



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

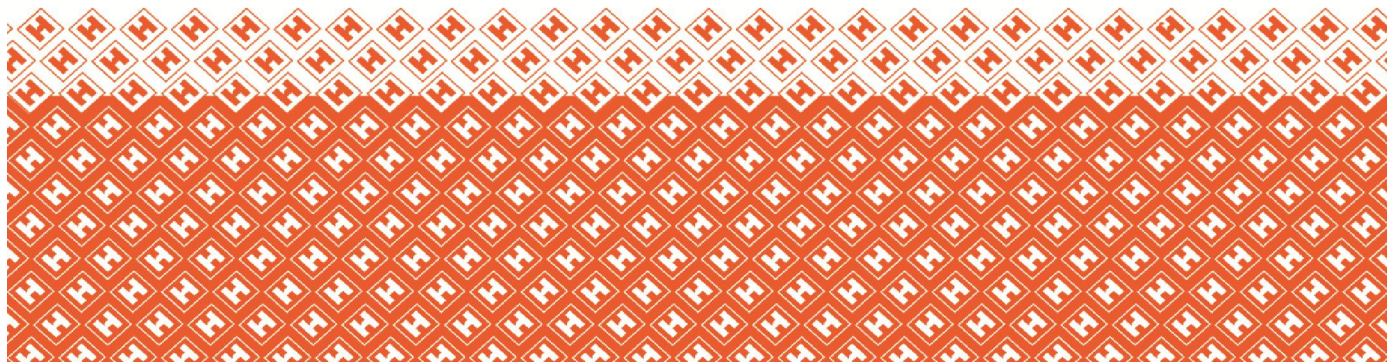


PROFHISTÓRIA

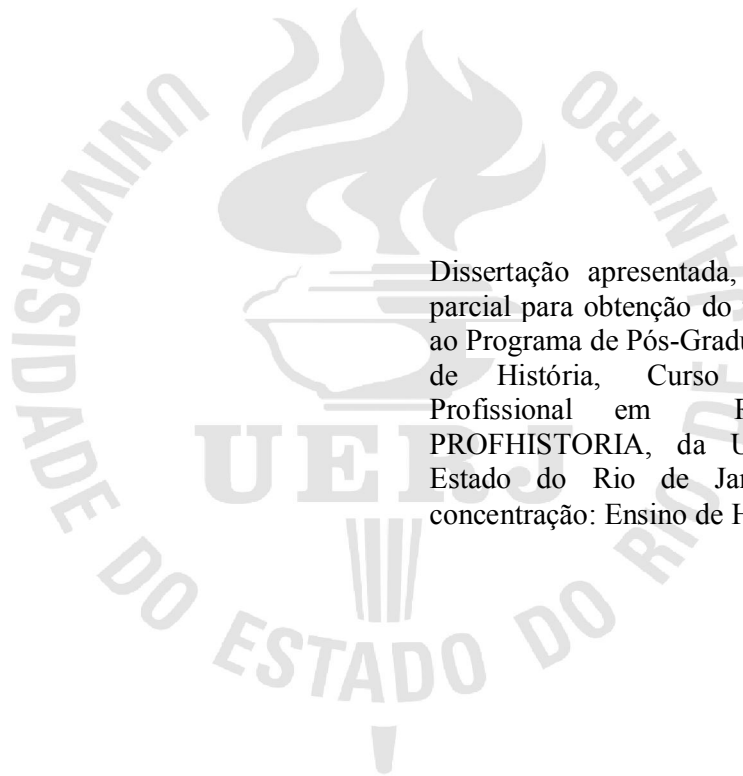
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FLÁVIO BRAGA MOTA

***“Afinal, quem sou eu?” – A potencialidade da
história escolar na mediação de saberes e seu papel
na reflexão e construção de identidades***



“Afinal, quem sou eu?” – A potencialidade da história escolar na mediação de saberes e seu papel na reflexão e construção de identidades



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

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

São Gonçalo

2018

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

M917 TESE	<p>Mota, Flavio Braga. Afiml, quem sou eu? – A potencialidade da história escolar na mediação de saberes e seu papel na reflexão e construção de identidades / Flavio Braga Mota – 2018. 125f. : il.</p> <p>Orientadora: Profª. Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Memória – Teses. 3. Identidade – Teses. I. Wanderley, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 93:37</p>
--------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

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

Assinatura

Data

Flavio Braga Mota

“Afinal, quem sou eu?” – A potencialidade da história escolar na mediação de saberes e seu papel na reflexão e construção de identidades

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

Aprovada em 21 de setembro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Monica Lima e Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Everardo Paiva de Andrade
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo
2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de Marlene Prudenciana Braga e de Maria Eduarda Alves da Conceição.

AGRADECIMENTOS

À Soraya Miranda Castello Branco, esposa e amiga, maior incentivadora desta empreitada e porto seguro nas horas mais difíceis.

À Sonia Wanderley, orientadora amiga, pelo incentivo, pelo respeito e autonomia concedidos na elaboração deste trabalho.

Às mulheres da minha vida, minha mãe Marilena e minha irmã Natalia, pelo apoio e carinho de toda uma vida.

A todos da comunidade escolar da Daniel Piza e a comunidade da Pedreira, pela inspiração e por dividir as fileiras numa luta silenciosa, mas transformadora para nossas crianças e jovens. Mesmo diante de enormes desafios diários e traumas que teimam em ainda derramar lágrimas dos nossos olhos, há ainda muita força, serenidade e esperança para lidar com um contexto tão desafiador.

Aos queridos alunos das turmas 1702, 1703, 1801 e 1802 do ano de 2018 da Daniel Piza, pelo carinho, pela parceria e confiança diária e no trabalho desenvolvido por mim em sala de aula. Agradecimento é pouco para definir a importância de vocês não só no desenvolvimento deste trabalho, mas também em renovar em mim o sentido de estar no magistério.

A todos professores do PROFHistória, pelas novas perspectivas e pelas reflexões. E a todos os amigos feitos durante esta caminhada, em especial o grande amigo Fábio Carvalho, parceiro de tantas atividades, pelo ombro amigo, pela solidariedade, pelas ideias (e pelas inúmeras gargalhadas durante este processo).

Aos amigos e familiares, por acreditarem no meu potencial e por me estimularem nos momentos mais difíceis.

Aos colegas professores do ensino público, heróis anônimos, mas fundamentais na luta diária em oferecer uma educação de qualidade diante de contexto tão desanimador. Não desistam da luta! Nossas crianças precisam de nós.

As únicas pessoas que realmente mudaram a história foram as que mudaram o pensamento dos homens a respeito de si mesmos.

