Já nas Figuras 6 e 8 percebemos a angústia enfrentada frente ao isolamento e ao distanciamento da escola, como das outras formas de interação social.

Dentro dessa mesma atividade foram feitos trabalhos de redação, dentre os quais se destacaram algumas impressões por escrito, como no excerto I, figura 9, colocada a seguir. A aluna aponta dificuldades de acesso às ferramentas educacionais devido ao nível socioeconômico em que está incluída, bem como as dificuldades provocada pela desigualdade social, levando ao não aproveitamento de maneira esperada do ensino remoto. Conforme mencionado, a instalação da plataforma só aumentou a discriminação social, deixando fora ou mal amparados do suporte educacional, aqueles desprovidos de recursos financeiros.

Figura 9 - Trecho da Redação da aluna Bianca Cristina Teixeira Araújo, 3º ano do ensino médio - EJA, Turma 3008 – ano 2020



Fonte: Acervo da autora.

Após analisar as respostas dos alunos, replanejei as aulas para trabalhar um saber que se aproximasse dos acontecimentos enfrentados dentro e fora do nosso país, em meio ao quadro pandêmico. A proposta seria trazer informação, apoio e escuta aos alunos. Procurando, então, além de uma aproximação mais acolhedoras, proporcionar um maior entendimento das disputas políticas e visando com isso uma maior estabilidade emocional.

Assim, outro exemplo de exercícios na busca de maior entendimento das tensões políticas e econômicas do contexto atual, abordando a temática de luta das minorias, foi a respeito das comunidades indígenas. O objetivo seria trabalhar o tema proposto no currículo de expansão colonial, porém propondo uma leitura sob a escuta de representantes das comunidades indígenas que se posicionavam enquanto povos originários das terras da América que enfrentavam anos de descaso das políticas públicas e negação de seus direitos. Com o momento do agravamento dos casos de pandemia, os noticiários traziam a grade quantidade de números de óbito pelo coronavírus dessas comunidades, excluindo-os, novamente, dos direitos mínimos garantidos pela constituição, em seu artigo 6º³⁶.

Para a orientação desse debate, convidei os alunos a assistirem a palestra “As diversas roupagens das Guerras justas declaradas contra os povos indígenas no Brasil”³⁷, proferida por Edison Kaiapó, um indígena doutor em História da Educação, veiculada pelo projeto História em Quarentena – que apresentou uma série de *lives* nesse período. A atividade teve uma boa

³⁶ “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” Constituição Federal do Brasil, Título II, Capítulo II, Artigo 6, de 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_6_.asp>. Acesso em 07 jan 2021.

³⁷ Disponível em: <<https://www.facebook.com/historiaemquarentena/videos/168733461129903/>>. Acesso em 12 fev 2021.

recepção, como demonstrou uma estudante que agradeceu poder ter tido contato com uma abordagem de relatos e conhecimentos que não tinha dimensão da existência.

Quanto à proposta das aulas de campo, fiz uma tentativa de mantê-las virtualmente. Fizemos alguns passeios virtual na plataforma online do CCBB³⁸ e do Palácio de Versalhes³⁹, além de sugerir que os estudantes procurassem outras pesquisas virtuais do patrimônio cultural da cidade⁴⁰. Todavia, reflexo das questões socioeconômicas como restritivas ao pleno uso do ensino remoto, muitos estudantes desprovidos de uma boa rede de internet ficaram excluídos.

A cada dia que passava, o quantitativo dos acessos dos alunos diminuía na plataforma. O argumento principal era a falta de recursos financeiros para se manter nesse tipo de ensino. Como alternativa buscamos a utilização de outras ferramentas para o contato com o discente, como WhatsApp e e-mail pessoal. Cheguei a criar um canal no Youtube – “Historiando com Jane Lobo”⁴¹, para videoaulas.

Diante da impossibilidade de interação presencial com o aluno das turmas escolares de 2020, houve a redefinição do projeto de Mestrado para a análise da experiência realizada no PRVC que decorreu no ano de 2019. Cabe aqui observar que, embora o início do PRVC não tenha sido impulsionado pela pesquisa proposta no ProfHistória, é inegável a interferência deste em sua execução, especialmente pela intersecção entre o PRVC, o ProfHistória e o Residência Pedagógica.

1.4. Currículo de História para quem? A BNCC e as disputas de Narrativas

Dentro do contexto atual, com a herança de mais de 450 anos de implementação e legitimação de matrizes estruturantes do poder colonial, os parâmetros oficiais de educação, como parte da engrenagem de regulação da sociedade moderna, estão impregnados de um modelo pedagógico que reproduz nos espaços escolares os privilégios de organizações políticas vinculadas a um modelos de sistema-mundo⁴² que ditam padronizações canônicas sociais, onde

³⁸ Disponível em: <<https://www.cbbvirtual.com.br/>>. Acesso em 09 jun 2021.

³⁹ Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/project/versailles>>. Acesso em 05 jun 2021.

⁴⁰ Disponível em: <<https://glo.bo/3gdMKpj>>. Acesso em 12 jun 2021.

⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC-dXp8BfzhH6Y6XA7fwZeVg?view_as=subscriber>. Acesso em 02 ago 2021.

⁴² Termo utilizado pelos principais estudiosos latino-americanos da decolonialidade, especialmente o Grupo Modernidade/Colonialidade, dentre os quais destacamos Aníbal Quijano (2014), Catherine Walsh (2017), Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2016), Maria Lugones (2014), Nelson Maldonado-Torres (2007), Ramon Grosfoguel (2011), Santiago Castro Gomez (2005), Walter Dignolo (2010). No Brasil a epistemologia decolonial tem sido estudada por: Claudia Miranda (2017), Luis Fernandes Oliveira (2012), Maria Antonieta Martinez Antonacci (2015), Nilma Lino Gomez (2018), Elison Antonio Paim (2017), Helena Maria Marques Araujo(2017), e outros para dar um sentido geopolítico e cultural de dominação a formação do imaginário moderno colonial constituído pela implementação da dinâmica capitalista moderna e deslocamento do eixo comercial para o

as formas autoritárias e coercitivas tentam delimitar o alcance e o lugar de cada estratificação social, impedindo uma equidade de direitos, oportunidades, respeito e aceitação da diversidade e subjetividade humana.

Dentro da abordagem convencional pedagógica, a falta de conexão entre o sistema educacional – especialmente por meio do currículo e, no caso desta pesquisa, especificamente o currículo de História – e o aluno, principalmente de periferia, gerou a reprodução de desigualdades e estereótipos que marcam esse sujeito, perpetuando-o em condições de subalternizado dentro da sociedade.

Sendo assim, é uma forma política intencional e excludente a não viabilização de oportunidades para aquisição de saberes plurais. Esta forma de poder, reproduzido na escola de viés tradicional, mantenedora de uma única abordagem do conhecimento, impõe um sistema que não contempla e nem representa a identidade de muitos alunos. Pelo contrário, forma-os para permanência em um espaço já definido pelo sistema mundo moderno, dentro da esfera global, como mão-de-obra barata e sustentáculo da economia capitalista, em uma tentativa de esvaziamento, enquanto grupo social, de suas articulações políticas.

Essa escola tradicional, como diz Foucault, representaria um mecanismo disseminador de um Poder disciplinar e regulador, não somente através da centralização do discurso científico, mas a partir dos mecanismos de subjugação desenvolvidos na modernidade, como também, pela regulação dos próprios corpos para lhe extraírem tempo e trabalho. Segundo o autor, se trata de “um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas.” (FOUCAULT, 1999, p. 42)

Dentro do livro “Becos da Memória”⁴³, de Conceição Evaristo, são retratados nos diálogos da personagem Maria-Nova, apontamentos sobre o currículo trabalhado na escola

Atlântico no século XVI, colocando a Europa como centro hegemônico do mundo. “Se se entende que a “Modernidade” da Europa será a operação das possibilidades que se abrem por sua “centralidade” na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua “periferia”, poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a “universalidade-mundialidade”. O “eurocentrismo” da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como “centro”. (MIGNOLO, 2005, p. 28) O professor e jurista Boaventura de Sousa Santos (2007), também dialoga com alguns dos conceitos do grupo estudiosos decoloniais, principalmente a partir de sua escrita, no livro Epistemologias do Sul, porém não pertence a esse grupo dos pensadores modernidade-decolnialidade.

⁴³ Dentro do livro “Becos da Memória”, Conceição Evaristo narra a História de alguns moradores às vésperas de um desfavelamento no qual estão sendo retirados dos seus lares em troca de míseras quantidades de dinheiro ou alguns artefatos para construção de moradias em outro lugar. A autora transcorre sua escrita trazendo questionamentos acerca de temas como pertencimento, memória, História, valorização da diversidade humana, igualdade de direitos e equidade de oportunidades dentro do sistema capitalista moderno. Embora a educação não seja o tema central de sua abordagem, a autora deixa claro o quanto a escola está presente no cotidiano das pessoas, seja como espaço social ou como formuladora de conhecimento, sua presença, enquanto instituição, deixa marcas na formação social.

pública e da sua falta de significado para os alunos oriundos de comunidades periféricas frente às suas singularidades e enfrentamentos sociais cotidianos. Assim como vimos, a forma superficial de tratar temas referentes a direitos humanos, está intrínseca em seu papel regulador para provocar o silenciamento e contenção.

A citação mostra a reação do aluno quando, pela primeira vez, tem contato com outra forma de abordagem curricular, na qual a professora de História traz uma narrativa que fazia sentido, valorizando sua realidade e sua forma de se relacionar e ver o mundo:

Maria-Nova olhou novamente a professora e a turma. Era uma História muito grande! Uma história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora. Era diferente de ler aquele texto. Assentou-se e, pela primeira vez, veio-lhe um pensamento: quem sabe escreveria esta história um dia? Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente. (EVARISTO, 2017, p. 151)

O exemplo é extraído de um texto literário, porém apresenta muita semelhança com a realidade da grande maioria dos alunos das escolas públicas, que dentro do espaço escolar carregam consigo suas histórias e suas mazelas, e que se entendem tão distantes das análises propostas pelo currículo, o qual com suas perspectivas unilaterais e superficiais de determinados temas, não contemplam seus anseios e singularidades, negligenciando-os, e pior, silenciando o debate de suas narrativas.

Uma abordagem curricular mais justa e diversa, deveria levar os discentes a maior compreensão do mundo que se passa à sua volta de forma crítica, promovendo a problematização, o estranhamento e a transformação de tantas desigualdades que os limitam.

O excerto aponta uma inquietação frente ao potencial e sonho de tantos jovens sufocados por um modelo escolar disciplinar, preso a paradigmas modernos eurocêntricos, que se estruturaram hegemônicos, oriundos de uma única forma filosófica-antropológica de conceber o mundo, implementadas no século XVIII. Esses padrões sociais constituíram-se de valores masculino, heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar, capitalista, colonial, moderno no qual disseminaram o mito de um conhecimento universal verdadeiro⁴⁴ difundido para além do

⁴⁴ Segundo o sociólogo porto-riquenho do grupo Modernidade/colonialidade (M/C), pertencente à corrente de pensamento decolonial, Ramón Grosfoguel, todo conhecimento parte sempre de um determinado lugar situado nas estruturas de poder, a enunciação é sempre parcial atrelada ao lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala. Porém a filosofia do conhecimento do Ocidente desvinculou, encobriu, o sujeito da enunciação do lugar epistêmico étnico-racial, sexual, de gênero. Ao ocultar, ou não relacionar, aquele que fala das estruturas de poder que geram o conhecimento colonial, gerou um mito do conhecimento universal verdadeiro das filosofias e ciências ocidentais. Ainda sobre esse conceito, Grosfoguel argumenta que René Descartes, ao substituir Deus da centralidade do pensamento moderno ocidental pelo Homem (Homem ocidental), transfere para este todos os atributos instituídos a Deus na Idade Média, capacidade de produzir e se beneficiar de conhecimentos, teorias, leis e verdades universais que se lançam além do tempo e do espaço. (GOSFROGUEL, 2009, p. 387)

Atlântico com a expansão colonial, constituindo-se como mecanismo de controle social enfatizando a exclusão de uma parcela populacional, que se difere de tais classificações, colocada desde então em condição de submissão, dependência e inferioridade.

Esses cânones de poder hierárquico atribuídos se vincularam, de maneira nociva e determinante, na forma como se apresentam as articulações sociais vivenciadas atualmente dentro dos países periféricos, baseadas em estruturas de regulação econômica, e na modernidade ganharam mais atributos de opressão, baseados também na raça e na cor, estando presentes nas disputas de abordagens de conhecimento educacional.

Dentro desse contexto político, a escola não pode ser analisada ingenuamente como órgão neutro (apolítica). A grade curricular de História, instituída no ensino médio da educação básica, baseia-se quase em sua totalidade em uma linha histórica sob a ótica “burguesa europeia ocidental”, impregnada de preconceitos e negligências, determinando conhecimentos como disseminador de padrões ideológicos, tais como a sociedade que está inserida.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006, p. 59).

Ao priorizar a História Geral que reverencia temas segundo uma visão europeia, colocando-a em uma abordagem central dentro do currículo, faz com que os processos históricos ocorridos nos diferentes espaços físicos e temporais pareçam se constituir de forma aleatória e com menor importância. Nesse imaginário construído pela colonialidade⁴⁵, o

⁴⁵ O conceito de colonialidade, representa um padrão europeu de poder global classificatório capitalista que nasceu junto ao colonialismo e imperialismo moderno, identificando e fixando os povos de acordo com sua falta ou excesso. Sua globalidade, como um caráter imposto para limitação e subjugação, “é um piso básico de práticas sociais comuns para todo o mundo, e uma esfera intersubjetiva que existe e atua como esfera central de orientação valorativa do conjunto. Por isso as instituições hegemônicas de cada âmbito de existência social, são universais para a população do mundo como modelos intersubjetivos. Assim, o Estado-nação, a família burguesa, a empresa, a racionalidade eurocêntrica” (QUIJANO, 2005. Pág. 113). Sendo assim esse novo padrão de poder da colonialidade, sobre moldes étnico-racial e de cor, colocou o não-europeu, em uma perspectiva cognitiva de conhecimento, em um papel qualificatório mundial de inferioridade, atreladas as necessidades inescrutáveis de dominação do sistema capitalista. Perpetuando “um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (PORTO-GONÇALVES, 2005. Pág. 3) impedindo o desenvolvimento do nosso pleno nacionalismo e independência. “A colonialidade é resultado de uma imposição de do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando em sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. (GOMES, 2020. Pág. 227) A Colonialidade, portanto estabelece uma dominação que vai além das esferas bélicas, econômicas e jurídicas estabelecendo uma dominação que determinará a centralidade do poder-ser-saber, colocando todos os que não encaixam em seus padrões universais como sujeitos condenados, fora do espaço e do tempo humano. “Os condenados não podem assumir a posição de doutores do conhecimento...os condenados são representados em

raciocínio é posto em um antagonismo: da exaltação do poder e conhecimento dos países representantes no Hemisfério Norte e o atraso intelectual dos países representantes no Hemisfério Sul.

Um exemplo dessa abordagem eurocentrada de conteúdo, como um instrumento de conservação, manutenção de valores e práticas conservadoras, faz com que temáticas trabalhadas referente a História da África, da América Latina e até mesmo do Brasil, se apresente de forma superficial, meramente informativa, tendo um lugar inferior de importância, reduzindo os conflitos sociais como racismo, sexismo e econômicos de classe, a uma discussão rasa e genérica.

Embora haja, no campo de pesquisa acadêmica, nas práticas escolares e em instituições de Leis, ações que almejam formulação críticas, que venham a corroborar na procura de restabelecer um diálogo com a diversidade cultural formadora de nossa nação, ainda há muito o que fazer para desmistificação de anos de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas que perpassam na nossa educação.

O próprio fator de ter a necessidade da imposição de Leis para escuta dessas outras narrativas, reforça o argumento de quanto nossa sociedade ainda se prende ao poder da monocultura do saber que impõe ideologias e valores historicamente construídos em uma representação de identidade social construída sob a ótica masculina, branca, racista e elitista.

Dessa forma se faz cada vez mais necessária a utilização de práticas educacionais que façam do conhecimento escolar a construção de uma “História muito grande!”, “viva”, “nascida das pessoas”, como descrita por Conceição Evaristo, uma história possível e compreendida dentro de suas subjetividades. Que impulse a parcela da sociedade menos favorecida ao entendimento para suas “escrevivências”⁴⁶.

Buscando a construção de um debate que valorizasse a escuta dos alunos, de suas mazelas sociais e que pudesse articular os conhecimentos dos processos históricos como

formas que os fazem se rejeitar...A colonialidade do poder, ser e saber manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles tivessem no inferno.” (MALDONADO-TORRES, 2020. Pág. 44)

⁴⁶ O conceito de escrevivência, começou a ser trabalhado por Conceição Evaristo em sua dissertação de mestrado, em 1994/95. Viria de um jogo de palavras entre escrever-viver, escrever-se-ver, escrever-se-vendo, escrevendo-se, até chegar ao termo escrevivência. “Mas o ponto de nascimento dessa ideia traz um fundamento histórico, que é esse processo de escravização dos povos africanos e eu estou pensando muito nas mulheres africanas e suas descendentes escravizadas. [...]a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa grande, e sim para acordá-los de seus sonos injustos. Quando eu digo isso, uma imagem que sempre me perseguiu foi a imagem da mãe preta, aquela mulher escravizada dentro da casa grande e que era responsável pela prole colonizadora. E essa mulher num dado momento do dia, uma das funções dela como corpo escravizado dentro da casa grande, era levar as crianças para dormirem, e ela vai para esse exercício de contar histórias.”. In: (GUZZO, Morgani. Entrevista Conceição Evaristo: A escrevivências das mulheres negras reconstrói a história brasileira. 2021). Disponível em: <<https://bit.ly/2VZtYLO>>. Acesso em: 18 jul 2021.

formação política da atualidade, articulei no fechamento das atividades promovidas pelo PRVC, no final do ano de 2019, uma aula sobre ditadura instituída pelo golpe 1964, somando ao tema também um viés histórico-cultural das décadas de 1960 a 80.

Como provocação inicial, foram relacionadas algumas temáticas da História atual, ocorridas no Brasil, evidenciadas pelas diferentes fontes midiáticas, a respeito das discussões do aumento de *fake news*, retorno de movimentos com analogias de cunho fascistas e apologias, feitas por lideranças políticas do atual governo, a possibilidade de retomada ao AI nº 5. A atividade pedagógica foi desenvolvida nas turmas de terceiro ano. Como texto impulsionador ao debate, analisamos duas peças teatrais de Augusto Boal: “Murro em ponta de faca”⁴⁷ e “Arena conta Zumbi”⁴⁸, que foram articuladas a histórias e dilemas individuais vividos por cada aluno.

A dinâmica desencadeou, além das abordagens políticas especificadas, temas gerais como racismo, sexismo, invisibilidade, repressão, violência, tortura, desaparecimento forçado, desumanização, vulnerabilidade, negacionismo histórico, movimento conservador e censor “escola sem partido” e o movimento saudosista pelo retorno a ditadura militar.

A proposta sugerida seria que após o debate fosse realizada a escrita pelos alunos de suas memórias e a construção coletiva de uma peça na qual se discutiriam possibilidades de enfrentamentos aos conflitos apontados. Reproduzo a seguir alguns excertos desses escritos:

⁴⁷ “Murro em ponta de faca” - 1974 - a qual relata o momento do exílio, trazendo de um testemunho vivo de seis exilados políticos brasileiros em sua trajetória pelo Chile, Argentina e França, além de debater sobre exclusão social, suicídio, famílias desintegradas, identidade ideológica, desigualdade social e os presos em liberdade;

⁴⁸ “Arena conta Zumbi” - Peça de 1965, escrita por Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal, e dirigida também por Boal, na qual se busca refletir as mudanças ocorridas no Brasil depois do Golpe de 1964. O musical coloca em cena a luta dos quilombolas de Palmares e sua resistência. Utiliza como material de dramaturgia o livro de João Felício dos Santos que se chama Ganga Zumba e o de Edison Carneiro, O Quilombo dos Palmares. Pela primeira vez na história do teatro moderno brasileiro, a história de Palmares é contada a partir do ponto de vista dos próprios escravos. Com isso, o negro é mostrado como um ser dotado de virtudes e não só de rebeldia, como contava a História oficial.

Figura 10 - Trecho da Redação anônima realizado por um aluno do 3º ano do ensino médio – dezembro de 2019.⁴⁹

Precisamos de suporte, precisamos de ajuda
 nos sentimos inferiores por nosso tom
 de pele. Queremos liberdade de expressão
 como o branco tem, queremos ser
 aceitos na sociedade

Me identifico na sociedade como
 descendente de família negra me
 preocupo com o preconceito que
 passamos todos os dias princi-
 palmente se não tivermos cabelo
 bom. Me preocupo na desigualda-
 de de quando entramos em
 lojas e os seguranças ficam
 atentos, me preocupo quando
 o negro anda na rua e
 os policiais "forjam"
 nessa prisão.

Fonte: Acervo da autora.

⁴⁹ Transcrição da citação:

Precisamos de suporte, precisamos de ajuda
 Nos sentimos inferiores por nosso tom de pele.
 Queremos liberdade de expressão
 Como o branco tem,
 Queremos ser aceitos na sociedade

Me identifico na sociedade como descendente de família negra
 Me preocupo com o preconceito que
 Passamos todos os dias
 Principalmente se não tivermos cabelo bom.
 Me preocupo na desigualdade
 De quando entramos em lojas
 E os seguranças ficam atentos,
 Me preocupo quando o negro anda na rua
 E os policiais "forjam" nossa prisão.

Figura 11 - Trecho da Redação anônima realizado por um aluno do 3º ano do ensino médio – dezembro de 2019.⁵⁰

Eu quando fui oprimido dentro de uma escola mesmo fizeram
 Muitas coisas ruins mas depois que isso se passou eu dei
 a volta por cima e eu fiquei atrás e hoje pra
 mim já passou isso, e estou mais tranquilo e eu sou um
 cara legal e tenho bons amigos que hoje me apoiam

Fonte: Acervo da autora.

Os textos demonstram descontentamentos frente às atitudes violentas impregnadas por uma ideologia preconceituosa de exclusão e nivelamento social, pela perpetuação de classificadores sociais econômicos e preconceituosos. Podemos perceber também que a escola é mencionada como lugar de repressão, representações de valores conservadores, fazendo parte da articulação ideológica de desvalorização e esvaziamento político.

Para Silvio de Almeida, classificadores de poder como racismo foram postos e fazem parte das estruturas sociais atuais ditando comportamentos humanos, econômicos e políticos. Para o autor, as desigualdades raciais como características da sociedade vão além de ações isoladas de grupos racistas, ou do aparato institucional, hegemonizado por determinados grupos sociais, que se utilizam desse mecanismo para manter seus privilégios e interesses. Esse comportamento está, na realidade, intrínseco nos padrões culturais, estéticos e de poder social do qual um grupo se torna horizonte civilizatório da sociedade, ditando uma ideologia excludente como prática normal dentro do imaginário coletivo. “O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional.” (ALMEIDA, 2019, p. 28-29)

Como resultado da referida dinâmica pedagógica, destaco por último a percepção do fato que os alunos tinham a liberdade de colocar ou não sua identificação. Porém, ao falar sobre temas conceituais históricos carregados de preconceito e segregação, nenhum aluno se identificou nos escritos e nem todos conseguiram escrever algo que falasse de suas próprias

⁵⁰ Eu quando fui oprimido dentro de uma escola mesmo
 Fizeram muitas coisas ruins, mas depois que isso se passou
 Eu dei a volta por cima e eu fiquei atrás
 E hoje pra mim já passou isso,
 E estou mais tranquilo e sou um cara legal

trajetórias, das negações sociais, da falta de representatividades, das violências sofridas dentro e fora do espaço escolar ou sobre construções ideológicas de invisibilidades que os cercam.

Em contrapartida, na roda de debate, todos os alunos tinham uma história, uma memória, uma escrevivência que ansiavam narrar, uma marca de dor e silêncio da indiferença social tatuada na alma, da negação de suas participações cidadãs, e da negação das suas subjetividades.

A falta de identificação nas narrativas talvez possa ser interpretada como raízes da construção de um passado determinante da desigualdade social, que se reorganiza dentro das estruturas modernas atuais. E que traz uma releitura do mundo imersa, além dos fatores econômico e culturais, também em diferenças de raça e racismo, para justificar que uma parcela social possa existir e resistir em um status superior que inferioriza os que diferem de seus marcadores universais, o que Enrique Dussel chamará de “violência sacrificadora”⁵¹. Para o autor, como superação será necessário a negação do mito da verdade única dos valores tidos padrão da sociedade moderna.

Frente à necessidade de contemplar uma educação integral mais justa, democrática e inclusiva, as políticas públicas nacionais regulamentam quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Procurando estabelecer um currículo nacional comum a todos os municípios e estados do Brasil, propõe levar uma educação de formato igualitário através do desenvolvimento de competências e habilidades específicas, na garantia de um avanço da qualidade de ensino do país. Assim a Base Nacional Curricular Comum – (BNCC), foi aprovada em 2017, pelo Conselho Nacional de Educação – (CNE).

Com a legitimação da BNCC se procurou colocar em prática os marcos legais acordados no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, no artigo 9 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que traz explícita sua meta no artigo 26 da LDB, sancionada em 1996.

Sendo assim, após um período de debates entre diversos setores sociais e lutas políticas que envolviam as preposições de se ter ou não uma base curricular e as escolhas das narrativas que deveriam ou não se fazer presente nos documentos que passavam a nortear os componentes

⁵¹ Segundo o autor, essa violência, o lado racional da modernidade desenvolve um mito, onde a civilização moderna se autodescreve como a mais desenvolvida e superior, obrigando às demais “primitivas” a seguirem um processo educativo de desenvolvimento traçado pela Europa. Se há oposição dos vistos como “bárbaros”, o processo civilizador pode ser efetivado de forma violenta, produzindo vítimas sacrificiais ao processo inevitável. Para o mesmo, como forma reparadora e libertadora dessa dominação seria necessária a Trans-modernidade, onde se pretende a superação da “Modernidade”.

curriculares, em vigor atualmente, o Ministério da Educação -MEC colocou em prática a terceira versão da BNCC, publicada em seu site em abril de 2017.

Tal debate despertou o envolvimento de uma ampla base de protagonistas, tanto do campo historiográfico acadêmico brasileiro como representantes de outros setores sociais, como jornalistas, juristas e representantes de associações educacionais e fundações privadas ligadas aos empresariados.⁵² Segundo Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues (2018), o Ensino de História ganhou maior protagonismo que outros campos por trazer como produto escolhas de memórias que geram interferências na estrutura da sociedade, e através de seu currículo provocam o direcionamento à forma condutora do sujeito olhar para si, para o outro e para o mundo, provocando sentimentos de pertencimento a diferentes configurações socioculturais.

O currículo de História é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve se tornar uma memória, compondo, conseqüentemente, uma base para a identidade de todos os brasileiros. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 3)

Anteriormente, em 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base, instituindo-se a comissão de especialistas para a elaboração da proposta da BNCC frente à consulta pública para a construção da primeira versão do documento, que contava com contribuições da sociedade civil, entidades científicas e educacionais e diversas organizações sociais.⁵³

Segundo o MEC, após várias críticas e sugestões foi necessário um consenso maior entre todos os envolvidos no processo de educação⁵⁴, formulando assim a segunda versão da BNCC, que, novamente, passou por avaliações e audiências com professores, gestores e especialistas, bem como a sociedade como um todo. Ainda em 2016, começou a ser redigida a terceira versão, que por sua vez, foi colocada para discussão em abril de 2017.

⁵² Segundo Elizabeth Macedo “Estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para “comprar” parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição.” (MACEDO, 2018, p. 32)

Sobre esse mesmo tema, para Theresa Adrião e Vera Perone é “Importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas *e on line*, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada. Além disso, o documento sofreu reformulações em decorrência de pressões de setores conservadores, resultando na exclusão de questões relativas à identidade de gênero em sua formulação.” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 53)

⁵³ Todo o histórico da BNCC está disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 18 fev 2021.

⁵⁴ Disponível em: <<https://bit.ly/3mf3nVB>>. Acesso em: 16 fev 2021.

O documento estabelece a formação do estudante através de habilidades e competências pautadas em uma atmosfera tecnológica e inovadora, capacitando-o de resposta às demandas decorrentes das mudanças do século XXI. Para garantir a inserção do estudante na sociedade contemporânea, seu desenvolvimento global de aprendizagem dar-se-á através do alcance de dez competências a serem desenvolvidas em sua formação.

A organização da BNCC para a estrutura do Ensino Médio, etapa escolar referente a esta pesquisa, substitui a divisão do conhecimento em disciplinas, diluindo-as em itinerários formativos, que são: 1) Linguagens e suas tecnologias, 2) Matemática e suas tecnologias, 3) Ciências da Natureza e suas tecnologias, 4) Ciências Humanas Sociais Aplicadas e 5) Formação técnica e Profissional, sendo que cada uma delas tem competências específicas por área que conversam com as dez competências gerais.⁵⁵

A diretriz educacional contida nessa última versão reafirma o caráter da educação como formadora de atitudes e valores sociais, bem como espaço de transformação e seu compromisso com um aprendizado de “democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.” (BRASIL, 2017, p. 14)

Porém, ao reduzir as reivindicações e enfrentamentos por direitos de justiça, reparação e representatividade social dos vários grupos identitários que compõem a sociedade brasileira, dá continuidade ao modelo ideológico tradicional, esvaziando a base teórica de cada luta específica, minorando os impactos sociais das mazelas preconceituosas e maquinando e disseminando falsas verdades da existência de um Brasil igual para todos.

É crucial perceber que os grupos identitários, distintos em suas lutas em respeito a suas diversidades e singularidades, estão unidos ao subjugamento imposto e legitimado pelo modelo definido como padronizador de direitos jurídicos e políticos que perpetua a desigualdades sociais a termos genéricos como “enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (BRASIL, 2017, p. 5) ou “vamos valorizar a diversidade” (IDEM, p. 9).

⁵⁵ A versão atual da BNCC começa a ser redigida a partir de agosto de 2016, após o documento anterior estar praticamente pronto, data em que ocorre a mudança de governo do Brasil, através de um golpe. Portanto, o golpe jurídico parlamentar que depôs a até então presidente eleita Dilma Rousseff, atravessou a construção da BNCC, sobretudo porque alterou a composição de atores do cenário político, incluindo substituição no Ministério da Educação (MEC) e maior atuação do setor empresarial nos interesses educacionais brasileiros. Dentre estes setores, segundo Theresa Adrião e Vera Peroni (2018), podem ser destacados a atuação do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Unibanco e do Instituto de Corresponsabilidade Educacional.

“Entretanto, acreditamos que a partir do golpe parlamentar de 2016, que resultou no impeachment da Presidente Dilma Rousseff, essas presenças ganham outra dimensão, uma vez que se generalizam e institucionalizam, como política nacional referendada por alterações 5 no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), partir do Ministério da Educação e com a conivência do Conselho Nacional de Educação, ressaltando a atuação de conselheiros e conselheiras, em articulação com entidades do campo educacional. As alterações no arcabouço legal, que conforma a oferta da educação básica, associaram-se à aprovação da chamada BNCC e institucionalizaram a reforma no Ensino Médio.” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 50)

Se compararmos o argumento acima exposto com a segunda versão da BNCC, encontramos referências sobre tais temáticas sensíveis de forma diferente. Nos argumentos incluídos no seu texto traz que é necessário desenvolver relações de aprendizagem pautadas em princípios étnicos, respeitando as singularidades de cada aluno.

[...] ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (BRASIL, 2016, p. 34)

Tomando como referencial de análise as competências específicas para Ciências Humanas, podemos verificar que na primeira versão da BNCC era proposto um reconhecimento da diversidade étnica e cultural, uma maior valorização da História do Brasil, considerando as leis 10.639 e 11.645, dando destaque às culturas afro-brasileira e indígena, rompendo com uma História eurocentrada. Cada ano escolar traria um enfoque predominante, que apresentaria no Ensino Médio a seguinte distribuição: 1º ano – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros, 2º ano – Mundos americanos e 3º ano – Mundos Europeus e asiáticos. (BRASIL, 2015, p. 2430)

Na segunda versão da BNCC havia as Unidades Curriculares de História para o Ensino Médio, dispostas em um marco cronológico linear, na seguinte composição: Unidade Curricular 1 – escravismo, liberalismo, autoritarismos e democracia nas américas; Unidade Curricular 2 – da queda dos impérios europeus ao processo de globalização; e Unidade Curricular 3 – Brasil: república, modernização e democracia. (BRASIL, 2016, p. 640-645) Dessa forma, os estudantes de escola pública foram perdendo espaço para maior diversidade e profundidade dos debates nos processos históricos devido ao retorno de abordagem genéricas dos temas, universalizando as singularidades de tempo e espaço geográfico, bem como direcionando as articulações culturais sob análise unilateral, responsável por apontar, dessa maneira, uma única forma de possibilidade identitária.

Na terceira versão, os temas são distribuídos em seis competências específicas: 1 - processos políticos, econômicos, culturais, ambientais, geográficos, científicos, tecnológicos de entender o mundo, 2 - territórios e fronteiras, tempo e espaço, papel geopolítico entre Estado-nação, 3 - grupos, povos e sociedade no mundo, 4 - analisar as relações de produção ao longo do tempo, 5 - analisar as diversas formas de injustiça, preconceito e violência e 6 - o exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e

responsabilidade.⁵⁶ Segundo esse modelo disposto, vimos as singularidades de temáticas referentes a lutas por direitos humanos e reparatórios a grupos marginalizados no Brasil diluídos em macro análises globais. Cerceando a compreensão dos processos históricos, oportuniza que os modelos de poder nivelador político e econômico excludentes se mantenha e se perpetue ao longo da história.

Se a primeira versão da BNCC contemplava um ensino de história renovado, propondo uma divisão da história a partir de eixos temáticos, tendo o passado como referência de problematizações para abrir diversas possibilidades de presente e futuro, trazendo para sala de aula outras possibilidades de saber, na segunda, mesmo com retrocessos a um modelo tradicional de narrar os fatos históricos, ainda havia um ganho em seu objetivo estrutural de estimular debate ao entendimento das lutas singulares articuladas pelos diversos grupos excluídos socialmente. Já a terceira versão, além da valorização no ensino de uma cronologia linear como eixo organizador da lista de conteúdo, da manutenção dos modelos tradicionais e eurocêntricos, faz com que os estudantes, representantes das classes menos abastadas se distanciem ainda mais dos micros debates sociais e políticos, fragmentando o conhecimento e negligenciando o confronto da análise crítica a realidade do aluno.

para a compreensão dos movimentos e articulações que geraram o fato e as memórias e o silenciamento e ausência dos mesmos, se faz necessário a quebra das fronteiras de passado e presente, na busca por sua intersecção; e sobre a compreensão linear de um modelo de progresso com início na modernidade se faz necessário a busca de entrecruzamento de vários pontos de partida e visões, de diversos temas e ideias para compreensão de uma historicidade mais abrangente. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 15)

Para Macedo (2012) a universalização do conhecimento, proposta na BNCC, trata-se de uma ilusão, pois não há um único conhecimento socialmente acumulado, assim procedido trata-se de uma diretriz externa imposta para formação de uma identidade moldada pelos interesses das articulações de poder social.

⁵⁶ A síntese dos títulos de cada competência foi realizada por mim. Por se tratar de temáticas amplamente genéricas e superficiais, há margens a diferentes interpretações, trago isto referenciada nos temas dos livros didáticos postos para escolha no portal PNLD. Cito aqui como exemplo alguns títulos referentes à primeira competência: Na coleção Multiversos da editora FDT o título da obra é “Globalização, Tempo e Espaço”, na coleção *Interação da Editora do Brasil* o título da obra é “A Formação das Sociedades e das Civilizações no Brasil e no Mundo”, na coleção *Conexões* da Editora Moderna o título da obra é “Ciência, cultura e sociedade” na coleção *Diálogos* da Editora Ática o título da obra é “Compreendendo o Mundo”. Conforme podemos ver dentro dessa sugestão macro de análise histórica, os temas e as linhas de abordagens são diversos e diferentes, porém poucos abordam temáticas singulares referentes às lutas por direitos e justiça dos grupos excluídos de nossa sociedade. Alguns abordam tais temáticas de forma bem superficial. Ver em: BRASIL, 2017, p. 571-573 e disponível em: <<https://bit.ly/3k313Rn>>. Acesso em 19 mar 2021.

O conhecimento se constrói na contraposição de outros saberes, de outras identidades cada qual impregnada de suas singularidades, sendo assim, o estabelecimento de um único conhecimento gerará a exclusão daqueles que não dominarem tal modelo identitário projetado.

O discurso de aceitação de uma identidade cidadã plural, exposto no início da escrita da BNCC, seria apenas para naturalização dessas diversidades e não sua aceitação e incorporação, pois em um discurso único hegemônico posto, o aparecimento ao longo do processo de singularidades não é levado em consideração, a identidade e o conhecimento são vistos como engessados e não como frutos da interação cultural em meio a uma intensa criação e transformação dinâmica. Sendo assim, “Se a identidade projetada pelo currículo refere-se a todo e qualquer sujeito, o inimigo é um sujeito individual, e o que o caracteriza como tal é o não-domínio de algo que lhe é externo e que pode ser adquirido.” (MACEDO, 2012, p. 735)

A valorização de um viés conteudista e a supervalorização da preparação ao mercado de trabalho, sem objetivar a formação da cidadania e o direcionamento às lutas identitárias, provocando um distanciamento da História em relação ao seu papel de construção e reconstrução da memória, procura diminuir a força reivindicatória de determinados grupos frente aos seus direitos, impondo-lhes atitudes de conformação frente às inúmeras violências e aos preconceitos.

Segundo Catherine Walsh, indo em direção ao in-surgir, re-existir e re-viver⁵⁷ de um grupo social renegado, subtraído em anos de massacre de sua cultura e cor pela colonização moderna-capitalista, não se pode parar de dar ouvidos a outras memórias e verdades, no intuito de resgatar o caráter humano e o direito ao existir-social.

Diante desse quadro, a dinâmica pedagógica inerente à atividade final PRVC⁵⁸ demonstra que, por um lado, a omissão das identidades aos textos escritos pelos discentes mostra o quão violento foi e ainda é o processo de apagamento de suas narrativas, o silenciamento de suas vozes e a inferiorização de suas singularidades pela imposição de um currículo de história tradicional instituído, como demonstração de força e poder na atuação de um grupo social. Por outro lado, o fato de conseguirmos em uma dinâmica escolar debater sobre tais temas e atitudes, nos mostra que estamos resistindo à permanência desses processos de violência e dominação.

⁵⁷ In-surgir, Re-existir e re-viver seriam pedagogias “que estimulem novas ações políticas, insurgências e rebeldias, ao mesmo tempo que constroem alianças, esperanças e visões “outras” de estar na sociedade”, de reviver, de recriar os processos históricos não falando dos renegados, mas falando com os renegados, “legitimando o sonho ético-político de superar a realidade injusta e construir “outros” caminhos”; é um outro processo de luta para um outro modo de vida. (Walsh, 2009, p. 38)

⁵⁸ Figuras 10 e 11, analisadas no início deste subtítulo.

A Escola na qual esse projeto de mestrado foi desenvolvido carrega a ambiguidade de ser inscrita dentro da História da Educação da cidade de Niterói. Desse modo, traz um legado tradicional conservador de visão de sociedade, mas ao mesmo tempo abriga e agrupa grupos sociais distintos, muito variáveis em suas características culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas, que potencializa a efervescência da busca e construção de outras formas de conhecimento.

Tendo isso em vista, no capítulo que segue propomos ver um pouco dessa característica da escola, ora conservadora, ora viva e latente na necessidade de trazer outras formas de diálogos educacionais que rompam com esse viés conservador herdado nos processos históricos que são constitutivos da nação. E, dentro desse contexto, verificar como o Projeto Raul Vidal Convida busca colaborar nesse rompimento de velhas estruturas e concepções educacionais.

CAPÍTULO II: VOZES SILENCIADAS

2.1. C. E. Raul Vidal e sua representatividade dentro do espaço geográfico e social

Nas primeiras décadas do século XIX, no Brasil Império, a escola começa a galgar seu lugar na estrutura das vilas, legitimada pelo Estado, como uma peça importante no processo de instruir para civilizar. Na criação das “Escolas de Primeiras Letras” pretendia-se possibilitar às classes inferiores da sociedade ler, escrever e contar. A escolarização para os mais pobres, mesmo que fossem livres, não deveria passar das primeiras letras.⁵⁹

Segundo Faria Filho (2000), o que se queria era dotar o Estado de um mecanismo para atuação sobre a população e a Escola traria o controle e regulação social para contribuir com a implementação da nação que a elite buscava construir. Com a mudança dos rumos políticos, vão surgindo novas necessidades sociais. “A educação tornou-se um símbolo integrado à república pela crença na sua capacidade de regenerar, moralizar, disciplinar e unificar as diferenças.” (VEIGA, 2000, p. 405)

A partir da década de 1930 o país caracteriza-se pela aceleração do modo capitalista de produção, o que ocasionou transformações superestruturais. Nesse cenário, há a necessidade de vincular a escolarização à necessidade de trazer o modernismo e o progresso para especializar o trabalho através do conhecimento. Em meio a movimentos políticos e sociais, a Escola foi adquirindo, por instituições de leis, a garantia do direito à educação pública para todos. Essa escolarização, porém, não estava relacionada com a possibilidade de todo povo ter este direito e nem de todos terem a mesma qualidade quanto ao grau de conhecimento a ser adquirido. Os saberes continuaram a ser diferentes dependendo da classe social-econômica à qual pertenciam, por exemplo, a “Constituição de 1937 (Art. 129) que diz que o ensino profissional é destinado às classes menos favorecidas. É, pois, uma discriminação declarada em lei” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 164)

No período que compreende 1958 a 1964, a sociedade ficou marcada por diversos programas sociais e mobilizações populares que possuíam como interesse a alfabetização de jovens e adultos, “esses movimentos tinham em comum o objetivo da transformação das

⁵⁹ A criação da primeira escola normal ocorreu no ano de 1835, em Niterói, e cinco anos após havia apenas quatorze alunos formados. Porém, até chegar na escola, era necessário enfrentar vários problemas, a população era basicamente agrária, os recursos eram escassos, a educação difícil e restrita, além da dificuldade de se ter professores. Nos anos posteriores à criação da escola em Niterói, verificamos a criação dessas escolas em Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Pará, Sergipe, Santa Catarina e Ceará, algumas delas não chegando nem a funcionar, ou então reabrindo várias vezes por falta de matrículas.

estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional.” (SAVIANI, 2008, p. 318).

Sabemos que a ideia de escola é plural e que há uma luta de vários setores sociais para garantia de uma educação mais justa e democrática, porém, a Instituição Escolar muitas vezes reflete uma perspectiva de organização social e política que mantém estruturas de exclusão, refletindo o contexto histórico que está inserida. Como vimos, a escolarização brasileira traz como herança de sua formação três séculos de escravidão e ideologias voltadas para privilegiar a elite na afirmação da divisão entre dominantes e dominados.

As lutas por igualdade de direitos e democracia contribuíram para que cada comunidade escolar tentasse equacionar com realismo seus problemas e suas possibilidades, redescobrendo métodos de diálogo e reinventando perspectivas para se adequar às novas demandas das sociedades. Não nos deixando negar, com este fato que, ao longo dos anos, ocorreram várias interpretações e mudanças de parâmetros políticos, sociais e econômicos no Brasil, que favoreceram a disseminação de práticas que reverenciassem o conhecimento crítico dentro da escola.

Foi nesse contexto de movimentos sociais em prol do direito universal da educação para minimizar a alta taxa de analfabetismo e garantir a implementação e manutenção pelo Estado da Instituição Escolar, somado à necessidade da efetivação da modernização e progresso via industrialização, almejada pelos governantes da época, que foi criado O Colégio Estadual Raul Vidal.

O CERV foi criado em 02 de setembro de 1918, conforme consta nos Atos do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, registrado na folha de Expediente do dia 15 de setembro de 1918. Seu nome fez uma homenagem póstuma ao Professor Raul Jorge Vidal (1856-1918), nascido na Freguesia de Jurujuba, na época em que Niterói ainda era a capital do Estado do Rio de Janeiro. Além de professor, ele foi membro do Conselho Superior de Instrução do Estado do Rio de Janeiro e primeiro secretário do Conselho Superior Estadual de Instrução da Bahia.

Este estabelecimento centenário teve sua primeira sede na Praça Fonseca Ramos, no Largo do Quartel. Sem ter um prédio próprio, foi transferido em 1924 para a Rua Marechal Deodoro, depois passou a funcionar na Rua Fróes da Cruz, na Barão do Amazonas e Visconde do Uruguai.

Em 1941, no período do Estado Novo, passou a fazer parte de um projeto arquitetônico Moderno⁶⁰, idealizado por Álvaro Vital Brazil, formado em 1933 pela Escola Nacional de Belas

⁶⁰ Constavam neste projeto para a cidade capital do Estado, Niterói, três escolas públicas (Grupo Escolar Getúlio Vargas, Escola Estadual José Bonifácio e Escola Estadual Raul Vidal), o Instituto Vital Brazil (1942), a Estação

Artes-ENBA, após estabelecer prestígio no governo do estado do Rio de Janeiro, devido à influência de seu pai, Vital Brasil.

Segundo Marlice Nazareth Soares de Azevedo, embora não tombada⁶¹, o CERV é um patrimônio cultural local da cidade de Niterói, pois está vinculado à sua memória coletiva e à formação da identidade da cidade e é um patrimônio histórico, porque faz parte de um conjunto de obras arquitetônicas referentes ao projeto de modernização da cidade desenvolvido durante o Estado Novo.

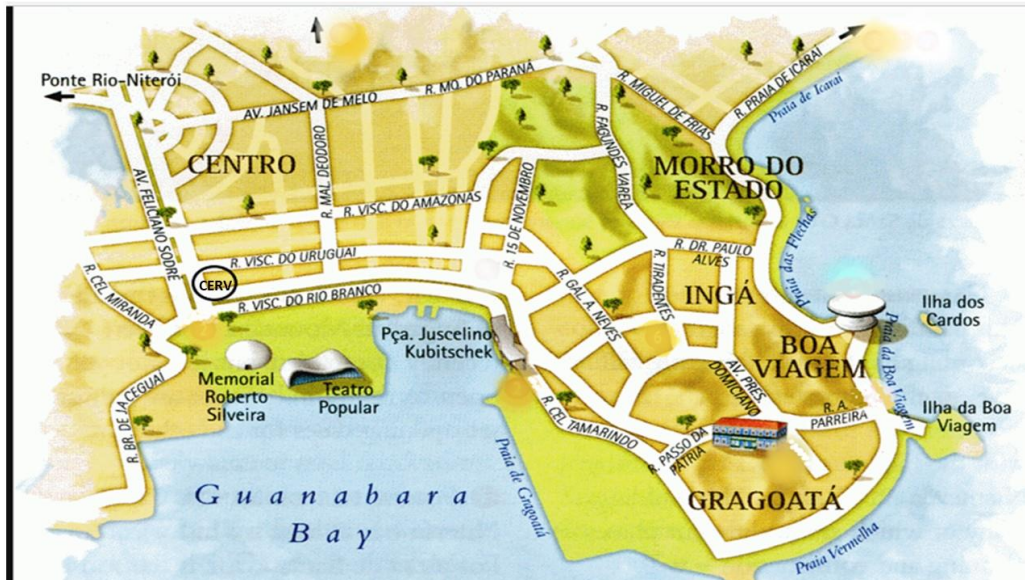
Este período da história brasileira deu ênfase à construção de edificações públicas, especialmente nos setores de saúde, educação, infraestrutura e serviços públicos, dentre outros, para reafirmar um caráter nacionalista que fez parte da conjuntura política disseminada na época.