Malcolm X

RESUMO

MOTA, Flavio Braga. “*Afinal, quem sou eu?*” – A potencialidade da história escolar na mediação de saberes e seu papel na reflexão e construção de identidades. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

O presente trabalho é uma síntese de práticas desenvolvidas e de análise das mesmas, realizada com estudantes de turmas de 7º e 8º anos da Escola Municipal Jornalista e Escritor Daniel Piza, em Costa Barros, na cidade do Rio de Janeiro, durante o primeiro semestre de 2018. Tais práticas utilizaram as orientações curriculares pertinentes a cada ano de ensino para a discussão e reflexão identitárias, tendo como foco os eixos étnico-racial e social. O "método da cartografia" (Barros; Kastrup, 2014), que consiste em acompanhar processos, auxiliou na apreensão e tratamento dos dados. A pesquisa investigativa, método sugerido por Cruz, Battestin e Gigghi (2013), visava aproximar os alunos do conteúdo histórico a partir de suas referências. Com isso, o "lugar de fronteira" no qual o ensino de História está inserido (Monteiro; Pena, 2011) promove o diálogo, a troca e o reconhecimento das diferenças ao utilizar estas referências discentes para a aproximação entre alunos e História escolar. Tópicos como a importância dos *griots* para diversas sociedades africanas, no 7º ano, e a cidade do Rio de Janeiro durante o Período Joanino (1808 - 1820), no 8º ano, serviram como estímulo às pesquisas sobre a origem e características de alguns dos bairros e favelas próximas à escola. Seu resultado auxiliou na apreensão dos conteúdos e colaborou para a discussão e reflexão sobre aspectos identitários destes alunos, que, mesmo amparada por lei (como ocorre com a temática étnico-racial), ainda são negligenciados ou tratados superficialmente por muitos professores na Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de história. Relações étnico-raciais. Memória e identidade. Cidadania e identidade social. História local. Favela.

ABSTRACT

MOTA, Flavio Braga. "*After all, who am I?*" - The potential of school history in the mediation of knowledge and its role in the reflection and construction of identities. 2018. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

The present paper is a synthesis of the development of practices and their related analysis carried out with 7th and 8th graders at the municipal school *Jornalista e Escritor Daniel Piza*, at Costa Barros neighborhood, in the city of Rio de Janeiro, during the first semester of 2018. Such practices followed the curricular guidelines pertinent to each grade for identity discussion and reflection, focusing on the ethnic-racial and social axes. The "cartographic method" (Barros, Kastrup, 2014), which consists of monitoring processes, supported data collection and processing. The investigative research, a method suggested by Cruz, Battestin and Gigghi (2013), aimed to bring students closer to the historical content by having their local references as a starting point. Thus, the "place of frontier" in which History teaching is inserted (Monteiro; Pena, 2011) promotes dialogue, exchange and recognition of differences by using students' references as a means to bring students and school history closer. Subjects such as the importance of the *griots* for several African societies in the 7th grade and the city of Rio de Janeiro during King John's reign (1808 - 1820) in the 8th grade served as a stimulus to research on the origin and characteristics of some neighborhoods and slums near the school. Its results assisted in the apprehension of the contents and contributed to the discussion and reflection on the identity aspects of these students, which, even though supported by law (as with the ethnic-racial subject), are still neglected or treated superficially by many teachers in Basic Education.

Keywords: History teaching. Ethnic-racial relations. Memory and identity. Citizenship and social identity. Local history. Slums.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Busca por “Morro da Pedreira” no Google Imagens.....	98
Fotografia 2 –	Trabalhos da turma 1702.....	99
Fotografia 3 –	Trabalhos da turma 1703.....	101
Fotografia 4 –	Trabalhos das turmas de 8º ano.....	105
Fotografia 5 –	Destruição da sede da Fazenda Botafogo.....	107
Fotografia 6 –	Busca por comunidades do Complexo da Pedreira no Google.....	109
Fotografia 7 –	Reportagem sobre o morro da Lagartixa.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDS	Índice de Desenvolvimento Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UVA	Universidade Veiga de Almeida

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	ESCOLA MUNICIPAL JORNALISTA E ESCRITOR DANIEL PIZA: UM ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA UMA PESQUISA	29
1.1	Como cheguei à Piza	29
1.2	Daniel Piza: panorama sobre a escola e sua localização	31
1.3	Alguns obstáculos e desafios enfrentados	32
1.4	Dando sentido à história escolar	36
2	SOBRE A TEMÁTICA NEGRA EM SALA DE AULA: A LEI 10.639/03, SUA IMPORTÂNCIA E DESAFIOS NA APLICAÇÃO	48
2.1	A lei 10.639/03: um panorama	48
2.2	Sobre os obstáculos enfrentados	55
2.3	A atividade: conhecendo a África e os <i>griots</i> para escrever nossa história .	63
2.3.1	<u>Os estereótipos sobre a África e sua desconstrução</u>	67
2.3.2	<u>Os <i>griots</i> de lá, os <i>griots</i> de cá</u>	72
3	SER FAVELADO (OU NÃO): UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE LOCAL E SOCIAL	82
3.1	Favela, favelados e estereótipos	82
3.2	2017, um relato sobre a fase embrionária da atividade	88
3.3	Uma pesquisa no Google e uma pergunta: “Somos só isso?”	95
3.3.1	<u>Sétimo ano: em busca de outras narrativas</u>	98
3.3.2	<u>Oitavo ano: de qual Rio de Janeiro estamos falando?</u>	103
	CONCLUSÃO	115
	REFERÊNCIAS	121

INTRODUÇÃO

Desde a primeira aula que tive dentro do mestrado em Ensino de História, senti que a minha pesquisa precisaria ter relação com o processo de ensino-aprendizagem de História na Educação Básica. Acredito que o ofício do professor precisa ser valorizado e reconhecido de diversas maneiras, porém o panorama atual da educação brasileira é bastante delicado, e que podemos ver a olhos nus o quão avesso o panorama atual está diante de formas de valorização do trabalho docente. Atualmente, os professores enfrentam uma rotina pesada de trabalho, aliada a remuneração baixa e infraestrutura escolar muitas vezes inadequada, além de estar diante de uma situação em que a prática docente se encontra cada vez mais alienada, proletarizada e até mesmo tem sua importância diminuída¹, o que faz com que os desafios sejam bem maiores e complexos do que justificar a repulsa pela História (ou melhor, pelo ensino em geral) simplesmente por conta da evidência do elemento acadêmico em detrimento ao pedagógico e ao utilitário.