O terreno escolhido para a obra da escola estava situado em uma área nobre, com residências de alto padrão em seu entorno. Ficava no Centro comercial e político, margeando a orla da Baía de Guanabara, fazendo parte do Porto de Nictheroy, que também tinha prestígio pela proximidade com o Porto do Centro do Rio e com o Distrito Federal. Situava-se na esquina da Avenida Feliciano Sodré com a Avenida Rio Branco (Rua da Praia), uma das principais vias da Cidade.

Ferroviária Central (1942), o conjunto habitacional Vila Ipiranga para o IPASE no Bairro do Fonseca e a urbanização de Itacoatiara (1947). Desses projetos construíram-se as escolas e o Instituto Vital Brasil.

⁶¹ Segundo a Arquiteta e Urbanista, Marlice Nazareth Soares de Azevedo, existe uma tradição de privilegiar como bens patrimoniais os bens construídos, principalmente ligados a instituições religiosas ou militares. Apesar da criação do Conselho Municipal de Proteção ao Patrimônio Cultural de Niterói, após a década 70, tenha tirado do governo federal a autonomia de escolha patrimonial da cidade, e incluído a opinião civil na escolha dos patrimônios a serem tombados, por meio de movimentos das associações de moradores, ainda foi incipiente a iniciativa de levar em conta a questão ambiental e bem menos favorecida a questão referente à memória cultural como parâmetro para o tombamento dos bens da cidade.

Figura 12 - CERV.



Fonte: Google Maps.⁶²

Figura 13 - Niterói - Centro.



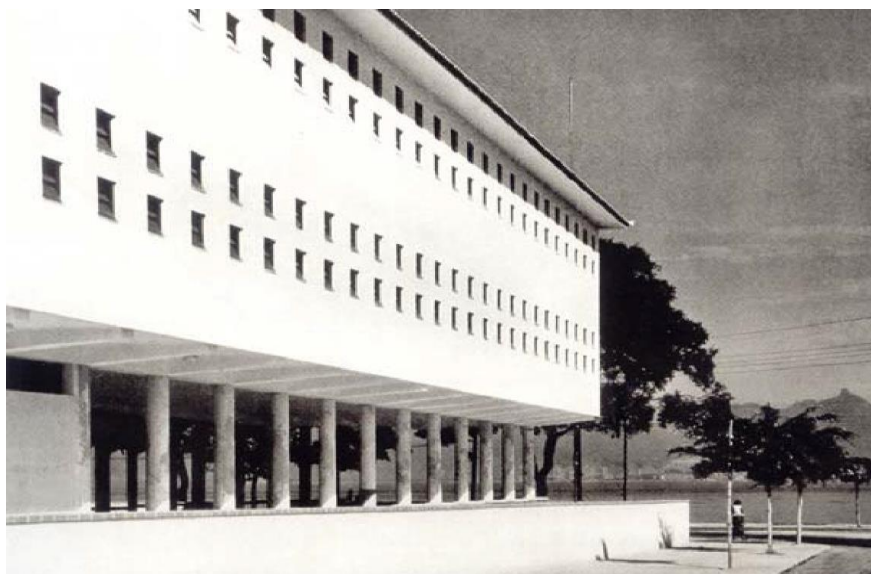
Fonte: Niterói Tv.⁶³

⁶² O Mapa via satélite pode ser visto em:

<<https://www.google.com/maps/place/Col%C3%A9gio+Estadual+Raul+Vidal/@-22.8922779,-43.1279036,2748m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x9983c79212f39f:0x3cee490ff9da0a55!8m2!3d-22.8862042!4d-43.1247064>>. Acesso em 04 fev. 2022.

⁶³ Mapa retido de: <http://www.niteroitv.com.br/mapa/mapa_full.htm>. Acesso em 04 fev 2022.

Figura 14 - Fachada da Escola Raul Vidal, em seu projeto original.



Fonte: AZEVEDO, 2007.

O Grupo Escolar Raul Vidal inicialmente foi criado para oferecer o curso primário para 218 alunos⁶⁴. Mais de um século depois, atende o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA e NEJA), em três turnos, pelos quais se distribuem em 62 turmas cerca de 2.340 alunos. Fazem parte de suas dependências: 24 salas de aula, um Laboratório de Informática, uma Sala de Artes, um Laboratório de Ciências, duas Salas de Multimídia, uma Biblioteca, uma Sala de Leitura, uma

⁶⁴ SANTOS, Ana Maria. Uma escola em evolução. In: **Cartilha do Grupo Escolar Raul Vidal: Jubileu de Prata – 1942-1967**. RJ: Niterói, 1967. Este texto fez parte da Cartilha que era distribuída no ato da matrícula do aluno, em comemoração aos 25 anos do Grupo escolar. Além da História da formação da Instituição, a mesma trazia a História de Raul Vidal, tabela onde demonstrava o crescimento de número de alunos matriculados, apresentações de algumas atividades desenvolvidas e apresentação de seus espaços pedagógicos e associações de pais e alunos, competições esportivas, cardápio, apresentação do jornal escolar, datas comemorativas, desenhos e escritos de alunos, bem como hinos cívicos. Neste documento, destaco duas práticas educacionais, que exemplificam um confronto entre as tradicionais estruturas da educação e sua função vinculada às manutenções das ideologias dominantes e outras formas de abordar os conhecimentos em diálogo com o aluno e a comunidade à qual a instituição pertencia. O primeiro é um escrito chamando a importância para as aulas de trabalho manual e trazendo a ideologia disseminada na época enquanto educação como formadora de mão-de-obra. Como podemos ver, esse compromisso já estava sendo trabalhado desde cedo nas escolas primárias. A apresentação do projeto de aula justificava que “As aulas de Trabalhos Manuais são de grande importância para o futuro da criança”. O segundo demonstra o compromisso com um tipo de metodologia e abordagem de conteúdo diferenciado, despertando o diálogo e o compromisso com uma visão de cunho mais crítico de educação, na proposta “Brincando de Cidade”. A escola era distribuída e dirigida como uma cidade, cada sala de aula era um bairro, as carteiras enfileiradas eram ruas, os alunos exerciam cargos de chefia, como prefeito, assessor, deputado, chefes de departamentos, correios, urbanistas, cabia a eles dirigir a escola-cidade. O início da apresentação do projeto trazia o seguinte trecho: “É função da escola preparar a criança para vida social. Alcançando esta finalidade ela transporta a vida para dentro de suas paredes. Não da maneira árida, normativa de uma Escola Tradicional, mas transformando em brinquedo a comunidade que representa.” Para dentro dos padrões conservadores da época, essa metodologia trazia uma provocação de distanciamento de um caráter meramente reprodutor de conhecimentos padronizados e reguladores.

Sala de Jogos Matemáticos, um Ginásio Cultural, uma Quadra Poliesportiva, um Refeitório e outros espaços alternativos.

Com o tempo, a localização conhecida como Área Nobre ganhou outras características. A localização da escola é próxima ao Terminal Rodoviário Local João Goulart e à Rodoviária de Niterói, o que facilita o acesso de estudantes ao colégio e contribui para que seu público seja constituído por pessoas de várias partes da cidade e municípios vizinhos.

Segundo Paulo Freire (2004), aceitar as diferenças dos alunos, dentro do processo de construção de aprendizagem, é a única forma de ouvi-los e de podermos falar com eles, e o ouvir passa por respeitar as leituras de mundo que trazem para dentro da sala de aula, leituras essas condicionadas à cultura e linguagem de classe a que pertencem, sendo assim, é importante que o professor conheça o contorno ecológico, social e econômico do saber vivenciado pelos discentes.

Trabalhar de forma ética dentro do Colégio Estadual Raul Vidal, com as diversidades de representações humanas que o constitui, é respeitar as singularidades de cada um e buscar múltiplas formas e possibilidades de saberes, trabalhando um conhecimento coletivamente produzido através do diálogo direcionado ao enfrentamento dos obstáculos sociais pela aprendizagem problematizadora e emancipatória.

2.2. A articulação entre Universidade e Educação Básica: a Ação do Residência Pedagógica e do ProfHistória tensionando o Conhecimento Histórico Escolar

Um dos objetivos da formação inicial ou continuada de professores refere-se a busca por novas práticas pedagógicas que apresentem um aperfeiçoamento qualitativo dentro do processo de construção da aprendizagem escolar. Esse aprimoramento dos profissionais é necessário diante do enfrentamento das lacunas deficitárias existentes atualmente na educação.

Analisando o papel da escola e do professor da educação básica, faz-se necessária também a busca da valorização da autonomia intelectual desse profissional e a incorporação do seu protagonismo na formação da cultura escolar, uma vez que sua atuação em sala de aula está inserida de forma indissociável da construção do cotidiano da escola e de sua representação dentro das ações políticas na sociedade.

Podemos apontar como uma das causas da deficiência do processo de aprendizagem a falta de investimento público e a política de desvalorização da escola e desqualificação da

profissão do professor⁶⁵. Ação político-ideológica que se faz contraditória à razão, dada a importância de tal exercício profissional, uma vez que todas as outras profissões passam pela escolarização.

Outro ponto importante para a presente análise passa pelo distanciamento entre a teoria dos processos pedagógicos, discutida principalmente dentro dos espaços acadêmicos universitários de formação, e a realidade de sua prática transcorrida em meio às dificuldades vividas dentro de sala de aula no dia a dia escolar.

Fernando Seffner, Nilton Mullet Pereira, Caroline Pacievitch e Carmem Zeli de Vargas Gil, transcorrem sobre uma das dificuldades cotidianas que o professor enfrenta com a política nacional atual e que interfere diretamente em sua dinâmica e autonomia frente à metodologia e à forma de abordagem do currículo:

Formar docentes é uma tarefa sempre complexa, com atravessamentos entre questões de natureza política e pedagógica. No cenário contemporâneo brasileiro, temos grandes polêmicas envolvendo a liberdade de ensinar e o direito de aprender; as relações entre famílias, escolas e religiões e tentativas de definir quem pode dar a última palavra acerca do que deve ou não ser abordado em sala de aula; um grande pânico moral envolvendo a abordagem dos temas de gênero e sexualidade na escola; a proliferação de leis, decretos e políticas públicas que visam organizar o sistema de ensino sob prismas empresariais, de razões de mercado, a partir da noção de educação como bem público, dentre outros enfrentamentos. (SEFFNER; PEREIRA; PACIEVITCH; GIL, 2018, p. 81)

Sobre a autonomia intelectual do professor dentro de sala de aula, segundo Sandra Escovedo Selles e Everardo Paiva de Andrade (2016), ela passa pela liberdade de criação, autoria e escolha conscientes desses profissionais da forma de abordar determinadas concepções em sua atuação escolar. Este protagonismo é regulado por suas experiências profissionais, por comandos institucionais e pela história de vida dos próprios docentes. Sendo assim, mesmo que exista um confronto entre autonomia desejável e a possível, negar ou tentar retirá-la é desconsiderar o saber e o fazer dos professores, atrofiando o sentido de sua profissão.

Um exemplo da negação à autonomia do professor pelas instituições é a imposição de currículos, de apostilas metodológicas e de ciclos de projetos com temas anuais previamente

⁶⁵ Vive-se nesse século XXI um período crescente de precarização da educação no país e desqualificação do papel do professor. Segundo Pablo Gentili, “o quadro se torna ainda mais dramático quando observamos a ofensiva ideológica conservadora lançada contra os professores nos últimos anos. Eles são responsabilizados pela profunda crise dos sistemas escolares e lhes é atribuída a culpa pelas péssimas condições de aprendizagem dos alunos e alunas, pelas altas taxas de repetência, pelas escassas oportunidades de inserção no trabalho para os recém-saídos do sistema escolar, pela violência dentro e fora das escolas e pela falta de participação cidadã nas questões mais relevantes que nossas sociedades devem enfrentar.” (GENTILI, 2008, p. 47). José Carlos Libâneo reitera que “nunca se falou tanto da valorização da educação, do magistério, e nunca a atividade pedagógico-docente foi tão desvalorizada, especialmente a partir das políticas públicas”. (LIBÂNEO, 2010, p. 172).

selecionados, impostos como forma de sugestão, segundo argumento de padronização do sistema educacional, que limitam a ação do profissional. Tais imposições externas se dão de forma aleatória à sugestão, ações e necessidades do docente.

Cito como exemplo a elaboração, a partir de 2011/12, devido à divulgação das notas do IDEB - Índice do Desenvolvimento da Educação Básica 2009⁶⁶, dos Currículos Mínimos e Cadernos de Atividades Autorreguladas, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), sem nenhuma consulta aos professores da rede Estadual de Educação, ou a outro componente da comunidade escolar. O documento esteve em vigor até 2020, quando foi substituído pelos Currículos Essenciais⁶⁷, realizados também de forma impositiva, novamente sem consulta prévia ao educador e ao educando.

Trazendo a importância da formação inicial e continuada dos profissionais de educação nas diversas licenciaturas, no sentido de incentivar novas práticas educacionais, de fomentar a pesquisa dentro do âmbito cultural escolar, de valorizar o protagonismo do professorado e de aprofundar o diálogo entre universidade e escola, foram implementados programas de formação à docência como o PIBID⁶⁸, contemplando os graduandos dos semestres iniciais do curso, e o RP⁶⁹, contemplando os graduandos dos semestres finais dos cursos, e o Mestrado Profissional em Ensino (de variadas disciplinas)⁷⁰.

Maurice Tardif nos aponta, como uma proposta para a mudança educacional buscando qualidade do saber do professor e consequente melhora em seu desempenho profissional, a articulação entre escola e universidade como uma fonte de rede de parceria promovendo pesquisa e capacitação.

Para o autor, esta articulação acrescentada de mais espaço para atuação do professor, quanto protagonista de um saber escolar, leva à desburocratização da escola, afastando-a de um

⁶⁶ IDEB era uma forma avaliativa de verificar se os Municípios, Estados e o Distrito Federal estavam cumprindo seu compromisso com a educação. A Rede Estadual do Rio de Janeiro havia ficado em uma posição ruim, na 25ª colocação. “Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.” (Brasil, 2007). Disponível em: <<https://bityli.com/CEvNy>>. Acesso em 25 jul 2021.

⁶⁷ Disponível em: <<https://seeduconline.educa.rj.gov.br/curr%C3%ADculos-essenciais>>. Acesso em 16 out 2021.

⁶⁸ Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>>. Acesso em 16 out 2021.

⁶⁹ Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em 16 out 2021.

⁷⁰ O ProfHistória tem uma estrutura em rede nacional, tendo como âncora a UFRJ e reunindo 12 Universidades de diferentes localidades. Ver em: <https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa>. Acesso em 12 set 2021.

papel meramente de reprodutora de conhecimentos externos, sem expressividade e conexão com as relações sociais vividas pelos agentes envolvidos no processo educacional.

[...] A escola torna-se, assim, lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica. [...] fazer com que as escolas se tornem lugares mais favoráveis para o trabalho e aprendizagem dos professores. Por exemplo, dando muito mais espaço e tempo para que os professores possam inovar e implementar novos métodos de ensino, para que se ponham de acordo e desenvolvam um profissionalismo colegiado etc. (TARDIF, 2012, p. 280)

O fato desses programas de formação atrelarem a atuação prática dos discentes universitários (PIBID e do RP) e a pesquisa por novas ações pedagógicas (mestrado profissional) ao espaço da escola pública de educação básica, supervisionado por um professor escolar, incentiva a escola a tomar parte no protagonismo do processo formativo dos futuros professores e na capacitação do seu próprio corpo docente. Colocando a escola como autora do Histórico escolar.

Foi em meio a esses diálogos que se desenvolveu esse projeto. Como anteriormente mencionado, encontrava-me na imersão da construção coletiva de conhecimento que transpassava as diferentes esferas de disseminação de saber, escola e universidade. Estava ora como protagonista na formação dos residentes pedagógicos, ora como pesquisadora no mestrado profissional em busca de uma maior compreensão crítica e intelectual das práticas profissionais educacionais e do entendimento da formação do currículo institucionalizado.

Toda essa articulação era vivenciada com os alunos da educação traçando uma nova abordagem educacional, em uma releitura conjunta do currículo de história por outras perspectivas que se aproximavam de nossas realidades.

Segundo Maurice Tardif, como resultado de reformas norte-americanas para melhora na qualidade de formação de professores, tendo como modelo essa rede de articulação entre universidade e escola, gerou professores considerados produtores de saber e inovadores de práticas educacionais, além de aumentar a valorização da profissão junto a sociedade.

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou "reflexivos" que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. Esta concepção exige, portanto, que a formação profissional seja direcionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) transmitidos pelas instituições de

formação (universidades, escolas normais, centros profissionais, Iufm, etc.) devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. (TARDIF, 2012, p. 286)

O RP⁷¹ é uma das ações desenvolvidas em prol do debate da valorização da formação do professor e propicia a articulação em rede dos espaços de produção dos conhecimentos históricos. Ele integra a Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Professores, juntamente com a instituição de programas e pesquisas em educação. Sua dinâmica dentro da escola de Ensino Básico passa por três etapas, e sua prioridade é a imersão do graduando dentro do ambiente escolar. Sua execução se dá em um processo construído coletivamente por todos os participantes do programa⁷².

O Mestrado Profissional em História – ProfHistória⁷³ –, é um programa em rede de pós-graduação stricto sensu, liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), de modalidade de ensino presencial, com oferta simultânea nacional. Tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica, na busca de novas práticas pedagógicas, que deverão ser disseminadas, analisadas e utilizadas por outros profissionais dessa área através da divulgação da dissertação, armazenada na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

Na dissertação do referido mestrado, além de conter a modalidade acadêmica referente à análise teórico-metodológica, deve conter uma parte propositiva, onde a pesquisa desenvolvida indica uma prática para otimizar o ensino e aprendizado de História.⁷⁴ O ProfHistória também faz um trabalho articulado entre universidade e escola básica, uma vez que os alunos matriculados neste são professores que buscam, muitas das vezes, análises e entendimentos teóricos de suas próprias práticas pedagógicas.

Analisando os objetivos de ambos os programas e priorizando os meios para a realização das ações propostas – lugar e material humano envolvido no processo, não esquecendo das subjetividades de cada um – podemos dizer que a dinâmica de formação gerada dar-se-á, em caráter cooperativo de participação, captando um envolvimento coletivo ao programa dos

⁷¹ Realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os estados, o Distrito Federal e os municípios, por intermédio das secretarias de educação ou órgão equivalente, e as Instituições de Ensino Superior (IES). Disponível em <<https://bityli.com/DIvbI>>. Acesso em 11 jul 2021.

⁷² A meta principal é a imersão dos alunos de graduação dentro do contexto de sala de aula da educação básica em um partilhar de construções e desenvolvimento de ações pedagógicas

⁷³ Disponível em <https://profhistoria.ufrj.br/estrutura_curso> Acesso 11 de julho de 2021. Acesso em 12 mar 2021.

⁷⁴ Disponível em <<https://bityli.com/CUn5c>>. Acesso em 11 jul 2021.

alunos da escola regular, dos alunos da graduação e professores de ambos os locais de ensino, onde ao participar na formação um do outro, estariam aprimorando sua própria formação, e estreitando o diálogo entre escola de educação básica e universidade, e destas com a sociedade.

Segundo Everardo Andrade, em uma reflexão acerca dos impactos que envolvem tais programas, demonstra que passa por um aprofundamento do diálogo entre universidade e escola básica, promovendo, dessa forma, um tripé de formação profissional:

Um dos eixos dessa reflexão pode emergir da compreensão de que o Programa promove, na verdade, um tríplice de formação profissional: inicial, dos próprios licenciandos, pela mediação concreta do ambiente escolar; continuada, dos professores da escola, revendo saberes experienciais e consolidando a condição de formador de campo; também continuada, dos formadores universitários, restaurando a conexão e o sentido da escola como horizonte do seu trabalho. (ANDRADE, 2016, p. 93)

Acrescento a esta análise de participação da dinâmica transcrita: o papel dos próprios estudantes do ensino básico, que mesmo não estando dentro do processo de formação profissional, ao responderem as propostas inseridas pelos demais envolvidos nesse processo, integram direta ou indiretamente esse diálogo e formação. Em contrapartida, os futuros professores, ao relatarem as experiências acadêmicas, trazem o questionamento das múltiplas possibilidades de escolhas futuras, para o pós ensino básico, ideias e dúvidas, que talvez suas duras realidades de vida – dos alunos da educação básica – não dariam conta de fomentar.

A confluência entre a Educação Básica e Universidade traz o caráter da pesquisa à docência, dinamizando a construção de novos conhecimentos a partir de um conhecimento que já existe. Sobre isto Paulo Freire discorre que:

No fundo, a Universidade tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, [...] um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; outro, o em que produzimos o novo conhecimento. [...] importante salientar que o momento em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende. (FREIRE, 2014, p. 256)

As diversas discussões em torno da prática profissional, do currículo e da finalidade atual da educação básica, somada às novas perspectivas provocadas pela formação continuada vivida no ProfHistória e na participação no RP, promoveram os meios para execução de uma metodologia que trouxesse outras abordagens conceituais, representando outros saberes,

visando superar velhas práticas pedagógicas conservadoras educacionais e a omissão do papel do professor e da escola nos protagonismos da formação da aprendizagem.

Para superação das práticas pedagógicas tradicionais, segundo Ivor F. Goodson deve haver uma distinção entre currículo escrito e o currículo como atividade dentro de sala de aula, ou seja, o que é imposto como conhecimento e a prática do professor sobre este conhecimento. O professor deve procurar meios de se afastar da execução do currículo escrito tomando-o como verdade, como um catálogo despersonalizado. O profissional deve discutir as condições políticas pela qual o currículo foi escrito, e pela qual se impõem, a fim de a partir dessa clareza, sua prática possa desmistificar tais tradições inventadas e impostas.

[...] A questão, no entanto, é que o currículo escrito é um exemplo perfeito sobre invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução social do currículo “tradicional”, tanto na forma como no conteúdo. (GOODSON, 2018, p. 131)

Para o autor, se faz primordial a análise do modelo de escolarização, a fim de quebrar com a conformação e reprodução de um currículo posto pelas instituições Estatuais representantes das hegemonias de seu tempo. Onde tal forma, torna-se um modelo único e incontestável de conhecimento e não dialoga com a singularidade identitária daqueles que irão compartilhar desse saber.

Começar qualquer análise da escolarização aceitando sem questionar – ou seja, como um pressuposto – uma forma e um conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situações históricas particulares e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação aos aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir as mistificações de episódios anteriores de governo como dados incontestáveis. Para sermos claros, estamos nos referindo à sistemática “invenção da tradição” num campo de produção e reprodução sociais – o currículo escolar- onde as prioridades sociopolíticas são predominantes. (GOODSON, 2018, p. 130)

Em meio a essa reflexão de conceitos, problemáticas e inconformismos frente à concepção do currículo oficial, como forma de poder, sob uma monocultura do saber, na procura de um rompimento com as tradições educacionais, que coloca grande parte das escolas, ainda como reprodutoras de um catálogo, instituído externamente a sua demanda social, alcancei o entendimento para a prática, de forma lucida e objetiva do PRVC.

Por último, para um entendimento final dos eixos de discussão teórica que possibilitaram e influenciaram a execução da prática do PRVC, elucidado que a execução compartilhada das atividades foi realizada pelo envolvimento de equipe. O engajamento de

todos durante a execução das atividades propostas nos 6 encontros de debates, provocou maior reflexão, troca de ideias, dúvidas, questões, potencializando as perguntas feitas e respostas dadas ao trabalho e enfatizando o relacionamento com diversas subjetividades individuais potencializadoras de novas experiências.

2.3. O Projeto Raul Vidal Convida: contra perigo de uma História única

Como experiência coletiva de construção conhecimento, a realização do Projeto Raul Vidal Convida contou em sua construção com a participativa de professores da educação básica, professores universitários, alunos universitários, alunos da educação básica e os convidados para a realização dos debates, trazendo uma construção multicultural de saberes.