Graças às políticas atuais de educação e a atuação de diversos grupos (de dentro e de fora da educação) gradativamente o professor deixa de ser um intelectual - ou mesmo um pesquisador, que tem a escola e a sala de aula como seu objeto de estudo - e passa a ser um operário, que nessa engrenagem tem a função de passar adiante o conhecimento de forma "bancária", sem contribuir da forma que poderia para o amadurecimento do senso crítico dos seus alunos, ou, caso contrário, corre o sério risco de ser acusado de "assédio ideológico". Esse processo de alienação docente passa despercebido inclusive por grande parcela dos professores. Se a ordem do dia é "sobreviver" (isto é, correr de escola em escola diariamente, dando aula por três turnos, para garantir ao final do mês uma remuneração que sirva para atender às nossas necessidades básicas - ou nem isso), que tempo sobra para a reflexão das práticas em sala de aula, ou que tempo sobra para refletir sobre o currículo mínimo de sua disciplina? Acredito que a falta de reflexão sobre nossas práticas pedagógicas diárias e sobre o currículo que ensinamos é um sintoma do quanto o processo de alienação de nosso trabalho alcançou êxito. Não há espaço, sob rotina pesada de trabalho, na qual o profissional é obrigado a repetir inúmeras vezes métodos que tenham certo êxito para que ao final do dia ele esteja menos cansado, para esse tipo de reflexão. No caso do professor, passar o dia preso (e,

¹ NÓVOA, António et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

consequentemente, prendendo os alunos) à prática de "colocar conteúdo no quadro/ler material didático/fazer exercícios/explicar a matéria", com seu trabalho cada vez mais instrumentalizado, e, com isso, tornando-se desprotegido diante da constante ameaça de desqualificação e precarização, pode ser um paralelo traçado com o trabalho repetitivo de uma linha de produção (ALVES, 2009)? Diante desses obstáculos e situação de grande complexidade, que envolve diversos atores e diversos interesses, qual seria a contribuição que eu poderia dar para a mudança deste quadro que estivesse mais ao alcance das minhas mãos? Encontrei, então, na pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de História na Educação Básica a forma de dar essa contribuição. Levar minha experiência no magistério ao longo de quase dez anos em redes públicas de ensino para a Academia ao mesmo tempo em que poderia levar discussões e leituras que vinha tendo graças ao mestrado para meus pares da Educação Básica (bem como encorajá-los a ocupar espaço na Academia) era uma maneira que eu via de contribuir nesta valorização e na diminuição da distância entre os dois ambientes.

Ao "cair de paraquedas" numa sala de aula com média de 35 a 40 alunos, em novembro de 2009, no Colégio Estadual Brant Horta (no qual estou até hoje) vi, pela primeira vez, a distância - e até mesmo o desconhecimento - da Academia em relação à Escola. Mesmo fazendo o curso de licenciatura em História, pela UVA (Universidade Veiga de Almeida) entre os anos de 2005 e 2007, senti que, no final das contas, a minha formação não havia me preparado efetivamente para a sala de aula. Para piorar a situação, vi, neste momento, o quanto desprezamos as aulas de Pedagogia, vistas por muitos de nós com uma importância bem menor do que as aulas específicas do curso de História (ou de qualquer outro curso de licenciatura). Não me sentia pronto para tal desafio e, confesso, desprezei o pouco que tinha dentro da minha formação universitária que poderia contribuir para encará-lo. Mesmo a experiência em pré-vestibulares comunitários entre o fim da graduação e minha entrada no magistério fluminense, embora riquíssimas sob o aspecto pessoal, foi incapaz de me preparar para o desafio que era dar aula na educação pública. Mas os atalhos do ofício foram, aos poucos, sendo trilhados através da experiência que eu ia adquirindo e, também, graças à ajuda de grandes amigos que fiz no começo da minha trajetória profissional como professor.

Passado o susto inicial, outras questões iriam, aos poucos, me incomodar no afazer da minha prática profissional. Uma delas foi que eu tinha que "esquecer" o que tinha aprendido na licenciatura. "Esquecer", no sentido de que a escola é um ambiente bastante diferente da universidade. O tipo de aula que eu gostava na universidade, com discussões sobre leituras de um texto, ou as expositivas com ajuda de mapas ou vídeos, era inviável numa escola estadual noturna. Os alunos, constantemente, saem do Ensino Fundamental ou mesmo do Ensino

Médio sem dominar por completo a leitura; numa escola noturna, por exemplo, é grande o número de alunos que estão vindo de outras jornadas, como o trabalho ou de afazeres domésticos (em ambos os casos, há um esgotamento físico enorme, se tratando de alunos de classes sociais mais humildes), e que não teriam tempo de fazer leituras ou exercícios que poderiam ser passados de uma aula para outra; ou mesmo lidar com a infraestrutura das escolas, quase sempre precária, em que há dificuldade até para tirar cópias. Outra coisa que eu teria que "esquecer" neste processo seria a maneira como aprendi os fatos históricos. Eles não seriam apreendidos da mesma maneira por meus alunos. Segundo alguns colegas professores, eu teria que "resumir" para eles cada tópico estudado. No mestrado aprendi que esse "resumo", na verdade, é a "transposição didática". Ela, resumidamente, é um

Instrumento através do qual transforma-se o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos (...). Segundo estudiosos da educação, este termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard no livro *La Transposition Didatique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola. Na obra, o pesquisador alerta para a importância da compreensão deste processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas. Dessa forma, Chevallard conceitua “transposição didática” como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo “sábio” ser objeto do saber escolar. (MENEZES, SANTOS)²

Ou seja, de certa forma, os primeiros anos de magistério foram de "esquecimento", até mesmo de desprezo pelo que eu aprendi na minha vida acadêmica. Contudo, as reflexões que eu fazia sobre diversas nuances da minha prática e do ambiente escolar, foram paulatinamente me convencendo que era necessário maior arcabouço teórico para entender todos esses processos - o que acabou me levando, anos depois, ao mestrado. Algumas coisas sempre me chamaram a atenção desde que comecei a dar aula na Educação Básica: a primeira é que escola e alunos, muitas vezes, não "falam a mesma língua". A sensação é a de que a escola não raramente ignora, como quer também, muitas vezes, anular a identidade e heterogeneidade de alunos adolescentes e, como represália, esses alunos querem desafiar, a qualquer custo, a escola³ ou a autoridade conferida aos professores; e a segunda foi a triste

² MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete transposição didática*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transposicao-didatica/>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

³ E presenciar esse embate, no início da minha carreira, me fez lembrar de um livro de humor que li algumas vezes no Ensino Médio, chamado "Luta nas Classes - 1001 maneiras de enlouquecer seu professor" (e o livro tem uma continuação, que é o contra-ataque do professor!), de Bernardo Jablonski e Ronald Fucs. A diferença é que a realidade não tinha contornos tão humorísticos quanto o livro.

constatação de que a matéria de História era uma das maiores "vilãs da reprovação", pois era vista pelos alunos como distante (do tempo e/ou das demandas deles) e, por isso, difícil. Embora eu, quase que imediatamente, tivesse constatado este cenário ao entrar na Educação Básica, não me arrisquei durante alguns anos a tentar romper com essa realidade, seja por medo de me decepcionar, pois sabia que a tentativa de rompimento teria grandes chances de não dar certo, ou por falta de experiência, ou mesmo por conformismo, tentando naturalizar esse cenário. Mas cada vez que eu estava diante de episódios de indisciplina ou de alguma manifestação discente, dentro do ambiente escolar, que "fugia da normalidade", eu era convidado a refletir, mas essas reflexões eram fugazes, pois nasciam e morriam no ambiente escolar e duravam pouquíssimo tempo, pelo menos até o dia em que uma dessas reflexões nasceu e não foi mais embora.

Foi numa aula de turma de oitavo ano, em 2014, justamente na escola em que utilizo como o *locus* desta pesquisa (a Escola Municipal Jornalista e Escritor Daniel Piza, da qual falarei a respeito com mais detalhes mais à frente na dissertação), que essa reflexão nasceu e, com isso, começou a abrir um novo horizonte para mim sobre a distância entre o conteúdo dado em minhas aulas de História e a realidade e demandas de nossos alunos.

Essa reflexão (ou seria um "choque de realidade"?) veio ao acaso: a partir do planejamento de uma aula sobre a importância do café para a economia do Segundo Reinado e o papel das ferrovias para escoamento desse produto, encontrei, através de pesquisa na internet, um bom material sobre a linha de trem que cortava boa parte da Zona Norte da cidade - a Estrada de Ferro Rio D'Ouro - que serviu como base para boa parte do atual trajeto da Linha 2 do metrô carioca. E um dos pontos que acho bastante interessante na história da cidade do Rio de Janeiro é como a origem de diversos bairros está ligada à expansão das estradas de ferro. Então acreditei que isso seria um bom complemento para a aula, para aguçar a curiosidade dos alunos. Mas essa curiosidade sobre o que seria inicialmente apenas um complemento à aula e a consequente participação deles foi tamanha que o conteúdo que seria o da aula ficou em segundo plano, pois os relatos sobre a linha férrea, os mapas e as fotos que consegui na pesquisa trouxeram à tona o conhecimento deles sobre a região da cidade onde eles moram e no qual a escola se situa, além de fazer com que eles buscassem mais informações que traziam algumas curiosidades e detalhes sobre a história da região - e, por sua vez, a ligação disso tudo com as ferrovias do Segundo Reinado. Essa aula, inicialmente planejada para apenas um tempo de 50 minutos, rendeu pelo menos por mais duas ao longo da semana por conta da contribuição deles. O que era tão óbvio, mas ao mesmo tempo tão difícil de enxergar, saltou aos meus olhos: eles que, até então, não tinham se sentido representados

em praticamente nenhum dos conteúdos que eu apresentei durante o ano letivo, foram, graças a essa aula, atores, testemunhas e pesquisadores de parte da História. Eles passaram a enxergar uma ligação entre conteúdo da História escolar e suas realidades. E desse acontecimento surgiu a motivação de fazer com que a História escolar, para melhor apreensão dos alunos, deveria buscar relações com o que é referência para esse aluno, seja o lugar onde ele mora, os passatempos, o estilo de música que escutam, enfim, era necessário a apropriação e a reflexão desses elementos "além dos muros da escola" para que o aluno conseguisse aprender e sentir-se parte da história, superando, assim, a tradição verbalista da História Escolar (ou, ao menos, tentando).

Tendo esses fatores como motivação, precisava agora ser mais específico sobre o meu objeto de pesquisa. Já sabia que o meu objeto de pesquisa precisaria ter relação com a prática de ensino-aprendizagem de História, querendo conferir algum "sentido" a ela, em que os alunos vissem o conteúdo da disciplina como algo importante para suas vidas fora da escola.

É nesse ponto que faz sentido a escolha do local em que desenvolvi a pesquisa, a Escola Municipal Jornalista e Escritor Daniel Piza, localizada no bairro de Costa Barros, na Zona Norte do Rio de Janeiro, onde leciono desde o ano de 2013. Sua escolha poderia se justificar única e exclusivamente pelo fato de que trabalho nela há cinco anos, três vezes por semana. Por isso, a suposta facilidade que eu teria para desenvolver minha pesquisa em tal ambiente por conta deste motivo poderia se revelar o suficiente. Contudo, a escola que apresenta algumas características idênticas a tantas escolas da rede pública municipal carioca e das escolas estaduais que funcionam na Zona Metropolitana do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo caracteriza-se por particularidades que dão tom a algumas das unidades da dissertação. Entre as características comuns a outras escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, a Daniel Piza atende um público de baixa renda, sendo grande parte de seus alunos moradores de favelas e afrodescendentes. E foram essas características, determinantes para o recorte do objeto deste trabalho, ou seja, analisar a relação da questão social/étnico-racial no ambiente escolar e na relação de ensino/aprendizagem na História escolar. Ou seja, como a História escolar poderia colaborar para a reflexão destes alunos sobre essas questões, ainda mais levando em consideração que se declarar como "favelado" e/ou "negro" num contexto histórico e social em que "ser favelado" e "ser negro" é tido como algo negativo?

A escola tem uma parcela significativa de afrodescendentes entre seus alunos, bem como funciona em uma das áreas da cidade em que se concentra o maior número de escolas

públicas expostas à violência urbana⁴, sendo, inclusive, local de uma tragédia – a morte da aluna Maria Eduarda Alves da Conceição, no dia 30 de março de 2017, atingida por disparos de arma de fogo dentro da escola durante uma incursão policial na região, de grandes proporções na mídia. Logo, é um ambiente bastante adequado para que se façam discussões a respeito da questão social e étnico-racial, a saber, por exemplo, que narrativas são lembradas e silenciadas diante deste contexto, que histórias podemos resgatar para além das narrativas que tem como protagonista a violência urbana, de que maneira a lei 10.639/03 é trabalhada na escola, quais são seus limites e desafios numa escola inserida neste contexto, assim como é a atuação de um professor de História, negro, fazendo esta análise a partir de algumas de suas práticas. Essas características, comum a tantas escolas, julgo importantes pelo fato de que experiências de ensino/aprendizagem bem-sucedidas e/ou pesquisas acadêmicas sob este cenário sejam compartilhadas e que a educação pública - e os profissionais que nela atuam - sejam mais bem valorizados, tanto como profissionais (ao trazer reflexão e inovação às práticas de ensino/aprendizagem), quanto como produtores de conhecimento acadêmico, ao analisar e refletir essas práticas. E isso nos leva de volta a primeira questão levantada nesta introdução, que é a necessidade de valorização do professor da Educação Básica enquanto produtor de um conhecimento que precisa ser visto como objeto de reflexão entre seus pares, seja na Educação Básica, quanto pelos que atuam na Academia.

Quanto à particularidade da escola que merece nossa atenção, é o seu tempo de existência, pois é uma escola que está prestes a completar seis anos. Essa característica se revela interessante pois uma escola com este tempo de funcionamento ainda busca sua identidade. Com isso, este trabalho, de certa forma, não fica restrito apenas a discutir a questão identitária dos alunos que participam das atividades propostas por mim. O trabalho pretende tratar também, embora de forma secundária, a construção identitária da própria escola, partindo de sua importância para a região em que se localiza, as contradições existentes dentro do ambiente escolar e com o lugar no qual se localiza e como estaremos tratando da questão do que é ser uma "escola de favela", como é o caso da Daniel Piza.

As práticas em que falarei a respeito no segundo e terceiro capítulos desta dissertação foram desenvolvidas com alunos dos sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental, e um dos desafios encontrado por mim em sala de aula e que tive que tentar contornar através das

⁴ Informação que tem base no estudo " Educação em Alvo – Os Efeitos da Violência Armada nas Salas de Aula", desenvolvido pela FGV/DAPP e o aplicativo para smartphones "Fogo Cruzado", que traça um mapa da violência na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://fogocruzado.org.br/educacao-em-alvo-os-efeitos-da-violencia-armada-nas-salas-de-aula/>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

práticas que desenvolvi foi aquele que afasta o currículo oficial das demandas dos alunos, principalmente porque o currículo mínimo de História⁵ é bastante eurocêntrico e um tanto descolado da realidade social brasileira.