O grupo de alunos da educação básica foi composto por três turmas do 3º ano do Ensino Médio, com uma faixa etária entre 16 e 19 anos, e uma turma de 3º ano do EJA, em que a faixa etária dos discentes variavam entre 19 e 40 anos. A ideia do projeto partiu da ação pedagógica que promoveu o contato entre os alunos, de ambas as instituições de ensino, e agentes provocadores externos, pelo qual objetivou promover uma reflexão mais crítica dos processos históricos e seus agentes.

Essa forma mais ampla de conhecimentos, trazendo outros pontos centrais e visão de outra trajetória social, teve como objetivo proporcionar a aproximação das temáticas trabalhadas em sala de aula com a realidade dos discentes, trazendo os temas do currículo sobre uma nova abordagem. Dessa forma, sua meta foi proporcionar a possibilidade do contato de outras narrativas, memórias e análise sobre os temas históricos estudados, preocupada com o entendimento dos processos sociais e sua relação com o presente.

Na verdade toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta [...] Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. (FREIRE, 2014, p. 124)

Quando o currículo instituído pelas diversas secretarias de educação escolhe priorizar uma única cultura, como forma de qualificar, de entender e de se relacionar no mundo, termina por evidenciar uma unilateralidade de perspectiva ideológica, moldando percepções e direcionando posicionamentos. Desse modo contribui para a manutenção de uma narrativa oficial que exclui e silencia uma gama de outras narrativas e culturas. Como resultado, reitera uma ordem política que inibe as manifestações populares e impede a implementação de uma política pública justa e igualitária.

As múltiplas abordagens epistemológicas trabalhadas no PRVC pretenderam apresentar aos estudantes outras bases teóricas, alargando sua aprendizagem e ampliando sua opção de agir politicamente na sociedade. Utilizando uma forma multicultural de conhecimento, procurou facilitar a análise crítica através de conflitos ideológicos diversos e com isso negar as barreiras de uma história que limita sua capacidade de percepção e atuação no mundo.

Como vimos sobre a características do CERV, de ter docentes cultural e socialmente diversificados, especificamente nessas turmas que fizeram parte do projeto, encontra-se uma quantidade expressiva de alunos de baixa renda, em sua maioria negra e oriundos de diversas localidades do Município de Niterói, alguns residindo em periferias e comunidades caracterizadas por péssima infraestrutura de lazer e índices elevados de violência e desemprego.

Diante dessa realidade, quando refletimos sobre o conhecimento de História abordado nos temas referentes à grade curricular do ensino, no caso específico do 3º ano⁷⁵, percebemos que tal currículo não representava as subjetividades culturais desses perfis de estudantes. Ao trazer conceitos da História do Brasil, sua abordagem se dava de forma genérica, sem discutir especificidades sociais com as quais o estudante pudesse relacionar com os conflitos de sua narrativa de vida dentro do contexto da atualidade.

Silenciar as condições de inferioridade e os diversos preconceitos que permeiam a formação das relações sociais atuais é não permitir a mudança dessas estruturas de opressão. Essa negação não se dá apenas na negligência do debate, mas também da retirada da luta e participação de determinados grupos da formação da História, quando se nega sua ancestralidade, sua memória, seu direito à fala, sua cultura, identidade e resistência. Em síntese, negando seu direito pleno de existir.

Para escapar a essa abordagem escolar tradicional, o PRVC propunha que outras narrativas fossem abordadas. Não se trata de um desprezo ao modelo pedagógico instituído, mas somando a este, possibilidades de integração, interação, interpretação, questionamentos e escolhas.

Apesar dos temas históricos abordados nos encontros estarem geográfica e temporalmente em momentos distintos, o PRVC se deu em torno de um eixo temático norteador de todos os encontros, trabalhando as diferentes formas de violência e preconceitos vividos ao

⁷⁵ O currículo estabelecido segue uma cronologia linear dos fatos históricos, dividindo-os pelas três séries do ensino médio. O 3º ano aborda História geral e do Brasil, iniciando na segunda metade do século XIX, com o Imperialismo da África e Ásia até os tempos atuais. Devido a priorização dos temas gerais e ao extenso período histórico trabalhado, se torna difícil, em apenas um ano letivo trabalhar de forma crítica todo o conteúdo. Sendo assim, geralmente os temas de História de Brasil são apresentados de forma superficial e resumida e, em sua maior parte, não se consegue chegar a abordagem dos acontecimentos mais atuais.

longo dos processos históricos, pela parcela desfavorecida da sociedade, e contou com a parceria de professores de outras disciplinas, trazendo um caráter multidisciplinar para as discussões dos temas.

As temáticas trabalhadas nos encontros não foram escolhidas de forma alheia ao conteúdo programático contido no currículo oficial do terceiro ano do ensino básico, mas tecendo sobre estes a análise sob diferentes olhares, diferentes abordagens de outros agentes sociais. Dessa forma, a metodologia escolhida visou problematizar e valorizar outras formas de redigir e narrar os fatos históricos a partir da escuta de grupos sociais e memórias não valorizadas dentro da abordagem oficial da disciplina de História.

Seu desenvolvimento se deu em 5 etapas: 1) Escolha do tema a ser trabalhado; 2) Convite ao agente externo para uma roda de debate; 3) A escuta das diferentes concepções, saberes, narrativas e memórias; 4) a construção crítica do conhecimento através do debate coletivo e 5) Confeccões de trabalhos e atividades, realizados pelos alunos, para exposição na escola e sua avaliação. Além dos trabalhos foi contado como avaliação a interação do aluno no momento do debate.

Ao longo da execução do projeto foram promovidos seis encontros dialógicos, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 1 - Encontros dialógicos no CERV

ORDEM DOS ENCONTROS	TEMAS	CONVIDADOS	INSTITUIÇÃO	DATA
1	Movimentos Afrodescendentes Ativismo contra o Racismo	Janete Ribeiro	Mulher Preta; Ativista do Movimento Negro na escola Básica; Atuante da campanha dos “21 dias de ativismo contra o racismo” do RJ e Mestre em Educação.	24-04-2019
2	Movimentos Indígenas Desmistificando a Cultura Indígena, por outros relatos e memórias.	Grupo Indígena Comunidade Fulni-ô	Representantes da Comunidade do município de Águas Belas, Pernambuco	24-04-2019
3	Revisitando o Holocausto nos 90 anos de Anne Frank ⁷⁶	Maurício Peres Pencak, Madeleine Mansur Rolande Paule Fichberg	Membro da Comunidade Judaica, professor de História e pesquisador do Holocausto Escritoras e Sobreviventes do Holocausto	12-06-2019
4	Governos, autoritários, Totalitários, Fascismo Contemporâneo e os Movimentos de Massa	Tatiana Poggi	Ex-aluna do CERV e Professora de História Contemporânea na UFF	19-06-2019
5	A Ditadura Militar e o Milagre Econômico	Leonardo Oliveira	Graduando da faculdade de economia UFF e Professor de História	06-11-2019
6	Todo lugar é para todos? Desmistificando a lacuna entre Universidade e Escola básica – Visita ao Campus UFF- Gragoatá, São Domingos - Niterói	Alex Camacho Amanda Vilela Daiana dos Santos José Gabriel Maffei Victor Nunes	Alunos do RP núcleo manhã	11-12-2019

⁷⁶ Trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Português, Literatura, Redação, História, Sociologia e Animação Cultural. O colégio recebeu parte da exposição Holocausto Nunca Mais, com painéis, textos e documentos que mostra o terror vivido por mais de 6 milhões de judeus na Europa do século passado, em uma parceria com a Câmara Municipal de Niterói. A organização e idealização deste encontro (Nº 3) foi da professora de Língua Portuguesa Maria de Fátima Rodrigues dos Santos.

A atividade “Todo lugar é para todos?” se distingue das demais pois não trouxe agentes de fora para dentro da escola, como as demais, porém oportunizou ao aluno a ocupação de diferentes espaços públicos, que para eles estavam cerceados à sua condição social. Tais ocupações foram fontes provocadoras de questionamentos quanto às diferentes violências e opressões sofridas pelos discentes, as quais de forma subliminar ideológica pretendem apontar seus lugares dentro do sistema de nivelção social.

Ela trouxe ponderações relevantes quanto ao objetivo da educação de base formada dentro de um caráter capitalista com vista à formação de mão-de-obra para o mercado, onde a grade curricular e as discussões superficiais propostas dificultam a possibilidade de ingresso nas universidades. A visita ao Campus da UFF trouxe a materialização da desconstrução de velhas amarras consensuais que tentam delimitar qual lugar está previamente destinado a cada um dentro da divisão e hierarquização social. Embora situada em um lugar de fácil acesso e próximo ao CERV, muitos estudantes nunca haviam estado dentro daquele espaço físico.

Figura 15 - Desmistificando a Cultura Indígena.



Fonte: Acervo da autora.

A seguir temos também a participação dos alunos na Primeira Atividade do PRVC.

Figura 16 - Exposição dos Trabalhos dos Alunos no Mural Principal do 2º andar do CERV.



Fonte: Acervo da autora.

O PRVC procurou uma prática pedagógica que fomentasse dentro do espaço escolar debates de temas como desigualdades social, direitos humanos, disputas políticas por espaços de memórias, busca por saberes outros, que dialogassem com o resgate da resistência e participação das comunidades periféricas na formação dos movimentos que formaram e formam a História.

Foram também discutidas temáticas sobre questões referentes à identidade, gênero, religião, raça e cor, entre outros que pudessem despertar uma valorização e reconhecimento das diversidades culturais que constituem nossa sociedade. Oportunizando, então, um aprendizado questionador e desconfiado mediante as articulações seculares de violência e poder. As discussões abordadas e o convite aos agentes externos partiram de temáticas socioculturais que abordassem os diversos tipos de violência contidos nas representação histórico-social de grupos minoritários e marginalizados.

O PRVC, portanto, é exemplo da possibilidade de autonomia docente, em diálogo com outras possibilidades de produção curricular, inclusive com o currículo oficial prescrito, porém deste último procurando se distancia do caráter unilateral e superficial de apresentar o conhecimento localizado de forma restrita no conteúdo programático da grade curricular oficial, e em muitos casos, representado no livro didático, que é distribuído ao colégio através do Ministério da Educação - MEC, pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁷⁷ e mantido na versão atual da BNCC.

⁷⁷ Os livros didáticos distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD, e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da

Outro objetivo do projeto foi promover a aproximação das múltiplas percepções dos assuntos tratados e a conexão da aprendizagem através do reconhecimento das vivências dos alunos, visando a escuta ao saber já previamente adquirido por eles. Segundo o educador Paulo Freire, “Respeitar a leitura do mundo do educando significa torná-la como ponto de partida para a compreensão da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.” (FREIRE, 2004, p. 120)

A partir das provocações promovidas pelos convidados, foram levantadas questões que dinamizaram as rodas de discussões. Após as atividades, somado ao que foi desenvolvido em sala de aula, era proposto aos alunos das turmas participantes que elaborassem atividades, individuais ou em grupo, para exteriorizar seus apontamentos. Dos 6 debates tivemos a possibilidade de realizar 4 exposições direcionadas aos outros alunos da escola, não integrantes do projeto.

Além das exposições, em uma oportunidade os alunos do terceiro ano, integrantes do projeto, apresentaram seus trabalhos aos de outra série, se tornando os próprios motivadores do debate e de novas perspectivas, quebrando assim as barreiras tradicionais de série. Dessa forma, a dinâmica escolar executada pode ser ampliar para a comunidade escolar na busca de estimular novas ideias e interações.

[...]Daí a importância da busca por novos saberes rompendo verticalizações históricas, buscando novas epistemologias que desafiem-nos a produzir conhecimentos históricos com outras metodologias, com outras perguntas, decolonizando pensamentos, conhecimentos e mentalidades... Resistir e (re) existir podem dar-se de diferentes formas e em diversas dimensões: fazer pesquisa dialogal, ou seja, com os sujeitos e não sobre os sujeitos que fazem e fizeram outras formas de educação; continuar aprendendo outras pedagogias, dentre outros, mas acima de tudo manter a pedagogia da indignação (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 16-17)

Ao entrecruzar temas sensíveis e dar a escuta ao lugar de fala e representatividade da identidade discente, buscou o questionamento das narrativas cristalizadas, expondo preconceitos há anos enraizados nas diversas estruturas políticas, culturais e sociais existentes no país. Sendo assim, o compromisso com múltiplas formas de conjecturar os fatos, as transformações, as rupturas, as permanências e as resistências, integraram um processo contínuo de desconstrução de saberes e conhecimentos definidos e impostos como verdades consensuais e a construção de outros mais democráticos. Segundo Siqueira:

Educação, por uma Comissão Técnica, que irá designar quais os critérios devem ser atribuídos às escolhas das obras oferecidas às escolas. Os integrantes da Comissão Técnica são escolhidos pelo Ministro da Educação. Disponível em: <<https://bitly.com/mZocw>>. Acesso em: 17 jul 2021.

[...] uma sociedade que se define branca, uma sociedade que nega a contribuição civilizatória africana e indígena, uma sociedade que não integra as civilizações que a constitui, uma sociedade que se nega ser racista, uma sociedade onde falar de cor é preconceito; uma sociedade onde dizer-se negro é ser inferior; uma sociedade que não valoriza, não respeita o outro. (SIQUEIRA, 2006, p. 23)

Sendo assim, as ações do PRVC trabalharam a possibilidade de uma ruptura com os modelos de educação homogeneizadores vinculados ao ponto de vista capitalista, forjado nos contextos de dominação construídos na modernidade, sob o qual a escola foi subordinada ao papel de agente regulador social desse sistema. As atividades didáticas do PRVC favoreceram ao professor se distanciar da mera tarefa de repetir fatos históricos, sem sentido e aleatórios na vida dos alunos, opondo a educação problematizada por Paulo Freire como educação bancária.

Para afastar a didática escolar dessa educação posta e imposta, o professor precisa construir pontes entre o conhecimento e o sentido, provocando a atuação do aluno acadêmica e socialmente. Quando “diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou do cirurgião, com vista à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização” (FREIRE, 2004, p. 135). Dessa forma é gerada aprendizagem para vida.

A proposta pedagógica que qualifico como construção de aprendizado para vida foi de direcionar o aluno ao pensamento crítico-social, a fim de provocar atitudes de desobediência e quebra do sistema de dominação instituído rumo à libertação de sua condição de exclusão. Esta luta Jorge Larrosa Bondía irá apontar que tem a pauta principal contrária ao emburrecimento que nos é imposto por nós mesmos, quando nos silenciemos:

A luta contra a estupidez e o emburrecimento é, fundamentalmente, a luta contra nós mesmos. E isso é algo que Jacotot também sabia quando insistia em que não pode haver profissionais, nem técnicos, nem experts da emancipação, que somente os indivíduos emancipados podem emancipar outros, que só os que lutam contra o seu próprio emburrecimento podem fazer algo contra o emburrecimento do demais. (BONDÍA, 2019, p. 136)

O professor precisa fazer com que os alunos entendam que existe o Eu e o outro, não como inferior e superior, mas como distintos em cultura e escolhas, mas não distintos em conhecimento, demonstrando, assim, que há lugar para a existência do diferente no mundo. O ensino deve estar voltado para a “construção de um raciocínio de natureza crítica e mobilizadora, que aponte para o futuro, pressuposto fundamental para a vida do homem em sociedade.” (SEFFNER, 2000, p. 269)

Na seguinte imagem vemos alunos da graduação atuando no Residência Pedagógica⁷⁸ – núcleo noite – na Escadaria Selarón, um dos caminhos entre os bairros da Lapa e de Santa Teresa, na cidade do Rio de Janeiro - RJ.

Figura 17 - A apropriação popular a espaços públicos de memória.



Fonte: Acervo da autora.

Muitos alunos da EJA não conseguiam estar presente nas atividades do PRVC, devido aos seus horários de trabalho, porém com eles era compartilhado através de fotos e pequenos vídeos dos encontros realizados no período diurno. O grupo de alunos da graduação participantes do Residência Pedagógica não era o mesmo nos dois horários, todavia havia uma integração das ações e de todos os participantes, por meio de nossas reuniões.

Mesmo às vezes tendo que promover formas didáticas diferenciadas, em respeito às singularidades socioculturais que diferenciavam os alunos pertencentes aos dois grupos – alunos do terceiro ano do turno da manhã e do terceiro ano do turno da noite (EJA), os temas abordados eram iguais e os alunos da noite também tinham os debates e confecções de trabalho.

As diferenças de linha de construção de saber estavam presentes na singularidade dos grupos, por apresentarem idades e interesses diversos, nos levando cada vez mais na direção de que não existe um único saber verdadeiro, o conhecimento deve ser construído, as ideologias impostas questionadas e o aprendizado escolar instituído de significado e representações

⁷⁸ O núcleo do RP noturno era composto por: Gustavo de Almeida, Hyago Marinho, Raquel de Oliveira e Vinicius Steidle. Este grupo contou com a participação da aluna estagiária da disciplina acadêmica da UFF, PPE (Prática Pedagógica de Ensino), Natália Abreu.

identitárias. Sendo assim, para Boaventura de Sousa Santos a sala de aula precisa se transformar, conforme nos descreve a seguir:

A sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e de outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. (SANTOS, 2009, p. 19).

A pluralidade das singularidades de cada integrante que compõe o ambiente escolar, frente às suas mais diversas necessidades, características, culturas, meios econômicos, compreensão e articulação política e social, exige que ocorra pluralidade de concepção de metodologias de ensino-aprendizado, que abordem ampla possibilidade de diálogo, narrativas e memórias e historicidades. O reducionismo dos discursos propostos pela BNCC, quando gesticula uma análise generalizada do saber, nega a inclusão de grande segmento da população e perpetua desigualdades através da fragmentação e silenciamento dos diálogos sociais. Segundo Inês Barbosa de Oliveira, quanto à análise da última versão da BNCC:

Refém de um conteudismo tão ultrapassado quanto a estrutura disciplinarista que o organiza, a BNCC pressupõe, equivocadamente, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo o país, controlado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático padronizado, além de um sistema de prêmios e castigos destinado ao controle de docentes, gestores e estudantes. Os perigos desse entendimento já aparecem na meta 7 do PNE e, por isso, em nossa luta pela sua implantação, está a busca da redefinição dessa meta e das suas exageradas 36 estratégias anunciadas. (OLIVEIRA, 2018, p. 56)

No capítulo seguinte será apresentado uma análise do currículo sugerido pela BNCC e as proposições e metodologias abordadas pelo PRVC. Por esse exercício tentaremos compreender e demonstrar que o professor dentro de sala de aula, como protagonista e criador de conhecimento, mesmo imerso a articulações política que tentam limitar sua atuação, tem a possibilidade de uma releitura crítica sobre o currículo oficial. E a escola, mesmo se tornando lugar em disputa, é capaz de resistir e criar pontes e estratégias pedagógicas inclusivas, dentro do contexto político atual.

CAPÍTULO III: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM BUSCA DE OUTRAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS A PARTIR DA ANÁLISE DO CURRÍCULO

3.1. O PRVC e a proposta curricular através de encontros dialógicos

O PRVC buscou dar importância em sua prática a uma perspectiva educacional em diálogo com a pedagogia crítica, propondo uma possibilidade de resistência e luta para mudança de paradigmas canônicos teóricos e metodológicos tradicionais que ainda permanecem no contexto escolar brasileiro, apontando como a base do seu questionamento um ensino que pouco dialoga com as demandas, interesses e olhares próprio do estudante.

Partindo da análise que o currículo trabalhado, em grande parte das escolas brasileiras, atua como agente determinante na formação da sociedade contemporânea, reprodutora de pensamentos segregadores e preconceituosos, percebi enquanto professora atuante da educação básica e preceptora que acolhe os estudantes da UFF, a partir do RP que era importante promover conhecimentos que contribuíssem para o trabalho de temas que comumente não estavam contemplados no ensino de História ou que tinham uma abordagem mais superficial e menos problematizadora.

Como materialização de uma pesquisa mais embasada teoricamente e de uma prática melhor articulada oriunda de pesquisas metodológicas, aponto que foram importantes à eficácia da prática do PRVC as ações conjuntas entre universidade e escola de educação básica, que possibilitaram as circunstâncias favoráveis para a execução de tal ação pedagógica. Esta experiência educacional, realizada pelo PRVC, mostrou-se relevante para o CERV, pois sendo uma escola pública, não costuma receber da esfera Estadual e Federal a devida atenção referente à necessidade pedagógica de aperfeiçoamento e melhora do desempenho das práticas educacionais lá desenvolvidas.

Concebendo cada um dos espaços, universidade e escola de educação básica, como agente importante e fundamental à construção dos saberes coletivos e da escuta de múltiplas fontes de conhecimento. Se torna de grande valorização para a educação a permanência de ações que contribuam para a atuação conjunta de ambos, tanto no debate das teorias norteadoras das práticas docentes, quanto na prática, em um movimento circular de atuação dentro do âmbito educacional.

Quanto mais preparado o aluno do ensino básico, maior e mais produtivos serão os debates universitários que voltaram para a atuação na educação básica, promovendo um contínuo aperfeiçoamento educacional. Além disso, alcançando um ensino melhor o discente de escola pública terá mais oportunidade de ingresso nas universidades como de atuação dentro

da sociedade, resistindo cada vez mais às velhas formas de poder mantenedoras das práticas de monoculturas do conhecimento como nivelamento e regulação de modificações estruturais sociais.

Quanto mais conhecedores dos niveladores ideológicos sociais, mais aptos à participação lúcida e consistente das mudanças estruturais e estruturantes da sociedade, visando, através do conhecimento, uma vivência mais democrática e atuante politicamente.

Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõem a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. Isto significa, sem dúvida, que, em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional. É nesse sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo. (FREIRE, 2000, p. 17)

Enquanto aconteciam as ações do PRVC, ocorriam discussões nacionais, para reorganização e mudança estrutural do currículo, apresentada pelo MEC junto ao grupo defensor de uma Base Nacional Comum Curricular – aprovada como lei. Sua versão final não contribuiu para modificar a situação problema que desencadeou a formulação desta pesquisa.

Ou seja, enquanto se escolheu a permanência por uma diretriz educacional pautada em um modelo unilateral e conservador da história, perpetuando os mecanismos de dominação e segregação racial e econômico, negou-se a abertura para uma educação mais justa, plural e equalitária, que trouxesse um diálogo mais abrangente com as diversas singularidades representativas de nossa sociedade.

Segundo Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira (2018), a BNCC traz uma visão restritiva, onde seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão centrados na aprendizagem subjugando o currículo a uma avaliação de desempenho atrelado às avaliações externas, “atendendo a dinâmica do mercado na educação”⁷⁹. Estabelecida pelo governo federal, a orientação da BNCC excluiu a cooperação efetiva “entre os entes federativos, entre

⁷⁹ Segundo Celso Ferretti, A BNCC vigente está articulada com interesses da Reforma do Ensino Médio, pautados em uma formação com foco no saber fazer e na aplicação do conhecimento em detrimento ao entendimento mais amplo dos processos históricos e culturais, uma vez que traz “a organização por competências e a ênfase em português e matemática apontam claramente o direcionamento pautado pelos interesses do setor empresarial para a educação: uma formação voltada para as necessidades do mercado de trabalho. Para Ferretti, a implementação da BNCC deve significar um empobrecimento da educação ofertada aos estudantes do ensino médio.” (FERRETTI, 2018). Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>>. Acesso em 23 set 2021.

O Novo Ensino médio foi instituído pelo governo federal por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em 23 set 2021.

seus sistemas de ensino, instituições educativas, bem como seus profissionais e estudantes” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40 -42). Os autores ainda complementam:

Após a aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), e na esteira do golpe parlamentar que rompe com a legalidade democrática no Brasil, no momento que deveria ser o de materialização do Plano, passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40)

Ao longo do texto da BNCC encontramos em sua fundamentação teórica citações que exprimem preocupação com as diversas formas de conhecimento, com as intersecções de fronteiras físicas e culturais na formação das sociedades que se misturam e se transformam convergindo em várias expressões políticas e culturais.

Dentro desse entendimento potencial dos processos históricos fora de uma cronologia linear através de uma proposta de debate da diversidade conceitual e o respeito as diferenças, para que “os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas”⁸⁰ como forma de aquisição de uma conduta ética e social.

Seguindo essa atitude inquiridora da realidade, é preciso que os estudantes percebam que a pretensão da validade e a aceitação de princípios universais têm sido questionadas por diversos campos das Ciências Humanas, visto que a legitimação dos saberes envolve um conjunto de códigos produzidos em diferentes épocas e sociedades. A razão e a experiência, por exemplo, são paradigmas da sociedade moderna ocidental e dificilmente servirão para analisar sociedades fundadas em outras lógicas, produto de outras histórias e outros contextos. (BRASIL, 2018, p. 566).

Porém, contraditoriamente a esta fundamentação teórica baseada em um conhecimento que agrega o protagonismo de todos os envolvidos e leva em consideração as experiências particulares de cada indivíduo, a BNCC afirma que as decisões pedagógicas devem indicar claramente o que o aluno deve aprender. O saber, portanto, é compreendido como algo pronto para ser dado. Ou seja, não é construído. Além disso, retira do estudante possibilidades de autonomia do processo ensino aprendizagem. Se os saberes já estão definidos, não há proposta de construção através do diálogo, conforme podemos ler a seguir:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos,

⁸⁰ BRASIL, 2018, p. 561.

habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13)

Outra contradição a uma construção do saber plural e dialógico, está apontada quando estabelece a escolha de apenas um único ponto de vista que baseará suas análises, anulando o caráter de um conhecimento mais amplo, que vinha argumentando em sua própria justificativa. A BNCC diz que o processo do ensino de História está pautado em três procedimentos, sendo um deles “Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico”⁸¹. Assim, o documento pontua sobre qual ponto de vista trará a análise sobre os saberes determinados. Ao eleger o Ocidente como referência epistemológica preponderante, silencia outras possibilidades de aprendizagem e exclui outras culturas e narrativas.

A BNCC aprovada não se apresenta, portanto, como proposta pedagógica nacional para a concretização dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza a Constituição Federal e o PNE 2014-2024, a partir de uma concepção ampla de educação, cujos processos formativos deveriam materializar-se mediante esforço federativo para a construção de currículos, tendo por eixo a unidade e diversidade, requerendo, portanto, a efetiva cooperação entre os entes federativos, a colaboração entre os sistemas de ensino, a participação das instituições educativas, seus profissionais, estudantes e suas famílias, visando à garantia do direito à educação e cumprindo os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009a). Ao contrário, a visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na Educação Superior incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41)

Embora o PRVC não tenha sido idealizado por causa da BNCC, ele se constituiu como um exemplo para demonstrar como se poderia ter outras dimensões epistemológicas sobre o ensino de história, possibilitando outras áreas de abordagem do conhecimento para o trabalho escolar.

A metodologia curricular proposta no PRVC não deixou de trabalhar os conceitos e fatos históricos convencionais, mas foram fomentados outros elementos para que o estudante

⁸¹ BRASIL, 2018, p. 416. Sobre essa passagem que se refere ao ensino fundamental, podemos transpô-la para o ensino médio, uma vez que a BNCC afirma que um segmento da Educação Básica aprofunda o realizado em outros. Eles não divergem, mas aprofundam as discussões atrelado ao desenvolvimento cognitivo adquirido com o amadurecimento dos alunos.

pudesse fazer uma análise histórica mais crítica e ampla de entendimento para sua atuação no meio social ao qual está imerso. A importância de um saber mais plural, de trazer outras narrativas para serem ouvidas e dialogadas com os docentes, é usar a escola para favorecer algo a mais do que o proposto nos materiais didáticos.

Dessa forma, o PRVC trabalhou temáticas que estavam inseridas na grade da disciplina de História e permaneceram inseridas na BNCC, porém com outro olhar, propondo uma virada de perspectiva nas análises dos processos históricos. Buscou, assim, o protagonismo das narrativas através de atores que não têm costume de serem ouvidos dentro da abordagem proposta no currículo prescrito, e que continuaram não contemplados pela BNCC.

Os debates dos encontros oportunizados no PRVC procuraram dialogar com as referências sociais, culturais e econômicas de grupos invisibilizados. Esses grupos renegados de sua representatividade cultural representam a identidade e o cotidiano de grande parte dos alunos⁸² que carregam nos silenciamentos de processos históricos consequências de discriminação. As ações do PRVC procuram trabalhar nessas lacunas de invisibilidades e exclusão o entendimento significativo, dos complexos processos de segregação e dominação social.

Para que se possa entender e comparar a mudança de perspectiva curricular trabalhada no PRVC frente às narrativas e abordagens metodológicas, antes no currículo prescrito e determinados pela BNCC, a partir da sua homologação em dezembro de 2017, se faz necessário alguns apontamentos quanto à progressão de aquisição do conhecimento concebido neste documento normativo.

A BNCC afirma que o ensino médio é o estágio de aprofundamento das discussões e competências já abordadas no ensino fundamental. Sendo assim, segundo este documento normativo, os temas trabalhados, as bases conceituais e as escolhas historiográficas não se alteram, se mantendo as mesmas para toda a educação básica, diferenciando o ensino fundamental e o médio apenas com aprofundamento progressivo de análise dos temas. Contribuindo, portanto, para padronização e reducionismo curricular e desconsiderando a diversidade na realidade social nacional, as mudanças de interesses referente à etapa de desenvolvimento do aluno e às singularidades de cada modalidade e etapa pedagógica.

⁸² Existiam vários outros temas dentro da História que seriam de grande importância em outras abordagens de análise, e ainda se encontram apresentados aos alunos de forma rasa e direcionada sob um único ponto de análise política, porém a seleção foi realizada de acordo com os possíveis diálogos que poderiam ser traçados dentro do contexto sociocultural em que os alunos, em sua maioria, se viam inseridos. Buscou, portanto, uma maior identificação entre o currículo de História e a representatividade social dos discentes.

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética.[...] A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. (BRASIL, 2018, p. 561)

Ao contrapor os conteúdos trabalhados no PRVC com os sistematizado por tópicos na BNCC, utilizei a apresentação contida no capítulo destinado às séries finais do Ensino Fundamental, pois no capítulo destinado ao Ensino Médio não aparece explicitamente a tabela de divisões por tópicos de conteúdos e séries.⁸³ Mostrando com isso mais uma fragilidade desse documento.

A diferença de sistematização da estrutura da BNCC do ensino fundamental e do ensino médio está relacionada com o fato de serem duas escritas diferentes. A BNCC (Brasil 2018) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. O documento para o Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 4 de dezembro de 2018 e homologado no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação. Dessa forma houve a formulação de duas bases realizadas em momentos distintos.

Porém, como vimos apontados na justificativa da Base Nacional Curricular, o Ensino Médio é um aprofundamento dos debates realizados nos anos anteriores, no Ensino fundamental, não mudando seu fundamento conceitual-teórico.

Para melhor visualização, das escolhas de abordagem referente as temáticas trabalhadas junto aos alunos do CERV, apontadas na BNCC, no livro didático, utilizado como material de apoio adotado pela escola, e no PRVC foram elaborados alguns quadros sobre a interpretação metodológica curricular:

⁸³ Cabe ressaltar que a medida provisória par o Novo Ensino Médio já havia sido sancionado quando entregue essa versão da BNCC para o ensino médio. Outro ponto importante é que a divisão por disciplinas contida no ensino fundamental é substituída por cinco itinerários formativos específicos, com ênfase nas áreas do conhecimento. Analisando a disciplina de história, fica diluída no itinerário da área de ciências sociais. Dentre as áreas de conhecimento se tornou obrigatório em todo o ensino médio as áreas de conhecimento de português e matemática, sendo as demais não obrigatórias. Ao retirar a obrigatoriedades ao ensino de história, a BNCC atende a funções utilitaristas, associando sua formação para um possível mercado de trabalho, restringindo a formação para a cidadania.

<p>Encontro III: Revisitando o Holocausto nos 90 anos de Anne Frank</p> <p>Encontro IV: Governos, autoritários, Totalitários, Fascismo Contemporâneo e os Movimentos de Massa</p> <p>Encontro V: A Ditadura Militar e o Milagre Econômico</p>	<p>(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).</p> <p>(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.</p> <p>(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.</p> <p>(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.</p> <p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p> <p>Como podemos analisar a falta de subjetividade e aprofundamento das discussões propostas deixam lacunas para permanências de supressões de debates que envolvam questões sociais atuais sobre a estrutura de dominação e segregação social.</p> <p>Conforme podemos ver na página 429 da BNCC, os discursos propostos sobre inclusão e exclusão das camadas menos favorecidas, delimitam-se a formação da república, colocando as mazelas como referência a um tempo passado, distante da atualidade.</p>
<p>Encontro VI: Todo lugar é para todos? Desmistificando a lacuna entre Universidade e Escola básica – Visita ao Campus UFF- Gragoatá, São Domingos - Niterói</p>	<p>Não aborda questões relacionadas à História e à representação patrimonial, História Local ou História dos Dias de Hoje, que abordem narrativas que representem a identidade e a subjetividade da vida cotidiana do aluno.</p> <p>A BNCC (BRASIL, 2018, pág. 463) referente ao desenvolvimento do projeto de vida do aluno através do protagonismo da escola. Porém, ao não favorecer temáticas que visem oportunizar ao aluno um conhecimento mais profundo da sociedade ao qual ele está inserido, dando-lhe meios para um maior protagonismo em suas lutas políticas cotidianas e a execução de sua plena cidadania, demonstra que a escolha quanto ao projeto de vida indicado está relacionada ao mercado de trabalho, colocando a escola novamente como mera fornecedora de mão-de-obra. As diferenças da escola dos tempos de sua fundação enquanto instituição para esta contemplada pela BNCC seria o fato de que agora o preparo do aluno será amparado tecnologicamente.</p>

A BNCC teve uma série de problemas e disputas em sua construção⁸⁶, passando por diversas adequações e atuações de diferentes equipes e interferências de diferentes governos. O

⁸⁶ Segundo Fernando de Araújo Penna e Rodrigo de Almeida Ferreira “[...] a BNCC é controversa no conceito e na forma”. Sua gênese encontra-se referenciada no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) de 1996, porém não houve consenso em sua elaboração, constituída em meio a discordâncias, tensões e disputas curriculares e projetos educacionais. (PENNA; FERREIRA. **O trabalho Intelectual do Professor de História e a Construção da Educação Democrática**: Prática de História Pública frente a BNCC e a ESP. 3º Simpósio Internacional de História Pública. URCA:2016)

início das discussões de sua primeira versão se deu na gestão Lula, seguido por Dilma e a versão em vigor posta pelo governo Temer.

O ensino da disciplina de história ficou garantido no ensino fundamental, porém para o ensino médio, torna-se diluído dentro de um itinerário formativo não obrigatório- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, trazendo uma abordagem conteudista, sem maiores aprofundamentos das singularidades constituintes dos movimentos históricos. Sendo assim a BNCC não contempla uma prática de educação curricular pela representatividade multicultural existente na sociedade brasileira.

Ao instituir um único ponto conceitual de análise dos fatos narrados, tendo como base a cultura e filosofia do pensamento ocidental europeu, restringe outros pontos de vista, reduzindo o entendimento dos processos históricos, mantendo a qualificação das análises a um único modelo, favorecendo um tipo de ensino tradicional excludente.

Ao trazer a BNCC para o contexto social nacional não há referências as lutas das coletivas antidiscriminatórias, oportunizando o diálogo com as singularidades de cada grupo que constitui as múltiplas narrativas dos processos históricos. Fortalece o silenciamento das diversidades, mantendo o poder da classe economicamente hegemônica na repercussão de sua ideologia pela forma unilateral de abordagem do conhecimento. Assim, perpetua preconceitos geradores de opressão estrutural social e cultural.

Quadro 3 - MATERIAL DIDÁTICO.⁸⁷

TEMA DO ENCONTRO	ANÁLISE
<p>Encontro I:</p> <p>Movimentos Afrodescendentes</p> <p>Ativismo contra o Racismo</p> <p>Encontro II:</p> <p>Movimentos Indígenas</p> <p>Desmistificando a Cultura Indígena, por outros relatos e memórias.</p>	<p>Os temas referentes à participação africana são apresentados no capítulo I do livro de título: <i>Imperialismo na África e Ásia</i>, páginas 09 até 17, e retorna, ao falar sobre o Processo de Emancipação na África e Ásia, nas páginas 127 até 147, no capítulo 8.</p> <p>Sobre as comunidades indígenas, neste volume 3, da coleção, não é abordado nenhum tema. A narrativa histórica se dá de forma factual, sem trazer relação com as temáticas políticas e sociais atuais.</p>
<p>Encontro III:</p> <p>Revisitando o Holocausto nos 90 anos de Anne Frank</p> <p>Encontro IV:</p> <p>Governos, autoritários, Totalitários, Fascismo Contemporâneo e os</p> <p>Movimentos de Massa</p>	<p>A perseguição aos judeus, é analisada no contexto da Segunda Guerra Mundial, em um único subtítulo “Perseguição aos Judeus” (pág. 83) de forma superficial e sem abordar suas consequências na atualidade. Inserida no Capítulo 5 do livro de título: “Segunda Guerra Mundial”</p> <p>A narrativa histórica está vinculada a uma história factual com base na atuação dos países e suas alianças políticas e econômicas para derrubada de governos autoritários, com base em um marco temporal vinculado ao passado.</p> <p>As Ditaduras Militares na América Latina são retratadas no capítulo 10 do livro didático, que apresenta os fatos segundo uma sequência cronológica e factual, sem aprofundar em debates sociais e conflitos gerados nesse período, e sem aprofundamento da temática dentro das singularidades brasileiras, pois é abordado de forma resumida em um único capítulo todas as ditaduras na América.</p>

⁸⁷ BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio**, Ensino médio, volume 3, 4ª edição, São Paulo: Moderna, 2016.

<p>Encontro V: A Ditadura Militar e o Milagre Econômico</p>	<p>Apenas no final, no subtítulo “Ditadura Nunca mais”, é citado a criação da Comissão da Verdade e reconciliação, aprofundando um pouco mais o debate.</p>
<p>Encontro VI: Todo lugar é para todos? Desmistificando a lacuna entre Universidade e Escola básica – Visita ao Campus UFF- Gragoatá, São Domingos - Niterói</p>	<p>Não aborda questões relacionadas à História e à representação patrimonial, História Local ou História dos Dias de Hoje, que abordem narrativas que representem a identidade e a subjetividade da vida cotidiana do aluno.</p>

A forma de abordagem do conhecimento segue o mesmo modelo conteudista contido na BNCC, a forma rasa com que se discute algumas temáticas, não aprofundando as narrativas através de outras abordagens também privilegiam um caráter ideológico elitista de silenciamento das lutas por igualdade de direitos humanos protagonizadas por representações diversas pelo direito de existência social as suas singularidades identitárias.

Outro ponto que podemos salientar é a quantidade de temas referentes às especificidades da história ocidental, mais de 50% dos capítulos são destinados à compreensão histórica a partir da forma ideológica de visão do mundo partida da filosofia, sociologia e teologia europeia, enquanto poucos capítulos trazem abordagens culturais e políticas dos demais países, tido como periféricos e inferiores, nesta forma de conceber as dinâmicas do mundo. Tal dinâmica epistemológica está inserida em uma tentativa de colonialidade do saber de nossa forma de ler entender o mundo interferindo diretamente em nossas escolhas e condutas.

A dificuldade em reconhecer e valorizar a diversidade intercultural tem um nome velho, mas igualmente válido: chama-se colonialismo. O colonialismo é todo sistema de naturalização das relações de dominação e de subordinação baseadas em diferenças étnicas e raciais. O Estado moderno é monocultural e é colonial nesse sentido, porque suas instituições sempre viveram a partir de uma norma que é uma norma eurocêntrica que não celebra senão, pelo contrário, oculta a diversidade. [...] Isso nos mostra a invisibilidade do outro, do inferior, de quem não existe, o que está do outro lado da linha, o que em meus trabalhos teóricos chamo de sociologia das ausências. (SANTOS, 2018, p. 251)

Quadro 4 - ABORDAGEM NO PRVC

TEMA DO ENCONTRO	ANÁLISE
<p>Encontro I:</p> <p>Movimentos Afrodescendentes</p> <p>Ativismo contra o Racismo</p>	<p>Foi trabalhado, de início, a biografia da própria palestrante, mulher negra, ativista de movimentos sociais, oriunda da periferia do Rio de Janeiro, e seu processo de aceitação e construção identitária como embate aos modelos sociais predominantes dentro da sociedade. A luta dela para expressar sua voz nos meios acadêmicos, políticos e sociais que frequenta.</p> <p>Em sua palestra foram apresentados nomes de representantes das lutas de diversos movimentos populares que não são protagonizados nos livros didáticos.</p>
<p>Encontro II:</p> <p>Movimentos Indígenas</p> <p>Desmistificando a Cultura Indígena, por outros relatos e memórias.</p>	<p>A metodologia norteadora foi uma exposição de leitura de imagens selecionadas da mídia e dos livros didáticos com o objetivo de demonstrar que existe um direcionamento político que mantém o racismo estrutural e nos condiciona a uma única forma de compreender e enxergar o mundo e de nos colocar no mundo.</p> <p>Se debateu a respeito das narrativas que objetivam a padronização de um cânone de representatividade nacional o qual tenta nivelar e qualificar todos dentro de um padrão estético, cultural e econômico, silenciando singularidades, narrativas e memórias. Apagando nossa ancestralidade e negando nossas subjetividades.</p> <p>De forma bem dinâmica, foram demonstradas representações sociais que, ao se destacarem na mídia, modificaram sua estética e forma cultural negando traços que os identificassem enquanto afrodescendentes para serem aceitos dentro de um modelo estabelecido pela elite global.</p> <p>Foram apresentadas personalidades, contemporâneos de nossa História, que não são referenciados dentro da grade curricular de História e nem nos livros didáticos, como: Renata Felinto, Conceição Evaristo, Maria Beatriz Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzales e Azoilda Loretto da Trindade.</p> <p>Foram trabalhados conceitos referentes a direitos humanos, lutas sociais, vozes silenciadas, ancestralidade, subjetividade, identidade e racismo estrutural.</p> <p>A comunidade indígena também apresentou a narrativa histórica de seu povo, suas lutas políticas por resistência dentro do sistema capitalista, incluindo resistência de espaço geográfico e de cultura.</p> <p>Os alunos se surpreenderam por conhecerem que existe articulações políticas indígenas de enfrentamento e luta social, algo que para eles era totalmente inexistente frente ao paradigma do indígena dominado e exterminado, do indígena pacífico, “preguiçoso”, bonzinho, que trocava seus tesouros por restos de lixos manufaturados. Leitura de mundo oferecida durante anos dentro de um currículo tradicional eurocêntrico.</p> <p>As narrativas que ouviram foram de indígenas que marcham em frente à Esplanada em Brasília; que têm integrantes de suas comunidades que moram nos grandes centros urbanos sem deixarem de lado sua cultura ancestral, seu vínculo e respeito com seu grupo e com a natureza.</p> <p>Foram debatidas questões sobre desmatamento ilegal e posse de terras indígenas. O uso inadequado de sua cultura e o preconceito. A resignificação de rituais e vestimentas sagradas de sua arte e cultura no Brasil, principalmente no carnaval. O fato de serem indígenas e utilizarem da tecnologia, desmistificando rótulos.</p>

	<p>Esse encontro enriqueceu o aprendizado dos alunos, pois ao terem contato com outras concepções sociais, tiveram a oportunidade de ampliarem suas análises críticas frente aos conteúdos estabelecidos como também sobre as diversas camadas sociais e culturais que constituem a sociedade brasileira, derrubando o mito de uma igualdade nacional, ou miscigenação.</p> <p>O contato com histórias vivas trouxe proximidade das narrativas e significado histórico, ao se verem representados nas violências sociais e políticas narradas.</p>
<p>Encontro III: Revisitando o Holocausto nos 90 anos de Anne Frank</p> <p>Encontro IV: Governos, autoritários, Totalitários, Fascismo Contemporâneo e os Movimentos de Massa</p> <p>Encontro V: A Ditadura Militar e o Milagre Econômico</p>	<p>Entre os vários desdobramentos do Holocausto, foram tratadas questões sobre as perseguições presentes no dia de hoje que dizem respeito a tantos jovens que têm cotidianamente seus sonhos ceifados por limitadores econômicos, políticos, culturais e religiosos;</p> <p>Como o preconceito, hostilidade e discriminação levou a morte milhares de pessoas;</p> <p>O desenvolvimento tecnológico usado para dominar e subjugar outro povo.</p> <p>Foi oportunizada uma discussão sobre a importância de mudanças de paradigmas, através da construção de saberes contra hegemônicos, desmistificando a ausência de organização e articulação de massa nos diferentes processos históricos globais e brasileiros;</p> <p>Abordou temáticas sobre a participação dos movimentos de massa como agente transformador dos processos de dominação e autoritarismo, retirando o foco histórico dos grandes personagens ou nação hegemônica. Foram abordados também os movimentos contemporâneos de ideologias Neonazista, fascistas ou racista, e os movimentos que se contrapõem aos mesmos;</p> <p>Ao trabalhar a economia na ditadura militar, direcionou o entendimento dela como uma articulação política de dominação e enriquecimento e permanência do poder da classe dominante em detrimento de retirada de direitos da grande massa renegada da população. Elucidando os desdobramentos e retrocessos democráticos disseminados a partir deste marco histórico;</p> <p>Os encontros buscaram dialogar sobre o entendimento da lógica capitalista por trás dos movimentos de dominação, segregação e racismos.</p> <p>Os relatos das testemunhas vivas do holocausto traçaram um paralelo com as restrições e dificuldades sofridas pelos alunos. Aproximando o fato histórico de suas realidades.</p> <p>A palestrante do quarto encontro, trouxe além do debate da temática, sua narrativa como ex-aluna de CERV, e o palestrante do V encontro, sua narrativa de superação de dificuldades para realização profissional. Estas memórias contribuíram para maior proximidade dos alunos com uma perspectiva futura acadêmica. É de extrema importância que o estudante consiga ter representações de suas categorias sociais em lugares de destaque.</p>

<p>Encontro VI:</p> <p>Todo lugar é para todos?</p> <p>Desmistificando a lacuna entre Universidade e Escola básica – Visita ao Campus UFF- Gragoatá, São Domingos - Niterói</p>	<p>O Encontro trouxe a abordagem sobre a apropriação democrática dos patrimônios históricos culturais. Discutiu sobre seus diversos significados e representatividades de acordo com fatores políticos e cultural de cada classe social;</p> <p>A visita ao espaço da UFF foi importante, pois, em primeiro lugar, se coloca aquele espaço como público, pertencente a todos, e segundo por sua proximidade geográfica, que fortalece o vínculo representante de uma continuação acadêmica possível para o aluno.</p> <p>Mesmo fazendo parte dos espaços físicos frequentados pelos alunos do CERV, todos os alunos que foram à visita nunca haviam entrado na Universidade, ao saírem foi unanime a admiração e mudanças de conceitos sobre seus projetos para os futuros.</p> <p>Foi dialogado sobre as limitações políticas e econômicas que interferem em suas atuações como sujeitos plenos sociais.</p> <p>Durante a visita, sem agendamento prévio, conseguimos um contato com um professor de economia, um dos cursos de interesse deles.</p> <p>Ao conhecer outros espaços aumentou a possibilidade de representatividade e poder social aos envolvidos na atividade realizada</p>
--	---

Fonte: Acervo da autora.