A abordagem das temáticas étnico-racial e social no currículo se restringe, muitas vezes, a "ganchos", quando se discute temas como as Grandes Navegações ou o Período Colonial Brasileiro. Isto é, pegando como exemplo a temática da "História e Cultura Afro-Brasileira", essas discussões tornam-se de menor importância, já que elas ficam restritas a temática dessas discussões, a complementação do conhecimento sobre outros temas dentro do currículo - podendo ser, assim, descartadas em detrimento a tópicos vistos como "mais importantes". Com isso, os temas e as discussões ganham contornos de algo "exótico", descolados da realidade e/ou restritos a manifestações carregadas de estereótipos, o que limita o espaço para uma discussão mais profunda sobre as desigualdades raciais e sociais existentes na nossa sociedade. Mesmo no caso da discussão sobre "História e Cultura Afro-Brasileira", que, graças a Lei 10.639/03, tornou-se assunto obrigatório no Ensino Básico, há este esvaziamento - embora o quadro atual para a discussão de tal temática seja mais favorável do que há vinte anos atrás, por exemplo. Cria-se, assim, uma "ideia de tolerância" multicultural com viés mais conservador, que insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria (HALL, 2003). Com isso, não se consegue superar as diferenças apenas as apontando, tratando-as como algo distante dessa realidade - como se as questões não fizessem parte do nosso cotidiano (BELLO; OLIVEIRA, 2016), é necessária uma abordagem que visa combater tais diferenças.

Então, sabendo que o currículo e a memória são seletivos e são campos de disputas (SILVA, 1995), essa narrativa que mascara diferenças sociais e raciais silencia outras abordagens necessárias em um país multicultural como o Brasil. Como exemplo, mesmo após a lei 10.639/03⁶ (e posteriormente a lei 11.645/08⁷), um dos principais desafios do ensino de

⁵ As atividades descritas ao longo deste trabalho são feitas a partir das orientações curriculares de História para o 7º e 8º Anos do Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. O trabalho não só será feito e analisado a partir de tais orientações, como também de suas omissões ou insuficiências, que são discutidas com mais detalhes nos segundo e terceiro capítulos deste trabalho.

⁶ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 jan., 2003. Seção 1, página 1.

⁷ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

História na Educação Básica atualmente é dar voz a quem foi, durante séculos, silenciado, estereotipado e relegado a segundo plano do processo de construção da identidade e história nacional, com reflexos ainda nos dias atuais e também um dos pontos que causa essa distância entre a História e os alunos, pois esse aluno não se vê representado, e quando se vê, está restrito ou a raras figuras históricas ou a estereótipos raciais.

A partir disso, podemos considerar que o que pode ser confirmado ou contestado através deste trabalho parte da seguinte questão: que resultados, no que se refere a questões identitárias, podemos ter em um ensino de História escolar que dialogue com mais frequência com os saberes discentes dos alunos de escolas de comunidade e/ou que possuem entre seus alunos número considerável de afrodescendentes? É a partir dela que se desdobram questões as quais o ensino de História na Educação Básica está submetido, como a questão de melhoras nas notas (um exemplo de resultado quantitativo) ou a apreensão de conceitos de segunda ordem (por sua vez, exemplo de resultado qualitativo), por exemplo.

Não se trata de confirmar apenas que a mudança de abordagem do professor (ou seja, romper - mesmo que parcialmente - com a prática do "ensino bancário" e utilizar os mais diversos recursos, além de ter uma maior participação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem) vá gerar novos resultados, principalmente os de ordem quantitativa. Acredito que há trabalhos suficientes que tenham este enfoque. Trata-se de tentar ir numa outra direção, ou seja, de ver como as questões de ordem qualitativa podem colaborar no progresso do aluno além da escola, no processo em que ele se entende como indivíduo transformador de sua realidade, em que os horizontes de expectativas são muitas vezes distópicos, distantes e/ou irreais.

Por sua vez, o principal desafio do professor, nestas circunstâncias, é *"ensinar a quem não quer aprender"*⁸. Então, mais do que transformar o conteúdo de História dado em sala de aula mais "palatável", o desafio maior consiste em dar sentido para esse conteúdo - e esse não é um desafio exclusivo aos professores de História, é um desafio para outras disciplinas escolares e também para a escola em geral. Pois se tratarmos o primeiro desafio separado do segundo, corremos o sério risco de reduzir o ensino de História a algo lúdico, um simples passatempo para os alunos. Por isso é fundamental pensar nestas duas questões de forma indissociável.

incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 11 mar., 2008. Seção 1, página 1.

⁸ NÓVOA, António et al., loc. cit.

E para que possamos, ao menos, tentar alcançar este objetivo,

É preciso haver mudança, transformação, nos alunos, em seus discursos e compreensões, para sabermos que eles estão, de verdade sendo considerados e legitimados em suas existências como outros. Para isso, é preciso, primeiramente, aproximarmo-nos deles, de modo cúmplice, e, em segundo lugar, afastarmo-nos deles, para que eles reconheçam seus lugares, se legitimem e confirmem que sabem e podem. (GOULART, 2012, p. 280)⁹

As indagações a serem feitas diante disso são sobre os obstáculos enfrentados para desenvolver essas questões qualitativas, e também se elas têm êxito em auxiliar no desenvolvimento de senso crítico e da noção de cidadania, autonomia e empoderamento destes alunos (ou se surgem reflexões - mesmo que superficiais - acerca de tais questões ou, ainda mesmo, se elas não alcançarem o objetivo inicial, analisarmos o porquê disso), a partir de seus próprios saberes. Portanto, ficar preso ao mantra "copiar matéria no quadro/fazer exercícios/explicar a matéria", ou seja, às mesmas práticas de sempre, definitivamente não nos leva a novos resultados em como tornar a História Escolar mais próxima dos alunos e (posteriormente) "carregada de algum sentido" para eles. Trata-se, portanto, de um processo de ressignificar o ensino de História. Para tentar atingir tais objetivos foi fundamental, antes de tudo, repensar minhas práticas em sala de aula, aperfeiçoando o uso controlado de anacronismos, propondo trabalhos que trouxessem novos desafios a meus alunos, em que eles tivessem contato maior com conceitos de segunda ordem, que é um contraponto ao estereótipo da "História-matéria-decoreba", numa tentativa de fazer dialogar a História Escolar com a Metodologia e a Teoria da História, usar outros materiais de apoio além de textos, como músicas ou vídeos. Ou seja, a intenção era enriquecer e diversificar ao máximo o processo de ensino/aprendizagem com elementos próprios da constituição do conhecimento histórico, mas, também, reconhecendo a especificidade do saber histórico escolar, utilizar-me dos referenciais e saberes desses alunos, adquiridos, principalmente – *mas não exclusivamente*, como veremos –, fora da escola.

Acreditamos que a preocupação em planejar o processo de ensino-aprendizagem a partir dos conceitos de segunda ordem, da pesquisa investigativa como método e de recursos didáticos como a pesquisa investigativa e o uso de recursos como músicas ou vídeos, por exemplo, podem auxiliar os professores, visando o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, que passam a ver a disciplina História como algo não distante de sua própria vida.

⁹ GOULART, Cecilia M.A. Alteridade e ensino de história: valores, espaços-tempos e discursos. In: Gonçalves, Marcia; Rocha, Helenice et al. Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro, FGV, 2012.

Contudo, a lacuna está justamente no progresso e no processo de desenvolvimento, levando em consideração todo o contexto que os cerca, assim como os limites do professor, da História escolar (através do seu currículo e/ou da sua abordagem) e da própria escola em auxiliá-los no desenvolvimento de tais pontos (e, tendo estes limites, enumerá-los e encontrar justificativas que expliquem como influenciaram durante este processo).

Logo, transportando essas questões para o contexto da escola que é o *locus* da pesquisa, esse levantamento se faz ainda mais necessário. Discutir como o ensino de História pode colaborar para a melhora de notas, diminuição das taxas de evasão escolar e de reprovação numa escola que apresenta médias baixas e taxas preocupantes de reprovação e evasão se faz extremamente necessário, assim como a reflexão de como o Ensino de História pode ajudar no entendimento destes alunos de conceitos fundamentais ao estudo de História e também como a História Escolar pode ajudá-los em seu processo de empoderamento e de busca de conhecimento e mudança de sua realidade. Acredito que existam trabalhos de reconhecida qualidade sobre a contribuição quantitativa que a História escolar pode dar a escolas que funcionam em contextos tão complexos quanto os que relato neste trabalho. Porém, este trabalho pretende focar no último ponto acima mencionado, ou seja, o da História escolar ser ferramenta de reflexão sobre a realidade, a partir do entendimento de conceitos históricos, de resultados mais qualitativos do que quantitativos.

Se frequentemente somos confrontados em sala de aula pelos alunos, que nos questionam sobre o "sentido" de estudar História, acreditamos que estas respostas deem luz à essa questão. Mas isso passa também sobre quais estratégias podemos usar para aproximar o ensino de História desses alunos, para que eles consigam "tomar gosto" em aprender História, e que posteriormente possamos avaliar os resultados alcançados usando tais estratégias, qualitativa ou quantitativamente. Além disso, precisamos analisar até que ponto o contexto em que está inserido o *locus* da pesquisa pode colaborar para isso, assim como as limitações impostas à pesquisa e o que pode ficar de lição para que esta pesquisa possa colaborar para práticas de ensino/aprendizagem da História Escolar.

Por isso, este trabalho tem como um de seus objetivos discutir a importância do Ensino de História como "mediador" entre cultura escolar e saberes discentes, que costumam, para os alunos, ter "mais utilidade" do que o ensinado na escola. "Cultura escolar" e "saberes discentes" não são opostos, já que há pontos de convergência entre os dois, assim como há pontos de tensão. Neste trabalho, veremos que "Cultura escolar" engloba os conteúdos, habilidades e objetivos que são elencados no currículo mínimo de História, bem como seu uso, além da utilização do espaço escolar para o que Julia (Julia, 2001) denomina "inculcação

de *habitus*". Esse fenômeno envolve, entre outras coisas, "adestrar" esses alunos a normas sociais e inculcar, também (explicitamente ou não) construções hegemônicas presentes na sociedade sobre diversas questões. O currículo mínimo de História e suas orientações, neste contexto, carece de maior aprofundamento (ou mesmo omite) algumas questões de ordem étnico-racial e social, corroborando para um discurso hegemônico sobre afrodescendentes e favelados.

A construção hegemônica sobre as temáticas mencionadas está carregada de estigmas, que são reforçados fora (mas também dentro) dos grupos e dos lugares que carregam as sofrem. Os alunos, como atores sociais, trazem em sua bagagem de experiências esta construção. A escola, como instituição social, é vista como espaço fundamental para a construção hegemônica de narrativas, embora possa ser fundamental para a desconstrução dessa hegemonia e destes estigmas. Cabe a ela e agentes com os quais ela se relaciona (não só alunos, professores e a equipe gestora, mas também os atores que ditam as políticas educacionais) definir qual o caminho a ser trilhado.

Já o saber discente é, ao mesmo tempo, fruto desta construção hegemônica sobre os eixos mencionados (entre outros) e de resistências. Essa *resistência* possui duas conotações. A primeira é resultado de estranhamentos ocorridos neste processo, como:

- A resistência discente à abordagem utilizada pelo professor, quando este tenta fugir da tradição verbalista das aulas de História.

- A resistência ocorrida pelo embate entre o saber construído fora do ambiente escolar (mas não exclusivamente) - carregado de informações e referências fragmentadas e/ou do senso comum que corroboram para visões hegemônicas - e as reflexões surgidas durante as atividades.

A outra conotação desta resistência se dá como contestação feita às omissões do "saber formal" do currículo escolar e da própria escola, ou seja, a falta de representatividade deste aluno e da sua realidade nos conteúdos abordados nas aulas de História a partir das reflexões em sala de aula. As atividades descritas neste trabalho, assim como seus resultados e a análise dessas práticas, são fruto deste processo de estranhamentos e resistências diversas.

Para nós, professores, parece uma heresia ao menos pensar na possibilidade de que o que é ensinado na escola "pouco presta" a esses alunos que dependem do ensino de massa. Mas as condições de vida de muitos deles, de certa forma, "justificam" o porquê dessa visão, pois eles estão inseridos em um contexto socioeconômico em que o mais importante é a "sobrevivência". Logo, se a escola não incentiva a reflexão acerca desta "sobrevivência", permanecer nela não faz sentido. E os índices de evasão escolar da Daniel Piza e das escolas

da região falam por si. "Passar de ano", para nossa análise, passa a ser uma mera consequência em todo este processo, pois a aprovação ou não tem seu sucesso medido em resultados quantitativos. Já o empoderamento deste aluno, partindo da consciência de que ele é sujeito de sua própria história e da sua percepção como indivíduo, apesar de não poder ser medido de forma imediata, através de estatísticas ou recursos similares, é um legado que o ensino de História, se ministrado visando o que os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como um de seus objetivos com o ensino de História, isto é

[...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.7)¹⁰

Além de, claro, "saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos"(BRASIL, 1998, p.8)¹¹.

O foco destas reflexões tem como eixo a questão social e étnico-racial. Isto é, pensar a relação deste aluno e da escola com o espaço socioeconômico e geográfico no qual estão inseridos - a favela -, através das pesquisas e narrativas utilizadas/constituídas pelos alunos sobre este espaço, e a discussão da questão racial dentro e fora da escola, são os objetivos das atividades desenvolvidas junto aos alunos. Todas as atividades relatadas e analisadas na dissertação têm como referência para seu desenvolvimento o conteúdo do currículo mínimo de História utilizado pela Rede Municipal do Rio de Janeiro nos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Conceitos históricos como narrativa, memória, continuidade/ruptura, além do desenvolvimento da pesquisa investigativa no ensino de História como meio para entrar em contato com estes conceitos históricos e com a sua metodologia, são parte do fio condutor que levarão os alunos a refletir e construir aspectos de suas identidades.