O PRVC oportunizou ações pedagógicas de promoção a reflexões críticas e debates pelos educandos sobre alguns temas do currículo que, como vimos, são abordados de forma parcial e superficialmente na BNCC e no livro didático em uso naquele período no CERV, especialmente os que envolvem historicamente agentes sociais marginalizados, propondo o resgate da escuta de outras narrativas, memórias e processos sociais politicamente invisibilizados. Assim, se colocou como uma proposta de transgressão e mudança através da ampliação das abordagens de conteúdos da disciplina de História para além do livro didático como um meio de superação do pensamento limitador colonial-moderno através dos ciclos de debates.

Ao trazer para dentro de sala o contato com uma Comunidade Indígena, a visão de uma ativista do movimento negro, o depoimento de sobreviventes do holocausto, entre outros convidados no PRVC, cada um com suas narrativas, com suas histórias, com suas memórias de diferentes formas de opressão, pôde causar nos alunos a sensibilização provocadora da inquietude para a busca de um saber de mudança, gerando, em alguma proporção, um estranhamento frente às estruturas sociais de poder que os oprimem cotidianamente, que estão preferencialmente impostas nos materiais didáticos.

Os questionamentos realizados por todos os participantes das atividades, a interação e curiosidade no momento do debate, as colocações ao longo dos dias dentro da sala de aula na

realização das tarefas propostas, foi tecendo a desestabilização do pensamento único orientado pelos valores racionais e culturais ocidentais. Este foi desafiado pela garantia a pluralidade do lugar de conversa, através das interseções com outras aprendizagens.

A transformação da interpretação do papel dos agentes renegados na construção da sociedade se deu por um processo emancipatório de negações de verdades únicas e conhecimentos enraizados em nossas concepções de ancestralidades, cultura, identidade e resistência, pertencente a uma perspectiva histórica traçada por fatores políticos e econômicos.

[...]Daí a importância da busca por novos saberes rompendo verticalizações históricas, buscando novas epistemologias que desafiem-nos a produzir conhecimentos históricos com outras metodologias, com outras perguntas, decolonizando pensamentos, conhecimentos e mentalidades... Resistir e (re) existir podem dar-se de diferentes formas e em diversas dimensões: fazer pesquisa dialogal, ou seja, com os sujeitos e não sobre os sujeitos que fazem e fizeram outras formas de educação; continuar aprendendo outras pedagogias, dentre outros, mas acima de tudo manter a pedagogia da indignação (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 16-17)

A transformação então se deu na procura da inversão das narrativas, reverenciando dessa vez a voz dos oprimidos e excluídos de direitos, oportunidades e dignidades, e oportunizando também ao aluno sua escuta, a colocação de seus próprios saberes circulantes e de sua cultura oriunda de seu meio social. A transformação se deu porque buscou a interação do aluno com o conteúdo, com a experiência histórica que provocou sua identificação, sua representação com o conteúdo exposto.

3.2 O PRVC entre o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar na construção do conhecimento gerador de significado e representação

Na semana anterior, a matéria estudada em História fora a “Libertação dos Escravos”. Maria-Nova escutou as palavras da professora e leu o texto do livro. A professora já estava acostumada com as perguntas e com as constatações da menina. Esperou. Ela permaneceu quieta e arredia. A mestra perguntou-lhe qual era o motivo de tamanho alheamento naquele dia. Maria-Nova levantou-se dizendo que, sobre escravos e libertação, ela teria para contar muitas vidas. Que tomaria a aula toda e não sabia se era bem isso que a professora queria. Tinha para contar sobre uma senzala de que, hoje, seus moradores não estavam libertos, pois não tinham nenhuma condição de vida. [...] Fitou a única colega negra da sala e lá estava a Maria Esmeralda entregue à apatia. Tentou falar. Eram muitas as histórias, nascidas de uma outra História que trazia vários fatos encadeados, consequentes, apesar de muitas vezes distantes no tempo e no espaço. [...] Pensou nas crianças da favela: poucas, pouquíssimas, podia-se contar nos dedos as que chegavam à quarta série primária. E entre todos, só ela estava ali numa segunda série ginásial, mesmo assim fora da faixa etária, era mais velha dois anos que seus colegas. E ainda estava em via de parar de estudar... (EVARISTO, 2017, p. 149-150)⁸⁸

⁸⁸ O livro *Becos da Memória* é feito de muitos relatos amontoados dentro da autora sobre cada um que fez parte da sua vida e que ela absorveu seus relatos em sua memória e transformou em representações escrita através desse romance literário. Porém, o que ressaltou nesse trecho é a importância da escola para aqueles moradores de favela.

Ao ressaltar, nesse capítulo, esse excerto do livro *Becos da Memória*, chamo a atenção, agora, para a importância de uma escola que inclua a todos. De uma escola viva, de uma escola que uma aula de História faça sentido na realidade do aluno. Consiga aproximar o conteúdo a uma representação real, do tempo de hoje. Consiga sensibilizar, através de narrativas e memórias, ao entendimento e fortalecimento de identidades sociais. Que conceba relações com suas experiências de vida.

Conceição Evaristo, autora já apontada no segundo capítulo desse trabalho, traz também em seu livro referências a questões sociais de representatividade e identidade e a atuação da escola, direta ou indiretamente, como condutora de ideologias que irão influenciar na formação desses conceitos norteadores de condutas sociais. Ela irá exemplificar como a escola tem interferência nessas construções conceituais, podendo desempenhar um papel de segregação ou reparação de acordo tanto na forma de abordagem escolhida para a formação do conhecimento, dentro de sala de aula, quanto no silenciamento de determinadas narrativas.

No seu livro demonstra que a força para um giro de perspectiva das personagens veio da potencialidade da escolha das abordagens dos fatos que vivenciaram. Pela oportunidade de outras experiências, para além das meras repetições de um passado do conformismo e do silenciamento, onde através do entendimento dos porquês dos processos de negação e de destruição violenta de seu espaço de memória conseguiram resistir e continuar na luta coletiva de escuta de suas vozes. Este livro trabalha a sensibilização a desigualdade social pela escuta de várias vozes, relatos e sentimentos.

Dentro dessa história literária, Evaristo demonstra que é possível para a escola construir uma ação pedagógica crítica que tenha força necessária para ruptura com um único foco de modelo de narrativa hegemônica, imposta e consolidada como verdadeira, quando a professora permite a troca a partir da escuta dos alunos fazendo a interação do currículo com as representações do cotidiano vivenciado por eles.

Nesse texto literário vemos a temática da comparação da favela como uma senzala atual onde vivem os subalternos, fruto de um passado colonial gerador de profundas desigualdades. A história revelou o entendimento necessário à atuação cidadã em busca de direitos coletivos. A trama que se passa em meio à violência extrema de destruição de um local de moradia de determinado grupo social menos favorecido, mostra que os personagens encontraram força para

A autora pretende enfrentar as forças políticas que disputam o discurso para mostrar o que significa ser negro e menos abastada dentro de uma sociedade capitalista e racista.

continuarem suas lutas por justiça e reparação social, entre outros lugares, dentro da sala de aula como um lugar de resistência.

No segundo encontro do PRVC, similar à história narrada por Conceição Evaristo, com foco nas experiências particulares daqueles deixados às margens dos processos sociais, que a autora traz em existência a partir da escuta de suas “escrevivências”, foi relatado um fato particular que ocorrera na vida de uma aluna.

Ao término do debate, a estudante se aproximou trêmula, chorando, falando que sua avó lhe contava histórias que havia sido perseguida, presa e transportada para o Rio de Janeiro. A avó havia sido “capturada a laço” de uma comunidade indígena, chamada Carnijós. Ela revelou que nunca havia acreditado na avó, achando que suas histórias eram inventadas. Ao entender a possibilidade da narrativa como verdadeira, a aluna deu um passo significativo ao processo de existência social da sua família ancestral e de sua força de existência e participação dentro da história.

Aquele tema nunca havia sido estudado na escola. O nome e os costumes daquele povo não constavam nos livros didáticos. Aquela narrativa não era possível dentro do conhecimento prescrito na grade curricular da disciplina de História. Segundo Paulo Freire, esse descompromisso com determinadas perspectivas deve ser rompido, pois todos devem ter o direito de entender suas experiências transformadas em conhecimentos.

A crítica e o esforço para superar essas “negatividades” não são apenas indicáveis mas indispensáveis. No fundo, isso tem que ver com a passagem do conhecimento ao nível do “saber de experiência feito”, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. E fazer essa superação é um direito que as classes populares têm. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si no mundo e de si com o mundo revele uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites. Às classes populares lhes bastaria o “penso que é” em torno do mundo. (FREIRE, 2014, p. 79)

Segundo a narrativa contada pelos indígenas da comunidade Fulni-ô, da cidade de Águas Belas, do Nordeste brasileiro, convidados para aquele ciclo de palestras, sua nova formação, ou recomeço, se deu pela junção de sobreviventes de outras cinco comunidades: os Tapuyas, os Carnijós, os Flowkasa, os Fola e os Brogada. Todas falavam o mesmo tronco linguístico, e decidiram se juntar para continuar lutando pela sobrevivência de seu povo e sua cultura.

A identidade para eles é formada por sua língua e a permanência de seu ritual religioso; de sua cultura de respeito aos ancestrais e seus conhecimentos e de seu contato com a natureza. A luta das comunidades é para sobreviver dentro de uma sociedade violenta e preconceituosa,

levando muitos indígenas, por sofrerem perseguições, a perderem sua identidade e ancestralidade.

Na história narrada naquela manhã, pela liderança indígena representada, foi mencionado que em 1870 foram obrigados a lutar pelo Brasil, na Guerra do Paraguai, em troca da sobrevivência de seu povo (suas mulheres, velhos e crianças – que haviam sido feitos reféns em troca de servirem como soldado), e para deixarem de ser perseguidor, pois por praticarem o ritual do canibalismo, muitos eram mortos queimados em um ato de preconceito e subjugação de seus costumes. Nunca haviam lutado com armas de fogo, mesmo assim foram para a batalhas. Quando terminaram e tentaram retornar, foram envenenados por aqueles que os enviou.⁸⁹

Dentre os que conseguiram fugir, alguns se perderam e se espalharam pelo Brasil, mas outros se uniram fundando a comunidade Fulni-ô, que quer dizer “aqueles que vivem na beira do rio”. Segundo eles, hoje são um total de 6 mil indígenas, anteriormente eram em maior número. Para eles, todos se encontrarão, no futuro, em um outro plano preparado pelo Grande Espírito.

Essa narrativa fazia muito sentido dentro da história particular daquela aluna do terceiro ano do CERV, que me procurou no final do debate. Ela saiu dali com uma missão de descobrir a sua própria história e sua força, sua identidade que fora roubada em meio a tantos silenciamentos, preconceitos e violências.

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico. (FREIRE, 2014, p. 80)

Aqueles representantes indígenas encontraram na escola um objetivo, um meio de resistir, onde através do contato direto com os alunos, poderiam levar um pouco de sua cultura e de suas histórias em suas lutas pelo respeito e justiça para seu povo. “Eu queria estar na minha terra, na minha casa, mas é necessário levar a minha história. É para isso que fui mandado por

⁸⁹ Segundo outras narrativas oficiais, ao voltarem da guerra, os indígenas morreram pela dificuldade das distâncias, por fome e doenças. Não falam do envenenamento por parte dos representantes da coroa, que os via como um “bicho”. (O adjetivo bicho foi usado pelo próprio indígena no dia do encontro no CERV). Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/indios-da-tribo-fulni-promovem-imersao-em-sua-cultura-21207660>>. Acesso em 16 set 2021.

O fato narrado pelo indígena não consta nas narrativas oficiais, não podendo ser considerado como uma verdade científica, porém isto não retira dele o direito a ser ouvido. A importância da escuta de outras narrativas traçando outras possibilidades.

um tempo para a cidade.” (reprodução do relato oral de um dos indígenas). Pela resistência de sua cultura, os indígenas procuram integrar e compreender a cultura branca dominante e a partir desse ponto tentar levar dentro dos possíveis debates que participam, não só em visitas a meios acadêmicos mas em outros órgãos sociais, a compreensão e o respeito a suas origens e o direito de resistência a sua sobrevivência.

Dentro dos indígenas havia dois homens e uma mulher. Outra quebra de paradigma entre os alunos, foi que um dos homens era chefe pois era descendente dos pajés ancestrais, segundo seu relato, tinha a arte da cura através dos rituais e manuseio das ervas medicinais. Contudo, ele usava um chapéu comum e não um cocar, como é recorrentemente reproduzido nas imagens contidas nos livros didáticos, quebrando o estereótipo entre os estudantes.

A mulher, caracterizada com suas pinturas, de vestido com uma tiara de flores na testa, era uma das guerreiras de sua comunidade. Segundo suas palavras, a maior guerra que estava inserida atualmente era em prol “do fim da discriminação contra os indígenas e principalmente contra as mulheres indígenas.”. Ela relatou que em algumas possibilidades havia estado em Brasília, marchando com seus pares na luta por seus direitos e revelou memórias de hostilização por ser indígena e por ser uma liderança feminina. Gerando assim outra ruptura de que eles tinham conhecimento engajamento político, diferente do indígena pacífico marcado na História do período colonial brasileiro.

Aquela narrativa dos indígenas da comunidade Fulni-ô havia construído um significado através de outros conhecimentos. Desconstruído narrativas preconceituosas de estereótipos negativos frente à cultura singular de determinada comunidade. Havia favorecido a negação dos moldes preestabelecidos. Esse encontro do PRVC direcionou a construção de novos conhecimentos e a possibilidade da existência de múltiplas representações.

Propositalmente, o turno da manhã havia começado com o debate da ativista do movimento negro, que trouxe em sua história, marcas de superação frente a um rótulo, um padrão que hostiliza o diferente. Ela, mulher, negra, fora dos padrões de beleza ocidental instituídos, envolvida na luta contra o preconceito de cor e dos que moram na periferia do Rio de Janeiro, começou sua fala se apresentando e colocando as origens de seu nome, reverenciando sua história ancestral.

Sobre o ideal de beleza ocidentalizado, Janete trouxe uma provocação quanto aos padrões violentamente construídos que roubam nossa identidade. A respeito dessa questão Joice Berth nos colococa que:

Essa imposição da beleza, ao longo da história, deixou uma larga brecha para a livre incursão dos mais variados estereótipos que, aplicados à sociedade, além de

corroborar com o esquema de hierarquização de mulheres, estimula a rivalidade feminina – no âmbito das práticas de dominação e opressão por gênero. Mas não só isso, para a mulher negra, tais discussões se mostram fundamentais pois, em toda sociedade racista, somos excluídas do conjunto de apontamentos que estabelecem quem é portador da beleza real. (BERTH, 2019, p. 82)

Para ela, sua luta não irá cessar enquanto as balas perdidas encontrarem os corpos negros das comunidades. A luta antirracista deve se afirmar constantemente tanto pelo ativismo político, ou pela busca da representatividade corporal, a valorização do penteado e os traços faciais, como pela arte, a literatura e música produzidas por pessoas negras, esquecidas nas historiografias tradicionais. Atuante na campanha “21 dias de ativismo contra o racismo”, trouxe em suas memórias significados e vozes que entrelaçaram as vozes e relatos dos alunos presentes naquele diálogo.

“Ninguém nasce odiando o outro pela cor da sua pele, ou por suas origens, ou sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”. A frase de Nelson Mandela (2012), citada em sua autobiografia, “Ao longo do Caminho para a liberdade”, foi o início da inquietação provocada pela ativista do movimento negro. Janete começava assim sua conversa com os estudantes. Da História viva que seria construída, das vozes ouvidas e das vozes ecoadas.

O tema do racismo e do protagonismo negro pode ser trabalhado no PRVC por meio de uma exposição de leitura de imagens selecionadas da mídia e dos livros didáticos. A partir dessa ação didática, o grupo pode perceber que as escolhas seguem um padrão social reforçando atitudes políticas, negando subjetividades e moldando o racismo estrutural. Segundo a palestrante, nos é ensinado o racismo desde crianças.

Em uma brincadeira de imagem, Janete Ribeiro mostrou algumas fotos de personalidades contemporâneas, mas que não são referenciadas na grade curricular de História e nem nos livros didáticos, como: Renata Felinto, Conceição Evaristo, Maria Beatriz Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzales e Azoilda Loretto da Trindade.

Ao questionar se os alunos as conheciam, a negativa foi unânime. Quando perguntados sobre qual profissão exerciam, a maioria das respostas foi: empregadas domésticas. Provocados e surpresos, os estudantes iam descobrindo que se tratava de escritoras, doutoras em educação, historiadoras, artistas plásticas. Assim foram percebendo o quanto estamos impregnados por rótulos, por moldes e ideologias preconceituosas feitas por marcadores de sexo, raça, cor e fatores econômicos. Esses estereótipos são fabricados, cotidianamente, em nosso imaginário social coletivo. Por isso a importância de afirmarmos a luta antirracista nos múltiplos espaços sociais de nossa convivência.

A pergunta que a palestrante deixou para a turma foi: “por que permitimos que silenciem as opressões que nos atravessam cotidianamente? Por que falarmos que somos todos mestiços, todos iguais, se na realidade os tratamentos sociais nos apontam muitos desrespeitos, violências de nossos corpos, violências de nossas histórias e desigualdades; negação de direitos humanitários devido a nossa cor, retirada de nossos direitos a existência?”

Todos os encontros procuraram traçar um diálogo com narrativas que não são protagonizadas, ou que são tratadas de forma superficiais dentro das temáticas contidas na grade curricular, que nega o aprofundamento ao debate e traz o distanciamento do reconhecimento dos alunos nos processos sociais que estão inseridos. Que reforçam os conflitos e violências vividos em seus cotidianos. Assim, fazendo-os entender que nada se dá por acaso, as escolhas e as ações são fruto de um processo histórico, de uma disputa política e ideológica, gesticulada e atribuída segundo finalidades de enaltecer um grupo que detém o poder majoritário.

Por isso, cada vez mais é necessário a condução da educação por projetos epistemológicos que apresentem múltiplas possibilidades que desestabilizem as ideias conformistas de nosso tempo, que segundo Boaventura de Sousa Santos “Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado.” (SANTOS, 2009, p. 19)

Por isso a emergência de se fazer uma história viva, uma história que reflita esse cotidiano do aluno, que referencie seus saberes e sua cultura visando colocá-lo como um sujeito capaz de protagonizar a busca por seus direitos pelo simples fato de entenderem os jogos políticos e sociais há anos construídos para silenciamento de suas vozes. Ao trazer um sobrevivente do Holocausto, mais do que ler sobre os campos de concentração, puderam sentir a violência sofrida e relacionar com seus próprios cárceres sociais. Como também pensar nas mudanças das formas de dominação e extermínio em massa ocorridas através de experiências científicas. O quanto o Holocausto trouxe um outro modelo de luta por poder.

Ao trazer uma professora e ex-estudante do colégio, puderam ver possibilidades futuras para suas próprias vidas. Tatiana Poggi, professora do curso de História da Universidade Federal Fluminense e ex-aluna do CERV, trouxe uma análise dos movimentos de massa na história contemporânea, e o quanto fatores de qualificação de etnia e cor ainda predominam como determinante da estratificação econômica e social e estão contidos como base ideológica de dominação de um grupo étnico sobre o outro.

Os alunos ficaram sensibilizados ao saber que a Professora tinha estudado na mesma escola que eles. Isso também foi motivo de quebra de paradigmas preconceituosos tanto quanto sobre a qualidade da educação da escola pública, frequentemente desmerecida por uma má

gestão governamental, quanto sobre seus próprios potenciais. Ter nela uma representação fez grande diferença para os estudantes daquelas turmas.

O palestrante Leonardo Vieira, professor do ensino básico e estudante universitário em sua segunda graduação, destacou o ponto de vista de como as estruturas artísticas culturais são atreladas ou apropriadas as manifestações políticas e econômicas como forma de moldar e direcionar ou mascarar as ideologias de poder. Um aluno trouxe para o debate que seus avós contavam que sambista era perseguido pela polícia em sua época, década de 1950-60. O estereótipo era que o “samba era coisa de vagabundo e de preto”⁹⁰.

O questionamento gerado naquele encontro se direcionou para a abordagem sobre o quanto esses modelos de se fazer política atrelada a questões econômicas e culturais, não foram característicos apenas de um momento histórico, mas ainda se fazem presentes nos dias de hoje, porém agora mediante a tecnologia com outras roupagens manipuladoras de ideias e escolhas.

O trabalho realizado após este debate foi de cunho cultural, e o mesmo aluno que reproduziu o relato de seus avós apresentou uma música de Cartola para a turma, algumas alunas trouxeram os passos dos bailes da velha guarda, outros apresentaram poemas e relatos de jovens torturados durante a ditadura militar brasileira. Fotos do Rio de Janeiro antigo e as obras físicas efetuadas durante o governo dos militares, entre outras temáticas abordadas, também foram exibidas pelos estudantes. O objetivo foi demonstrar que de um mesmo período pode se tirar múltiplas narrativas e análise, e uma não invalida a outra, mas somadas nos trazem um conhecimento maior dos fatos.

⁹⁰ Reprodução da fala do aluno.

Figura 18 - A Ditadura Militar e o Milagre Econômico – Manifestação cultural da década de 60.



Fonte: Acervo da autora.

Atrás do aluno, que fez uma performance caracterizado como Cartola, está sentado à mesa, um aluno da graduação, integrante do RP, que neste dia conduzia a ação pedagógica de cunho cultural.

Esses diálogos produzidos geraram o entendimento da existência de nossas singularidades, através do conhecimento histórico escolar trazido pelo protagonismo cultural dos grupos sociais que participaram da dinâmica. Esse processo de construção de conhecimento foi marcado pela experiência de um saber com sentido, com significado, maior que uma reprodução conteudista, para a vida dos estudantes. Pois trata-se de uma experiência que abre discussão para mudanças de pensamentos e condutas.

Frente às violências impostas de não aceitação das múltiplas diferenças culturais, a escola deve privilegiar as diferentes narrativas que fazem parte do cotidiano humano, o currículo construído, partindo das singularidades de cada um que se entrelaça em uma experiência social viva, como afirma Jorge Larrosa Bondía, “No saber da experiência não se trata de verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”. (BONDÍA, 2019, p. 27)

Esse saber não se constitui de uma verdade científica. A escola não pode ser mais uma mera reprodutora do conhecimento histórico acadêmico, mas a partir deste, dos livros didáticos, de ideias que circulam em outras fontes, como livros, filmes, relatos, nas trocas, no ouvir das interlocuções, possibilitar que o professor e o aluno construam conhecimentos, reafirmem identidades e compreendam a existência de múltiplas representações.

Valorizar a experiência de construção do ensino para o reconhecimento dos diferentes agentes das narrativas é mais significativa para o estudante do que a reprodução do conteúdo. Pois ao experimentar, ao fazer parte constituinte da ação pedagógica, o aluno se reconhece, tem a possibilidade de ver a sua história nos agentes envolvidos nas narrativas estudadas e a escola assume o lugar de produtora, de canal de instigação, ruptura e transformação social.

O PRVC buscou essa representatividade, essa experiência viva e fluída de todos os participantes do debate. O diálogo não partiu unicamente dos convidados palestrantes, mas das escutas de todos, alunos, residentes, professores, em uma construção social coletiva.

A representatividade foi fruto da busca através da flexibilização curricular, procurando trazer visibilidade a grupos sociais não representados, ou não totalmente representados como deveriam dentro do currículo estabelecido. Onde a escolha institucional de conhecimento tem concebido concepções históricas estereotipadas, preconceituosas e negacionistas estabelecidas por um reducionismo das narrativas.

Podemos apontar como exemplo, alguns livros didáticos que trazem uma abordagem superficial do papel do negro, estigmatizando sua identidade sempre como escravo, ou submisso, negando a este o papel de atuação nos movimentos, tanto do passado por liberdade, quanto do presente por reparação e justiça social. Para Silvio de Almeida, se faz necessário “desmantelar as narrativas discriminatórias que sempre colocam minorias em lugar de subalternidades” (ALMEIDA, 2018, p. 69)

Para o autor, a “representatividade refere-se à participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e a academia” (ALMEIDA, 2018, p. 82) Uma vez representados, há um resgate de seu protagonismo histórico, há um resgate de seu direito a existir no reconhecimento de sua identidade.