Por fim, há mais um objetivo, que tem como enfoque o professor. É dando legitimidade às práticas de ensino/aprendizagem produzidas ao longo do tempo de desenvolvimento deste trabalho que podemos mostrar como a prática docente e os saberes escolares produzidos no processo de ensino/aprendizagem de História escolar devem ser vistos como objetos de reflexão do historiador. Ou seja, a didática da História deve ser vista como uma preocupação inerente à produção do conhecimento histórico. Isso pode construir uma ponte entre dois mundos que deveriam ter uma relação de trocas de experiências mais

¹⁰ BRASIL. Loc. Cit.

¹¹ idem.

estreita (a Academia e a Escola), mas que não ocorre como deveria ocorrer - infelizmente não terei como objetivo aqui me aprofundar em como e o porquê que isso ocorre. Legitimar essas práticas é algo que urge, pois estas, não sendo devidamente relatadas, refletidas, embasadas em pesquisas acadêmicas, além de não serem vistas como uma pesquisa de fato, tem também a tendência de ficarem restritas apenas ao profissional que as desenvolve e, sem serem partilhadas com seus semelhantes, tem a infeliz tendência de cair no esquecimento. "Legitimar", "repensar", "refletir" são, diante de realidade tão adversa para essas práticas para um professor da Educação Básica no Brasil, verbos muitas vezes bastante desafiadores, que causam desconforto, medo e até mesmo são proibitivos nas circunstâncias atuais. Mas o risco se faz necessário.

Uma questão que vinha causando dúvidas durante o processo de escolha do objeto de pesquisa era sobre qual seria a minha posição em relação a ele. Visto que uma das principais características da Ciência Moderna é a separação entre objeto científico e cientista (Stengers, 1993), como se relacionar com um objeto de pesquisa tão subjetivo quanto a atividade humana, em que o cientista está imerso em seu objeto científico? Foi a partir desta indagação que conheci o método de pesquisa cartográfica. Tal método consiste no acompanhamento de processos e não na representação de objetos (BARROS; KASTRUP, 2015). Sendo um estilo de pesquisa-intervenção, acredito que ele foi o mais adequado para a pesquisa, tendo consciência de que as atividades relatadas nesta dissertação foram desenvolvidas ao longo de certo número de aulas e que demandavam tempo para ver e relatar seus resultados, pois se tratam de processos. Processo, neste sentido, é entendido como processualidade, isto é,

Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual (PASSOS, KASTRUP, 2015. p. 58-59)¹².

Além disso,

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de

¹² PASSOS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar e acompanhar processos. In: Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia; Escóssia, Liliana da. (org). Pistas do método da cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2015.

seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças (PASSOS, KASTRUP, 2015. p. 57)¹³.

Diante disso, considero que este é um trabalho em que o diálogo entre pesquisador e o agente ligado diretamente ao campo da ação se faz necessário (Peregrino, 2010). O "campo de ação", segundo Peregrino, não se resume a uma posição simples, pois isso significa estar inserido numa multiplicidade de posições, que envolvem desde a atividade de professor em sala de aula até funções de gestão e participação dentro da escola e papéis exercidos fora do ambiente escolar, como o de militância em sindicatos ou em outros movimentos sociais, por exemplo. Sobre a riqueza da multiplicação das posições, para Peregrino

[...] tal multiplicação é de extrema fecundidade para a reflexão. Porque ela implica um estado permanente de liminaridade, obrigando a incorporação ou, ao menos, o contato com pontos de vista e posições outras que diversificam o olhar, tornando matizada a análise, nesse sentido, estar na escola, conhecer essa instituição e seu cotidiano a partir das posições múltiplas que esse estado implica configura sempre um risco, ao mesmo tempo doloroso e fecundo. Aqui a multiplicidade de posições induz o contato com uma multiplicidade de pontos de vista (PEREGRINO, 2010, p. 26)¹⁴.

Contudo, essa posição limítrofe ao assumir papéis múltiplos traz também alguns problemas. O principal deles é como essa proximidade com o objeto dificulta o estranhamento do que é familiar ao sujeito que desenvolve a pesquisa, ou seja, como se dá o esforço em estar numa fronteira devido à ocupação dessas posições múltiplas. Há também outras questões que Peregrino menciona que merecem a nossa atenção:

Como denunciar a crueza dos processos de marginalização, aos quais a grande maioria dos usuários das escolas de periferia está sujeita, sem alimentar perigosos e ancestrais preconceitos? Como penetrar no, às vezes, tenso cotidiano dos lugares "esquecidos" das metrópoles brasileiras, onde legalidade e legitimidade se tornam matizadas por formas ambíguas e por vezes degradadas de sociabilidade, sem colocar em risco processos e sujeitos que desejamos pesquisar? O que expor? O que calar? Como tecer as relações entre a ética da ação e a ética da reflexão? [...] A ocupação dessa fronteira tensa não nos redime, porém, de enfrentarmos, ainda que de forma preliminar, uma outra questão: a relação entre sujeito e objeto na pesquisa, assim como suas implicações para com o processo de produção de conhecimento e de seu produto. (PEREGRINO, 2010, p. 27)¹⁵.

¹³ *ibidem*.

¹⁴ PEREGRINO, Mônica. Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

¹⁵ *Ibidem*.

Sobre a coleta de dados para a pesquisa, foi imprescindível um diário de campo. Mesmo que, nesta pesquisa, os escritos dele não tenham sido diários (os fatos dignos de nota no diário ficaram restritos a observações sobre as atividades relacionadas, direta ou indiretamente, à pesquisa, bem como essas atividades se desenvolveram, a reação dos alunos, as dificuldades encontradas e outras questões relacionadas às atividades), eles foram de suma importância para que pudéssemos revisitar as práticas com mais facilidade. Essa prática ajuda a colher dados para a pesquisa e funciona transformando observações e frases captadas na experiência do campo em conhecimentos e em modos de fazer (Passos, Kastrup, 2015). Com isso, "Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa"¹⁶ (Passos, Kastrup 2015, p. 70), além de coprodução com quem se interage e também na possibilidade dessas anotações poderem ser usadas para relembrar com o máximo de exatidão os acontecimentos e, até mesmo, serem utilizados durante a ação, se preciso. Logo,

Os relatos contêm informações precisas – o dia da atividade, qual foi ela, quem estava presente, quem era responsável, comportando também uma descrição mais ou menos detalhada – e contêm também impressões e informações menos nítidas, que vêm a ser precisadas e explicitadas posteriormente. Esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos. Podem conter associações que ocorrem ao pesquisador durante a observação ou no momento em que o relato está sendo elaborado. É interessante ressaltar que o momento da preparação do relato funciona muitas vezes como um momento de explicitação de experiências que foram vividas pelo cartógrafo, mas que permaneciam até então num nível implícito, inconsciente e pré-refletido (Vermersch, 2000). Por esse motivo, a escrita do relato não deve ser um mero registro de informações que se julga importante. Longe de ser um momento burocrático, sua elaboração requer até mesmo um certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência (PASSOS; KASTRUP, 2015, p. 70-71).