Portanto, a identidade cultural são as particularidades que um indivíduo ou grupo atribui a si pelo fato de sentir-se pertencente a uma cultura específica. Entende-se que toda identidade é gerada e constituída no ato de ser narrada como uma história, no processo prático de ser contada para os outros (MORESCO; RIBEIRO, 2015).

Sendo uma construção social e cultural, a Identidade é relacional, depende de seu contexto dos processos históricos, logo ela poderá ser negada ou reprimida. Conforme explica Stuart Hall (2006), “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

Assim sendo, para maior representatividade das diversas identidades as quais os alunos estavam imersos em seus contextos sociais, o PRVC buscou a familiarização de todos com os temas abordados. Para Paulo Freire, é necessária uma familiarização com a leitura de mundo dos grupos populares, ou seja, os professores devem entender as necessidades dos seus alunos, como também sua cultura, para fazer um saber de resistência.

[...] perceber suas “manhas” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos. Entender o sentido de suas festas no corpo da cultura de resistência, sentir sua religiosidade de forma respeitosa, numa perspectiva dialética e não apenas como se fosse expressão pura de sua alienação. Respeitá-la como direito seu [...] (FREIRE, 2014, p. 99)

3.3 - O PRVC e a oportunidade de outras experiências

Após analisarmos os resultados do PRVC com alguns dos relatos dessa experiência pedagógica, percebemos um fortalecimento das discussões referentes a identidades coletivas e direito e inclusão as singularidades culturais. Os alunos do ensino médio do CERV mudaram sua percepção quanto o seu lugar social e entenderam alguns porquês dos enfrentamentos e dificuldade traçados em seu cotidiano, relacionado à sua qualificação estruturada em marcadores de gênero, raça, cor e poder econômico.

Assim a proposta pedagógica executada teve um direcionamento para que todos os envolvidos na experiência pudessem se perceber enquanto sujeitos expostos de suas singularidades, de suas marcas únicas - expostas durante suas falas no momento do debate - e, ao mesmo tempo, reforçar através do enfrentamento das violências sociais e dificuldades em comum que os subjugam - percebidas nas escutas -, que construam um fortalecimento de suas representatividades coletivas.

Não há dúvidas de que a representatividade é um passo importante na luta contra o racismo e outras formas de discriminação, e há excelentes motivos para defendê-la. Quem pode duvidar da importância para a luta antidiscriminatória existir uma mulher negra em posições na academia, nos meios de comunicação e no judiciário geralmente associadas a homens brancos? (ALMEIDA, 2018, p. 69)

Foi esta a proposta do PRVC, a percepção e análise de paradigmas preconceituosos e excludentes. A busca por transformação de pensamento e de conduta ao abrir a escuta dentro dos temas curriculares para outras vozes, exemplos de uma mulher negra, pessoas pertencentes à comunidade indígena, ou ex-aluna do CERV, que conseguiram ocupar posições de poder e liderança cultural, dentro da sociedade, apesar das questões estruturais que os rotularam.

Esta nova construção de conhecimento dos conceitos de história sensibilizou a percepção de identidades, de alunos de educação básica, do ensino público regular, de um colégio da região metropolitana do Rio de Janeiro, em sua grande maioria pertencente à camada menos favorecida economicamente da estratificação social, excluídos, discriminados e por vezes tendo seus sonhos roubados pela dura realidade de suas vidas, que encontraram nas representatividades exemplos de atitudes e condução.

Com uma mudança de olhar sobre o currículo e a proposta de uma ação pedagógica coletiva, os alunos viveram a experiência do diálogo que veio a somar a outros diálogos anteriores, na busca de uma supressão das perspectivas ideológica que os limitam. Eles tiveram a oportunidade da escuta e de serem protagonistas da construção do conhecimento escolar proposto, e como referido por Paulo Freire, fazer um movimento frente ao poder ideológico que os traz a alienação.

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. [...] Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. (FREIRE, 2005, p. 89)

Abaixo trago o momento em que os alunos interagem com a ativista do movimento negro e debatem temas como Cotas raciais, racismo estrutural, sobre a ação das políticas de segurança pública do Rio de Janeiro desempenhadas nos locais e comunidades que eles residem; sobre igualdades de oportunidades e padronização estético ocidental e comportamental difundido como padrão rotulador e segregador.

Figura 19 - Movimentos Afrodescendentes Ativismo contra o Racismo – Alunos interagindo com a ativista do movimento negro.



Fonte: Acervo da autora.

A escola deve ter um papel primordial na compreensão e multiplicação da diversidade cultural, de conhecimento, da instigação, da ação que provoque transformação, no sentido de promover o protagonismo e inclusão através do uso das mais diversas abordagens de aprendizagens. Não se conformizando com as armadilhas de poder contidas dentro de um ensino convencional, mas em oposição, extraindo do currículo o questionamento, a investigação, a abertura da análise crítica e a construção do saber libertador das estruturas de dominação.

Assim o PRVC, em adequação a este papel, mais democrático, que deve ser reivindicando a escola, se preocupou em seus objetivos primordiais, de trazer outras abordagens históricas pela escuta de outras narrativas e memórias, sem fugir do compromisso com os conteúdos referentes ao currículo do ensino médio, mas também de exercer uma função cultural através do convite de outros atores sociais, favorecendo diálogos que foram além do viés disponibilizado pela Secretaria de Educação e livros didáticos, rompeu com a história única e limitadora da capacidade de entendimento em uma esfera mais global e comprometida no desempenho cidadão.

Nas fotos a seguir podemos constatar essa a multiplicidade de abordagens dos temas históricos quando colocamos o relato de um sobrevivente do holocausto ou quando ouvimos uma escritora literária traçar outro viés sobre o assunto abordado. A escuta de tais narrativas particulares provocou sensibilização e proximidade histórica aos estudantes.

Figura 20a - Movimentos Indígenas Desmistificando a Cultura Indígena, por outros relatos, memórias e resistência de sua cultura



Figura 20b - Movimentos Indígenas Desmistificando a Cultura Indígena, por outros relatos, memórias e resistência de sua cultura



Fonte: Acervo da autora.

Indígenas da comunidade Fulni-ô contando seu relato, sua memória, deixando o seu legado através da escuta de suas vozes. Ao término de sua apresentação, trouxeram cânticos na língua Yaathe, língua usada em sua comunidade, onde através da sonoridade entoada passaram, neste momento do debate, um pouco de sua filosofia sobre o mundo.

Figura 21 - Revisitando o Holocausto nos 90 anos de Anne Frank.



Fonte: Acervo da autora.

Testemunho das Sobreviventes ao Holocausto, junto a um especialista e pesquisador do tema e descendente de um sobrevivente do campo de concentração Auschwitz, colocaram os momentos de dor, perseguição policial nazista, medo, exílio, recomeço e superação. O debate com os alunos foi profundo direcionado para as suas dores; suas perdas; sobre os exílios atuais gerados pela falta de igualdade de acesso e oportunidades de direitos. Mas também sobre a crueldade dos experimentos científicos que levaram o extermínio de milhares de pessoas.

A foto abaixo mostra o momento em que, os convidados, que antes compartilharam suas dores, agora escutavam as narrativas dos alunos frente aos seus cerceamentos sociais.

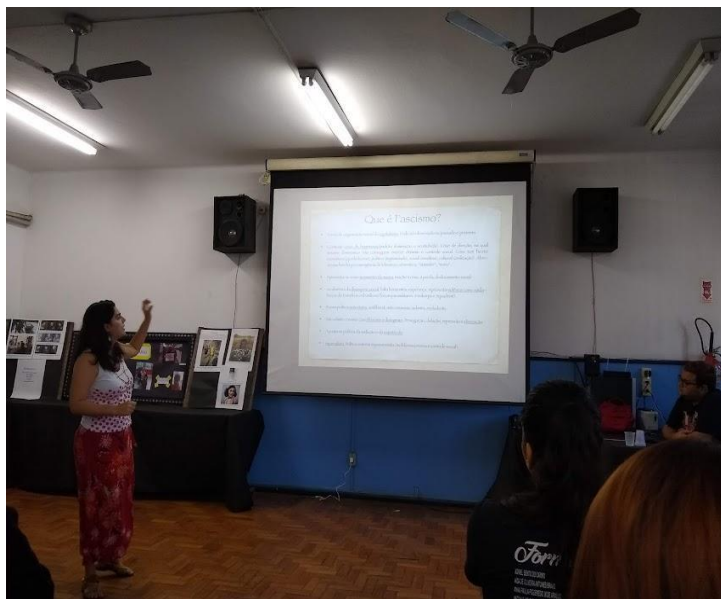
Figura 22 - Revisitando o Holocausto nos 90 anos de Anne Frank – assistindo à exposição literária.



Fonte: Acervo da autora.

Como ação pedagógica, os estudantes tiveram o seu desempenho avaliado nas etapas com realização de trabalhos, realizados individualmente e/ou em grupo, além de serem analisadas sua participação e interesse nos debates. Abaixo alguns momentos de discussão do conteúdo e realização das tarefas propostas com a participação dos alunos.

Figura 23 - Governos autoritários, Totalitários, Fascismo Contemporâneo e os Movimentos de Massa – participação dos alunos durante o debate.



Fonte: Acervo da autora.

Na foto acima, a professora Tatiana Poggi questionava os alunos durante a sua apresentação. Muitos traziam visões distorcidas e estereotipadas sobre os temas abordados.

Abaixo temos o registro de um momento em que os alunos estão confeccionando cartazes com pesquisas, realizadas segundo seu entendimento sobre o tema trabalhado para serem fixados no mural da escola e assim poder espalhar a discussão para toda comunidade escolar.

Figura 24 - Revisitando o Holocausto nos 90 anos de Anne Frank – trabalho em grupo para exposição.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 25 - Todo lugar é para todos?



Fonte: Acervo da autora.

A figura acima ocorreu no final das ações do PRVC, quando fomos visitar o Campus da UFF- Gragoatá, situado no município de Niterói. Ao chegar na Biblioteca Principal do Campus, os alunos identificaram um livro que trabalhava a identidade da família pela história do sobrenome. Eles ficaram muito entusiasmados pela descoberta daquela informação para acrescentar como um dado a formação de suas histórias ancestrais.

Percebo que este é mais um dado que mostra a eficácia do projeto em sensibilizar os estudantes a ponto de despertar neles a curiosidade de saber de onde eles vieram, quais eram suas identidades registradas naquela fonte bibliográfica, em meio a outras tantas que poderiam ter prendido sua atenção naquela visita.

O PRVC, ao oportunizar atividades de fundo cultural, exerceu a função social escolar, ampliando oportunidades de trocas, momentos felizes de entrega, de crescimento e de engajamento social. Abaixo veremos fotos da interação cultural e social experimentada pelos alunos, professores e agentes externos.

A foto abaixo mostra um grupo musical formado pelos alunos onde eles apresentaram uma melodia de sua autoria abordando a temática do nazismo e os relatos de Anne Frank, uma jovem como eles que tiveram seus sonhos interrompidos por um ato de violência.

Figura 26 - Revisitando o Holocausto nos 90 anos de Anne Frank - Apresentação da melodia composta pelos alunos para apresentação cultural na exposição.



Fonte: Acervo da autora.

No início da pandemia, houve uma reformulação metodológica do projeto que propunha retomar ao grupo participante do Residência Pedagógica para que eles apresentassem, em formato de vídeo, reflexões a partir das experiências vividas no PRVC, experiências que

evidenciassem problematizações importantes para um melhor desempenho de suas atuações profissionais. Um autorrelato das sensações e aprendizados.

Com o desenvolvimento da pandemia e as dificuldades individuais de cada um de enfrentamento e isolamento desse momento de crise sanitária e disseminação do vírus, apenas 30% dos alunos conseguiram produzir. Portanto, estes memoriais em forma de vídeo não foram trabalhados como uma fonte desse trabalho de pesquisa. Porém, não poderia deixar de citar as impressões daqueles que chegaram a contribuir com esta proposta, levando em conta que tais análises correspondem também às mesmas explicitadas no relatório final do Projeto Residência Pedagógica entregue à CAPES, colocadas nas reuniões e capacitações e expressas por todos os diálogos realizados durante o efetuar do PRVC.

Abaixo transcrevi algumas das análises que os alunos que participaram do PRVC, tanto estudantes do ensino médio como estudantes do RP filmaram a respeito das seguintes arguições: 1º) Após ter vivido a experiência de participar dos debates, o que mudou na concepção de ser professor; 2º) como viam a escola pública e o ensino antes de participar da experiência pedagógica e se houve alguma mudança a partir dela; 3º) o que tinham guardado de mais significativo daqueles momentos de entrega e construção de conhecimento.

Em primeiro lugar destaco entre os estudantes da graduação participantes do RP a unanimidade de apontar a importância de projetos que articulam a universidade e a escola de educação básica como um aprimoramento de suas futuras práticas educacionais. Todos apontaram o RP como fundamental em sua graduação, como um diferencial na transformação de seu modo de pensamento enquanto prática docente.

Para mim é essencial que em todas as licenciaturas exista o Residência pedagógica. E não somente com poucas pessoas que foram selecionadas, mas é um projeto que deveria acontecer com todos os licenciandos. Porque ele te joga na sala de aula, no chão da escola, em um ambiente em que o futuro professor formado na UFF ou em outras faculdades, em sua maioria vão estar. Então é uma experiência riquíssima nesse sentido de te colocar na escola. Você está junto com os alunos. A ideia é esta de você desenvolver projetos junto com os alunos, ajudar os alunos. [...] (H.M.- Residente do grupo da noite, porém participou do PRVC, pois também fazia PPE no CRV)

A vivência de parte da realidade de uma escola, ainda mais pela pluralidade e singularidade do Colégio Estadual Raul Vidal, e a socialização com os alunos e o corpo escolar, fizeram com que eu desenvolvesse uma perspectiva crítica acerca do magistério e suas importâncias frente à sociedade. (J. G. M. – Residente do grupo da manhã)

O projeto Residência Pedagógica é fundamental que fosse para todos os licenciandos, principalmente por conta de ser um estágio bem mais aprofundado, por mais que temos na graduação quatro PPEs diferentes, o seu trabalho é muito distinto [...] pessoalmente o Projeto Residência Pedagógica teve um impacto muito grande, pois foi meu primeiro contato com o ensino público básico. Onde pude acessar e experienciar uma esfera da qual ainda não conhecia e pude ver de perto a luta desses

alunos e desses professores que estão todo dia batalhando para manter um ensino público de qualidade [...], o impacto que teve em minha vida de maneira geral, em minha percepção de mundo, em minha percepção acerca da pedagogia da educação. Sou extremamente grato ao Residência Pedagógica, à Jane, ao CRV, por ter me recebido de braços aberto [...]. (V. N. – Residente do grupo da manhã)

Podemos perceber nas narrativas acima que participar da experiência trouxe uma quebra de paradigmas e de preconceitos quanto à educação pública. Houve um rompimento com ideologias pré-concebidas e intencionalmente disseminadas que se articulam para o desmerecimento e incredulidade do trabalho do professor de educação básica e da escola pública. Tais ideologias são disseminadas como únicas verdades e começam a fazer parte de nossa estrutura de pensamento, sem que, por vezes, possamos entender que direcionam as estruturas formadoras da sociedade. Ter participado do PRVC e do RP abriu uma oportunidade de outras formas de análises, provocando futuras possibilidades a respeito da educação para este aluno.

Nas narrativas seguintes os alunos expressam o que foi mais significativo para eles nos debates realizados pelo PRVC. Em todas as falas podemos comprovar que houve uma sensibilização para o aprendizado de História, porque as discussões trouxeram representação de sua cultura social. Ao se reconhecerem nos diálogos, ao serem ouvidos, criaram significado com o conhecimento construído. E este se tornou um fator impulsionador para transformação e para um direcionamento de sua participação enquanto protagonistas de suas histórias.

Trouxemos para dentro daquele colégio pessoas em que nós nos inspiramos, nos espelhamos, no intuito da gente conseguir inspirar os alunos. [...] Foi uma grande felicidade ter podido realizar junto com a Jane e os demais colegas o PRVC, que foi um dos nossos maiores sucessos, do grupo da manhã, conseguimos fazer muitas edições. [...] foi o que mais trouxe múltiplas visões não só do que é história, mas do que é aprender e do que é conhecimento de uma forma mais ampla porque nós levamos os mais diversos tópicos, conteúdos e assuntos para serem debatidos com os alunos dentro da sala de aula. Desde questionar questões referentes ao holocausto, falar sobre racismo, implementar práticas antirracistas dentro do colégio, convidar integrantes de comunidades indígenas para contar um pouco de sua história, pra contar o quanto que eles sofrem, de suas lutas e de como eles sobrevivem hoje em dia com tantas políticas ambientalistas que são contrárias à preservação desses espaços culturais. [...] tanto o PRVC e as aulas passeios trouxeram essa visão para o aluno que o conteúdo que está no livro didático, não é só ele que importa. Não existe só essa forma de se pensar história, que eles podem aprender através de outros locais de outras mídias, de outras formas [...](V. N. – Residente do grupo da manhã)

Após o projeto “Raul Vidal convida...” compreendi ainda mais a potencialidade do diálogo no processo de ensino e aprendizagem. Paulo Freire, na maior parte de suas produções intelectuais, insiste em uma educação dialógica, horizontal e plural. A ideia do projeto no Raul Vidal partiu das preocupações de aproximar os educandos dos conteúdos obrigatórios do currículo escolar e, até mais que isso, proporcionar mais afinidade com pautas sociais, políticas, econômicas e culturais tangentes às suas realidades particulares e coletivas. De forma esplendida, a professora Jane, juntamente aos residentes do grupo, se preocupou em eleger conteúdos e temas para os encontros

do projeto que fossem ao máximo atrelados aos educandos e, ao mesmo tempo, distantes. Como o exemplo recorde-me do encontro com a professora Tatiana Poggi, doutora pela UFF, sobre movimentos totalitários na história e na atualidade, temáticas muito presentes nas mídias e debates em redes sociais. (J. G. M. – Residente do grupo da manhã)

Tive contato com histórias de vida que te mudam enquanto profissional, enquanto o que é ser professor, te faz refletir e entender a importância do que é ser professor. A gente fez uma aula passeio à noite no centro do Rio e a ideia era não pensar no livro didático, mas pensar além, pensar no saber real, em um saber concreto. pensar que é uma cidade que muitos só foram para procurar emprego e outros nunca foram. Fizemos um passeio ao Teatro do SESC e os alunos nunca tinham entrado em um teatro; uma aluna chegou a confessar que ela não sabia que era um espaço para ela. [...] Entendo que é um saber mais potente, mais prático e real para a vida desses alunos. (H.M.- Residente do grupo da noite, porém participou do PRVC, pois também fazia PPE no CRV)

No ano de 2019 eu fui aluna da professora Jane, e vim dar um breve relato sobre as atividades de descolonizar a história, que foi a mensagem que todas as atividades quiseram passar no PRVC. Desde o dia em que os indígenas vieram e contaram um pouquinho sobre sua história, sobre sua cultura, até o dia em que uma professora e pesquisadora da UFF veio e falar sobre o nazismo e o fascismo. Levando em conta essa linha temporal desde a chegada dos portugueses em 1500 até o fim do nazismo, ao término da segunda guerra mundial, é possível perceber as relações de poder na história até o homem se achar superior a outros homens, seja por religião diferente, por cor diferente, por cultura diferente.

Eu como aluno vejo que essa é uma mensagem importante de ser passada para que as pessoas conheçam a história, o passado e não cometam esse erro novamente no futuro. Uma coisa que vi como aluna é que os alunos estudam para passar e não para aprender e com essas atividades dinâmicas, em que os alunos se engajam e participam, elas têm um impacto emocional muito mais forte do que as aulas teóricas, então ajudam a passar essas mensagens que tem que ser passadas com mais afinco, com mais profundidade. Então eu acho muito válido. Dentre as atividades que tiveram a que eu mais gostei foi a de 90 anos de Anne Frank. Vieram duas senhoras falar o que elas passaram. Nesse dia teve música, teve poesia, teve desenhos feitos pelos alunos, teve história. (M.A. -aluna do 3º ano/2019 do CRV, participante do PRVC e atual graduanda da UFF)

Podemos ver no texto que segue que o PRVC e a atuação no RP não ficaram restritos apenas ao momento de dentro de sala de aula, mas foi além, quando os alunos de educação básica se sentiram integrados e puderam compartilhar suas dúvidas e anseios quanto às futuras escolhas de estudo. Aqui, chamo atenção para dois dados, quando a educação faz sentido ela transpassa as narrativas contidas nos livros didáticos. Uma educação viva é para a vida, para o agora. Ela é algo próximo e real.

Em uma segunda análise, só pôde ter acontecido essa integração quando os alunos da educação básica, além de se sentirem representado pelos estudantes de graduação, tiveram em todo momento respeitados os seus conhecimentos, a cultura e o saber que traziam consigo pela escuta de suas vozes. E esse fato foi tão expressivo que muitos dos que se formaram naquele ano, atualmente são alunos de graduação da UFF.

Pude acompanhar a turma de terceiro ano, e tive a oportunidade de ajudar alguns daqueles alunos que não entendiam muito bem como funcionava o vestibular, como que eles poderiam fazer, com quais cursos poderiam contar, quais concursos poderiam fazer, quais as faculdades que poderiam ir. Enfim, ter feito parte do terceiro ano foi muito valoroso nesse sentido. (V. N. – Residente do grupo da manhã)

Abaixo os alunos narram o que entenderam quanto ao desempenho do papel de ser professor, após terem participado do PRVC.

Dentro desse breve contato com a educação, estando no início da jornada e dentro da visão de pré-formando, pude entender que ser professor é um ato de amor, é um ato de carinho, é toque, é uma aproximação que vai muito para além de passar o conteúdo. Mas é inspirar [...], é educar em todos os sentidos, dentro do sentido curricular, dentro do sentido social, dentro do sentido cívico. Mas antes de tudo é inspirar, é demonstrar aproximação. E dentro do período que estive no CRV segui essas diretrizes, formei junto com a Jane, todos nós que participamos formamos o PRVC e o norte do projeto era a inspiração. ser professor é inspirar em todos os sentidos que essa palavra possa assumir. (V. N. – Residente do grupo da manhã)

Ser professor e professora, mais do que nunca, é um ato de resistência em um país que pouco se valoriza o exercício dessa profissão, desde as implicações que estão atreladas ao “estilo de vida” escolhido como desafios constantes da sala de aula. Não menos importante, acredito também que professores e professoras são importantes pontes entre mundos. Não o mundo “ilustrado” e o “bárbaro”, como poucos séculos atrás se acreditava, mas pontes que representam conexões entre os inúmeros conhecimentos produzidos pela humanidade, entre diferentes sociabilidades e as realidades que os educandos precisam enfrentar no decorrer do seu desenvolvimento humano. (J. G. M. – Residente do grupo da manhã)

Me lembro de uma frase, que no momento não me lembro o autor, que pra mim define muito o que é ser professor, que dizia que ser professor é colocar um objeto sobre a mesa, mas dizia isso em sentido profanador, num sentido que se pega algo que antes era seletivo a um pequeno grupo, que antes era considerado sagrado e por isso colocado só para algumas pessoas que eram consideradas aptas a isso. E o professor é essa pessoa que pega isso tudo e coloca diante de um menino da classe popular que está em uma escola pública, ou mesmo privada. Isso para mim define muito bem o que é ser um professor, é esta pessoa que coloca sobre a mesa coisas que aquelas crianças ou adolescentes nunca antes teriam acesso. Que abre dentro desse mundo árduo coisas outras, possibilidades outras, que abre um novo mundo. (N. A. – Aluna da turma de PPE/UFF, que esteve presente em algumas das edições do PRVC)

Ser professor em primeiro momento é isso, esse amor, mas não um amor piegas, Paulo Freire já falava disso, mas aquele amor ao próximo e é também responsabilidade. É coragem também, [...]. Ser professor é uma coisa séria, acho que ninguém vira professor, ou os que iniciam pensando assim desistem logo, iniciam porque acham bonito. É uma luta. Ser professor é uma luta constante, é disputa. A educação é um campo de disputa, A gente está sempre disputando. Está sempre, em um ambiente em que você está pensando o que é melhor para a educação, o que é melhor para os brasileiros [...] enfim, acho que professor é um misto disso: coragem, amor, responsabilidade e luta. (H.M.- Residente do grupo da noite, porém participou do PRVC, pois também fazia PPE no CRV)

Eu não sou professora e ainda não chegou nem perto de ser professora. Mas quando era pequena eu queria muito ser professora e conforme estive na escola, sempre admirei os professores pois ser professor é muito mais do que você chegar em sala de aula e dizer sua matéria. Ser professor é ser amigo, a ser companheiro, é aconselhar é

ser psicólogo. É ser tanta coisa. (A. - aluna do 3º ano/2019 do CRV, participante do PRVC e atual graduanda da UFF)

Para terminar esta parte da análise, transcrevo abaixo a expressão das marcas deixadas pela experiência vivida com o PRVC.

[...] eu levo comigo a vontade de me reinventar e principalmente a vontade de apresentar novas perspectivas para alunos que estão sendo limitados, não por conta de sua capacidade, mas por conta de que os limitam. [...] Levo a luta por uma educação de maior qualidade e sou muito grato à Jane principalmente por todos os exemplos que nos deu dentro de sala de aula e fora de sala de aula, [...] ela leva alegria para dentro de sala de aula e acho isso de extrema importância, não só para nós professores nos mantermos lá, sabemos que somos uma das classes mais atacadas dentro do atual governo, mas também para que aqueles alunos não se desencorajam, não se desmotivem. Para que entendam que a escola é o lugar deles de fato [...]. Jane nos deu um exemplo de professora que luta e está ali disponível. (V. N. – Residente do grupo da manhã)

[...] Assim, com essa experiência do “Raul Vidal convida...”, passei a valorizar, para a minha prática como educador, ainda mais a pluralidade dos múltiplos diálogos na sala de aula e os esforços compreendidos para constantemente tentar aproximar os conteúdos da disciplina de História para um contexto mais sensível aos estudantes. (J. G. M. – Residente do grupo da manhã)

Levo comigo a coragem e a responsabilidade de ser professor, entre outras coisas que você (se referindo a mim, Jane) me ensinou isso o que é ser professor. [...] levo um pouco da alegria e exemplo da Jane, que se desdobrava em várias para estar atuando no CRV, a gente viu o sacrifício e ela é um exemplo pra gente... (H.M.- Residente do grupo da noite, porém participou do PRVC, pois também fazia PPE no CRV)

[...]. O CRV pra mim é minha segunda casa, eu fiz do colégio minha segunda casa, meus professores eram também meus pais, eram também meus amigos, eram também meus companheiros. Assim a escola para mim tem um significado muito grande muito importante. (A. - aluna do 3º ano/2019 do CRV, participante do PRVC e atual graduanda da UFF)

O PRVC, portanto, foi uma prática pedagógica que provocou e sensibilizou um sentido maior da escola para a vida daqueles alunos. Oportunizou provocações, questionamentos quanto à prática educacional tradicional unilateral e excludente de ver a História, quando mostrou que é possível outros olhares, outras análises de forma mais crítica da temática estudada. Sua eficácia relacionou-se com o fato de mostrar que a História não é um fato do passado ou uma mera repetição conteudista, mas ela provoca questionamentos quanto à nossa prática social do tempo presente, quanto às nossas ações e que podem gerar quebra de paradigmas quanto a direcionamentos politicamente e ideologicamente concebidos.

O conhecimento construído em sala de aula, dentro de uma aula de História, embasado na grade curricular estabelecida para a disciplina pelos dispositivos governamentais, pode, a partir de uma mudança metodológica e de uma direção que busque múltiplas análises,

proporcionar uma educação participativa e crítica que oportunize escutas de diferentes grupos sociais, pode provocar experiências libertadoras que gerem futuras e novas experiências.

Nesse sentido, uma prática pedagógica crítica deve proporcionar aos alunos aprendizagem reflexiva, formando sujeitos autônomos, democráticos e atuantes sociais. Sendo assim, segundo Giroux, a educação participativa e crítica gera “[...] efeitos que produz sobre o conhecimento, nas experiências que organiza nas aulas e no futuro que antecipa nos inumeráveis modos em que se enfrenta o mundo.” (GIROUX, 2008, p. 19).

Com a aplicação das atividades propostas no PRVC, foi promovido uma aula de História comprometida com a possibilidade de trabalhar o currículo de forma crítica, abrindo espaço para a inserção de temas sensíveis e pertinentes ao lugar de fala do aluno.

Reconheço que, mais importante do que o currículo pré-estabelecido, é a forma com que o professor escolhe trabalhar esse currículo, de fazer com que o aluno se encontre inserido nele, trazendo os conceitos e temas abordados para seu cotidiano, para o entorno de sua cidade, para a compreensão e construção do conhecimento pertinente à sua luta emancipatória e cidadã.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 2004, p. 96)

Outro ponto a se destacar é entender que a escola não é o único e nem o mais importante espaço de formação de conhecimento e identidade, estes são criações sociais e se dão dentro de diversas esferas e outros espaços coletivos. O conhecimento é dinâmico, processual e transformador, que nasce da interação de um conjunto de práticas que produzem sentido, que produzem identidades, dentro de um projeto sócio-histórico.

Vislumbro que é possível dentro das brechas, ou seja, na execução metodológica do professor, a concretude de uma educação que perpassa as barreiras físicas da escola, como também as amarras ideológicas instituídas pelo sistema capitalista difundidas nesse espaço como forma de padronização social e regulação das possíveis manifestações contrárias às estruturas hierárquicas de poder, buscando diferentes saberes, narrativas e memórias em múltiplos espaços e diversas abordagens, no desafio de conduzir o aluno ao pensamento crítico-social que o levará a atitudes de desobediência e quebra do sistema de dominação instituído rumo à sua libertação da condição de exclusão.

Há esperança em uma construção pedagógica crítica dentro do espaço escolar, de uma reparação epistemológica que suscite transformação das estruturas sociais, porém a esperança,

como registrou Paulo Freire (2014), tem que ser do verbo esperar, “esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir!”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme analisado no transcorrer desse trabalho de pesquisa, pelo corte econômico e identitário, grande parte dos estudantes da escola pública de educação básica não se veem representado pelo currículo institucional apresentado na escola, uma vez que este se configura algo formado e imposto além de suas diversas realidades sociais. Porém, apesar desse grande desafio para a inclusão e contemplação de todos ao processo educacional de forma justa e democrática, com a experiência do PRVC foi demonstrado que estão sendo construídas estratégias pedagógicas para mudanças.

Que dentro da sala de aula, o professor, é um dos protagonistas do conhecimento que será construído junto ao aluno. Ele tem a escolha da linha de abordagem que direcionará as narrativas expostas, possibilitando ao aluno análises críticas da História que desencadearão em um processo de alerta, indagação, indignação e resistência. Mesmo que o currículo, politicamente instituído, tente limitar e uniformizar as narrativas, é possível a escolha por outros vieses de análises e por outras escutas e diálogos, construir de forma coparticipativa um conhecimento significativo.

O PRVC foi uma experiência, uma intervenção pedagógica que buscou outros protagonismos históricos, gerando um conhecimento escolar que fizesse significado frente às representatividades sociais identitárias dos alunos do CERV, alunos em quantidade expressiva de baixa renda, em sua maioria negra e oriundos de diversas localidades do Município de Niterói, alguns residindo em periferias e comunidades caracterizadas por péssima infraestrutura de lazer e índices elevados de violência e desemprego.

A representatividade foi construída a partir de uma flexibilização do foco de abordagem curricular, negando a monocultura do saber de um viés elitista e excludente, através da multiculturalidade, possibilitando a escuta de outras vozes, memórias e narrativas, oportunizando ao aluno se ver como sujeito atuante dentro dos espaços sociais e culturais que o constitui.

O que se construiu no PRVC, mais do que uma aula de História, foi a possibilidade de uma História Experiência. Para Jorge Larrosa Bondía (2019), a experiência transforma, pois torna o sujeito receptivo à reflexão sobre si mesmo.

[...] outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a própria transformação. (BONDÍA, 2019, p. 26)

Se o objetivo do PRVC foi sensibilizar os estudantes da educação básica do CERV de que existia mais possibilidades de conhecimento histórico para além dos livros didáticos, isso foi alcançado; se fora o de sensibilizar os graduandos integrantes do RP como futuros professores de história, ou mesmo como pesquisadores, mostrando que era possível fazer outras abordagens, trazer outras perspectivas, fomentar outros debates, sem perder o entrecruzamento do currículo prescrito - pois o que se quis não foi a negação do mesmo, mas sua ampliação através de outras vozes -, isto também foi alcançado.

As falas dos estudantes, as respostas dadas nos debates, ou nas atividades, reforçaram que se pode ter um ensino de História onde todos os saberes são válidos e legítimos para provocar uma experiência histórica e não para rotular e estabelecer uma única concepção e padronização de conhecimento que exclua, que limita, que segrega, que nega a existência de possibilidades diferentes das que se institui como verdadeiras e se legitima superiores.

De fato, se faz necessário o aprimoramento do compromisso da instituição escolar com as classes populares menos favorecidas, trazendo uma pluralidade de saberes e visando sua representatividade, singularidade e reconhecimento. Porém a educação, dentro das ações de educadores comprometidos com discussões envolvendo direitos humanos e reparação epistemológicas, tem protagonizado, em suas salas de aula, espaços democráticos de inclusão.

A escola como um organismo vivo pertencente a seu tempo histórico, se constitui em um território de disputa política e ideológica, por isso lugar de contradição e ambivalência, lugar de sim e de não, lugar de rotina e reprodução, mas também lugar de denúncia e de transgressão. Lugar de possibilidades de humanização do conhecimento, pois foi da escola, desse espaço, tão negligenciado por nossas políticas públicas, que surgiu o PRVC e tantas outras práticas inventivas e críticas estão sendo criadas.

Práticas de resistência na construção de uma consciência crítica capaz de fomentar ações humanas em prol de um mundo mais justo, de uma sociedade mais humanizada, gerando o inconformismo frente à violência ideológica alienadora, alimentada pelos ideais imperialistas forjados nos paradigmas da modernidade e reproduzidos em uma condução superficial curricular, que não dá espaço ao diálogo, ao confronto e a crítica.

A citação de Paulo Freire, abaixo, nos mostra a importância do diálogo dentro das atividades pedagógicas, como base de transformação, característica que foi primordial ao desenvolvimento do PRVC.

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alio a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2005, p. 88-89)

As experiências pedagógicas devem ser um processo contínuo de aprimoramento em prol de constantes melhoras na qualidade do ensino e todas as narrativas, saberes e memórias são de forma igualitária importantes para um maior entendimento do processo Histórico, ampliando assim nosso campo de atuação social. Sendo assim, as aulas de história são entendidas quando todos os agentes envolvidos experimentam o diálogo que se reconheçam, diálogo que possibilita a expressão de vozes do espaço cultural que os representam. O diálogo que parte tal vozes e anseios e abre uma porta de conhecimento gerador de possibilidades.

Como pesquisadora, relato o quanto foi difícil ter que ajustar a metodologia inicial do projeto devido ao período de pandemia. Porém, embora tenha havido reformulações, isso não invalidou as experiências realizadas e as impressões geradas em todos envolvidos no PRVC, conforme conferimos com os relatos e resultados dos processos. Ainda em oportunidade de mais uma argumentação sobre o fruto desse Projeto como diálogo com meus pares, os estudantes e a universidade, muitos dos jovens que estavam cursando o terceiro ano, hoje se encontram como graduandos na UFF, espalhando suas experiências em busca de outros possíveis diálogos.

Como nosso ponto de partida deve ser constantemente revisitado, não esquecido ou negligenciado, mas compreendido como o início dos vários processos que estamos inseridos e que vamos aperfeiçoando conforme dialogamos e tomamos consciências de outros saberes. O PRVC não se findará nessa experiência, mas será revisitado, reformulado e aperfeiçoado. Assim, findo esta pesquisa - este diálogo educacional, com uma citação que completa a contida na introdução, na qual Jorge Larrosa compara seus escritos sobre experiências como Cantos.

É assim que vislumbro esse trabalho, pois os cantos não são apenas meras repetições ocas, mas uma ideia, uma história emocionada, um sentido para aqueles que sentem, uma

transformação que vibra todos os sentidos, “cantos que ecoam outros cantos”. (BONDÍA, 2019 p. 10).

BIBLIOGRAFIA

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADRIÃO, Tereza; PERONI, Vera. A FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES COMO CAMPO PARA OS NEGÓCIOS? In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 49-54. Disponível em: <<https://bit.ly/3BQHVLt>>. Acesso em 19 ago 2021.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et.al. (org). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21-39.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro - São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

ANDRADE, Everardo Paiva de. MEMÓRIAS SENTIMENTAIS (E CRÍTICAS) DE UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O PONTO DE VISTA DO PIBID HISTÓRIA UFF 2014. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 2 N. 3 – pág. 84-99, out - jan 2016).

APPLE. Michael W. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 2006.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de.; CANDAU, Vera Maria. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias**. 2012. 176p. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 5. ed., 2013.

AZEVEDO, Marlice Nazareth Soares de. Patrimônio Modernista em Risco. O caso do Colégio Estadual Raul Vidal de Álvaro Vital Brazil. Uma questão de gestão pública ou de formação e/ou prática do arquiteto contemporâneo? In: **O Moderno já Passado | O Passado no Moderno** reciclagem, requalificação, rearquitetura – Anais do 7º seminário Docomomo Brasil. Porto Alegre: 2007.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11. Brasília, maio – agosto de 2013, p. 89-117.

BARBOSA, André Filho. Comunicação e Covid-19. In: **Capitalismo e a Covid-19/** organizadores: Daniel Castro, Danillo Dal Seno, Marcio Pochmann. São Paulo: 2020. Disponível em: <<https://www.alainet.org/pt/articulo/206348?language=en>>. Acesso em 15 ago 2021.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro, Polén, 2019.

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

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antune, João Wanderley Gerald. 1ª ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019 (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio**, 4ª edição, São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://bityli.com/GTJ4M>>. Acesso em: 13 set 2020.

BRASIL. Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 16 out 2021.

BRASIL. Lei N° 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 16 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista da Educação Especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Parecer CNE/CP 3/2004, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Professor**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15356>>. Acesso em 10 jul 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD do livro**. Disponível em:<<https://bityli.com/mZocw>>. Acesso em 14 abr 2021.

BRASIL. SEEDUC. **Currículos Essenciais**. Disponível em: <<https://bit.ly/3AR7daU>>. Acesso em 12 abr 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.**

História: ensino do terceiro e quarto ciclo. orientações e métodos didáticos. Brasília, 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/3BQVMBs>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)** - Parte IV - ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - ensino médio. 2018, Brasília. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Primeira Versão)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: < <https://bit.ly/3ASxx4C>>. Acesso em 09 out 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Segunda Versão)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: < <https://bit.ly/3p8GYuw>>. Acesso em 09 out 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: < <https://bit.ly/3n3u7XM>>. Acesso em 09 out 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES: **Pibid**. Disponível em: <<https://bit.ly/3FOyuP4>>. Acesso em 14 abr 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES: **Residência Pedagógica**. Disponível em: <<https://bit.ly/2Z7Duh8>>. Acesso em 14 abr 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 26 set 2020.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, Título II, Capítulo II, Artigo 6, de 1988.

Disponível em:

<https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_6_.asp>.

Acesso em 07 jan 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Justiça Brasil. **Decreto 6094/07**. Disponível em: <<https://bit.ly/3jb1FIN>>. Acesso em 12 abr 2021.

BARROS, Fernanda Costa; VIEIRA, Darlene Ana de Paula. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p.826-849 jan. 2021

BARROS, José D'Assunção. Campos Históricos: As diversas modalidades historiográficas no mundo contemporâneo. Ano V – Edição nº11 – Niterói, Rio de Janeiro, 25 de Abril de 2006. **A Revista Tema Livre**. Disponível em: <<http://revistatemalivre.com/historiografia11.html>>. Acesso em 14 abr 2021.

CALLEGARI, Carolina. **Índios da tribo Fulni-ô promovem imersão em sua cultura**. O Globo Rio. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/indios-da-tribo-fulni-promovem-imersao-em-sua-cultura-21207660>>. Acesso em 16 set 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a organização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

DECLERCQ, Marie de. Resgate de humanidade pode vir de uma situação de crise como o coronavírus? **TAB – UOL**, 2020. Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/03/17/o-resgate-da-humanidade-vira-de-uma-situacao-de-crise-como-o-coronavirus.htm>>. Acesso em 18 abr 2020.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS IMPACTOS NAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43. Disponível em: <<https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em 19 ago 2021.

DUSSEL, Henrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Eduardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p. 24-32.

DUSSEL, Henrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade, In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra, 2009. p. 283-336.

ENSINO médio público reduz chances de acesso ao nível superior. Síntese de indicadores sociais. **Instituto Humanitas Unisinos**. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/585300-sintese-de-indicadores-sociais-ensino-medio-publico-reduz-chances-de-acesso-ao-nivel-superior>>. Acesso em 13 set 2020.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3ª edição – Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-149.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre história pública e o ensino de História? In: MAUAD, Ana Maria (Org). **Que História pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. P. 29-39.

- FERRETTI, Celso. A BNCC e a reforma do ensino médio conduzem a um empobrecimento da formação. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, 2018. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>>. Acesso em 10 set 2019.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 9º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GENTILI, Pablo. Desencanto e Utopia: **A educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas e ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A docência em História: reflexões e propostas para ação**. Ilustração de Eloar Guazzelli. Erechim: Edelbra, 2012
- GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2019. p. 155-161.
- GIROTTI, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? Universidade de São Paulo. São Paulo (SP), Brasil. DOI: 10.1590/ES0101-73302019207906, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0207906, 2019.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, H. A. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**: Novas Políticas em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e Política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GIROUX, H. A. **O que pode significar a educação após Abu Ghraib**: revisitando a política de educação de Adorno. Estudos de Sociologia, Araraquara, v.15, n.28, p.177-219, 2010

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra, 2009. p. 419-443.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 223-247.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 15ª Ed. 2018.

GROSGUÉL, Ramon (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GROSGUÉL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: trasmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra, 2009. p. 383-418.

GUZZO, Morgani. **Entrevista Conceição Evaristo**: A escrevivências das mulheres negras reconstrói a história brasileira. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/2VZtYLO>>. Acesso em: 18 jul 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-40, 2006.

HARTOG, François. A Covid-19 e as perturbações no presenteísmo. Tradução e Revisão Fernando Alvim e Alexandre de Sá Avelar. **ArtCultura**: Uberlândia, v. 22, n. 41, p. 50-56, jul.-dez. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3j9uaA6>>. Acesso em jan 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 22 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e Conhecimento**: aproximações entre educação e ensino. 716 Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012

MACEDO, Helizabeth. A Base é a Base. E o Currículo o que é?, In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em 19 ago 2021.

MACHADO, Fernando Augusto Mainardi; CASANOVA, Gaviota Karolina Tobar. Neoliberalismo em Tempo de Covid-19. In **Capitalismo e a Covid-19**. Organizadores: Daniel Castro, Danillo Dal Seno, Marcio Pochmann. São Paulo: 2020. Disponível em: <<http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/05/LIVRO.CapitalismoxCovid19.pdf>>. Acesso em 16 ago 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra, 2009. p. 337-383.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-55.

MANDELA, Nelson. **Um longo caminho para a liberdade**. Tradução: Victor Antunes. Lisboa: Planeta Manuscrito, 2012.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. (Trad.) Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. (Trad.) Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p. 33-50.

MIRANDA, C.; RIASCOS, F. M. Q.; OLIVEIRA, J. M. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista**. Revista Educação em foco, v. 21, p. 65-85, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORESCO, C.; RIBEIRO, R. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. **Revista Interamericana de Comunicação**

Midiática, 2015. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/296684183_O_conceito_de_identidade_nos_estudos_culturais_britanicos_e_latino-americanos_um_resgate_teorico>. Acesso em: 21 set 2021.

MORI, Letícia. As pessoas não acham que alguém como eu possa ser inteligente: A vida dos alunos de periferia na USP. **BBC News Brasil São Paulo**. Disponível em:

<<https://bityli.com/LdZSF>>. Acesso em 23 jul 2021.

NITERÓI e sua história. **Revista Niterói TV**. Disponível em: <<https://bit.ly/3B1Q5jb>>. Acesso em 13 jul 2021.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DO GOLPE DE 2016: DEBATES ATUAIS, EMBATES E RESISTÊNCIAS, In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3aJFUoH>>. Acesso em 19 ago 2021.

PAIM, Elison Anatonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. **Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades**: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil: 2018. Arquivos Analíticos de políticas Educativas, 26(92). Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3543>>. Acesso em: jun. 2019.

PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **O trabalho intelectual do professor de história e a construção da educação democrática**: prática de história pública frente a BNCC e ao ESP. Universidade Regional do Cariri/CE (URCA) & Rede Brasileira de História Pública, novembro de 2016.

PEREIRA, N.M.; RODRIGUES, M.C.M. **BNCC e o passado prático**: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. Arquivos Analíticos de políticas Educativas, 26 (107). 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>>. Acesso em: jun. 2019

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em Português. In:

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais.

Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p. 3-5.

QUEM SÃO. Fundação Nacional do Índio, **Gov.br**. 2013, 2020. Disponível em:

<<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>>. Acesso em 15 set 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p. 107-130.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e a Classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra, 2009. p. 73-119;

RIO DE JANEIRO. **DECRETO Nº 46.973** de 16 de março de 2020. Disponível em: <<https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos>>. Acesso em 16 out 2021.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). **Projeto de lei nº 2036/2020**. Disponível em: <<https://bit.ly/3DPBjNY>>. Acesso em 16 out 2021.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: A descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial Volume II**. Para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais à ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, 3-46; **Revista Novos Estudos Cebrap**, 79, 71-94. Coimbra. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2009), Para uma pedagogia do conflito. IN: FREITAS, Ana Lúcia e Moraes, Salete Campos (org.). **Contra o desperdício da experiência**. A pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora Lda., 15-40

SANTOS, Ana Maria. Uma escola em evolução. In: **Cartilha do Grupo Escolar Raul Vidal: Jubileu de Prata – 1942-1967**. RJ: Niterói, 1967.

SAVIANI. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Benito Bisso. Qual a relação entre história pública e a profissionalização do historiador? In: MAUAD, Ana Maria (Org) **Que História pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. P.17-23

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de história. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; SCHMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia Lima. **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. p. 257-288.

SEFFNER, Fernando et al. Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 23, n. 2, 2018, p. 79-96. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18316/recc.v23i2.4459>>. Acesso em: 15 jul 2021.

SELLES, Sandra Escovedo; ANDRADE, Everardo Paiva de. Políticas Curriculares e Subalternização do trabalho Docente. In: **Revista Educação em foco**. Juiz de Fora, V.21, n1, p.39-64, mar216/junho 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SIQUEIRA, M.L. **Siyavuma**: uma visão africana de mundo. Salvador: Autora, 2006

SOBRE o programa. **Profhistória**. Disponível em: <<https://bit.ly/3AQT8dV>>. Acesso em 20 set 2021.

SODRÉ, M. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, R.; BARBALHO, A. (orgs.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

STRECK, Danilo R. Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. In: **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 18, n. 36, p. 165-177, jan./abr. Cuiabá: 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2YWSrCm>>. Acesso em 14 abr 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional!** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação no Brasil: na escola pública no processo de democratização da sociedade In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e a Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In: V. M. Candau, Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas (p. 12-42) Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

XAVIER, RIBEIRO, NORONHA. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo, SP: FTD. 1994.