Assim, "Um processo aparentemente individual ganha uma dimensão claramente coletiva quando o texto traz à cena falas e diálogos que emergem nas sessões ou visitas ao campo" (PASSOS; KASTRUP, 2015, p. 71). Essa construção coletiva do trabalho envolve todas as contradições, os enigmas e os problemas que restam em aberto. Com isso, não há necessidade de fechar o trabalho, pois suas aberturas dão possibilidade de continuidade do trabalho por parte do próprio pesquisador ou por outras pessoas que sejam afetados pelos problemas que o trabalho levanta. Em suma, a expansão do campo problemático de uma

¹⁶ PASSOS; KASTRUP. loc. cit.

pesquisa ocorre por suas conclusões, mas também por suas inconclusões (PASSOS; KASTRUP, 2015).

Esta dissertação está dividida em duas grandes partes. A primeira delas, composta por esta introdução e pelo primeiro capítulo, problematiza a prática docente diante do contexto em que a escola está inserida. A segunda parte, composta pelos segundo e terceiro capítulos, além da conclusão, trata de forma mais direta as práticas realizadas junto aos alunos se como foi o processo de levar sentido à História-disciplina para o aluno, aproximando-se de suas referências. A pesquisa investigativa desenvolvida junto aos alunos permitiu fazer esta aproximação, e, além disso, os seus resultados possibilitam ajudar na reflexão desses alunos sobre a realidade que os cerca.

A seguir, o plano de capítulos.

Primeiro Capítulo: *Escola Municipal Jornalista e Escritor Daniel Piza: um espaço privilegiado para uma pesquisa didática.* Este capítulo contextualiza o local onde se desenvolve a pesquisa, trazendo a descrição e informações sobre a Escola Municipal Jornalista e Escritor Daniel Piza e de seu entorno, já que a localização da escola define também algumas de suas principais características. A partir disso, avaliamos sobre como essas questões relacionadas à localização da escola influenciam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, assim como justificam a escolha das práticas desenvolvidas e dos objetivos a serem alcançados em cada uma delas, que são tratadas nos capítulos posteriores. Achamos fundamental iniciarmos com essa contextualização, visto que o trabalho se utilizará bastante dessas referências, para explicar as dinâmicas dos trabalhos desenvolvidos com os alunos que serão relatados ao longo dos capítulos seguintes.

Segundo Capítulo: A questão negra trabalhada em sala de aula. É sob o eixo étnico-racial que se desenvolve este capítulo, tendo como panorama a criação e a prática da lei 10.639/03. Fazendo antes de tudo uma análise mais geral da aplicação da lei, passados quinze anos desde sua publicação, analisaremos a sua contribuição para a discussão da temática étnico-racial no ambiente escolar e seus limites dentro deste ambiente. Além disso, discorreremos brevemente sobre como as orientações curriculares de História do Rio de Janeiro aplicam a lei e por que essas orientações se aplicam de tal maneira. Por último, analisaremos uma atividade desenvolvida com alunos das turmas do 7º Ano, sobre a relevância dos griots para muitas sociedades africanas e a importância da fonte oral na História, fazendo um paralelo entre os gritos e a música popular brasileira.

Terceiro Capítulo: Ser favelado (ou não), uma questão de identidade social e local. Este capítulo se desdobra em diversas frentes que acabam se complementando. Discutimos

acerca do estigma que recai sobre as favelas e seus moradores para posteriormente levarmos essa discussão a turmas de 7º e 8º anos. Nas turmas de 7º ano, a atividade é desdobramento de outras descritas ao longo do segundo capítulo. Nas turmas de 8º Ano, as atividades têm relação com a chegada da Família Real Portuguesa na cidade do Rio de Janeiro. Tais atividades têm como resultado pesquisas feitas pelos alunos sobre a região em que a escola se situa e sobre a história da própria escola. Nosso objetivo foi discutir a temática social (do que é "ser favelado" ou mesmo sua negação, além de analisarmos a relação da escola com seu entorno), de identidade, ou seja, de pertencimento àquela região/comunidade e às memórias referentes a essas questões e como essa identidade e esse sentimento de pertencimento àquela região é influenciada por uma visão hegemônica de nossa sociedade sobre as favelas e os favelados.

Conclusão

A conclusão consiste em apresentar as reflexões sobre o conjunto de atividades desenvolvidas junto aos alunos e demonstradas na pesquisa, comprovando a relação entre elas e os objetivos apresentados no item a seguir.

1 ESCOLA MUNICIPAL JORNALISTA E ESCRITOR DANIEL PIZA: UM ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA UMA PESQUISA

1.1 Como cheguei à Piza

Em abril de 2012, fui convocado pela Prefeitura do Rio para assumir uma vaga de professor de História na 6ªCRE (Coordenadoria Regional de Educação), que engloba as escolas dos bairros de Colégio, Ricardo de Albuquerque, Acari, Guadalupe, Barros Filho, Anchieta, Deodoro, Pavuna, Costa Barros, Parque Colúmbia, Coelho Neto e Irajá. Entre abril e dezembro deste ano, dei aula na Escola Municipal General Osório, localizada no bairro de Coelho Neto. Porém, por conta da extinção das turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental nesta escola, para que ela a partir do ano seguinte só tivesse turmas do primeiro segmento, precisei me alocar em uma outra escola da região. Sob essas circunstâncias cheguei à Daniel Piza, no ano de 2013.

Tive um primeiro ano na rede municipal bastante conturbado. Apesar de dar aula no ensino público desde o final de 2009, quando comecei a lecionar na Rede Estadual do Rio de Janeiro, dar aula no Ensino Fundamental para crianças e adolescentes era um novo desafio. Na época, eu era o professor na escola do Estado onde até hoje estou lotado encarregado de dar aulas para as turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, mas o público era bastante diferente, pois se tratava de uma escola noturna, com um grupo de alunos mais velhos - adolescentes, adultos e idosos -. Então, me adaptar a essa nova realidade, em dar aulas para pré-adolescentes e adolescentes, foi bem difícil. Era a primeira vez que eu lidava com tal público e, assim como na época que iniciei minha carreira na Rede Estadual, sentia que eu tinha sido "jogado aos leões": iniciando a minha jornada no meio do ano letivo, sem preparo e sofrendo, mais uma vez, com a infraestrutura muitas vezes insuficiente para trabalhar da melhor maneira possível.

Meu primeiro ano como professor de História na Rede Municipal, por pouco, não foi também o último. As dificuldades encontradas ao longo deste ano foram tão desgastantes que ao final de 2012, eu estava disposto a me exonerar. Contudo, resolvi esperar as férias e o início do ano letivo de 2013 numa nova escola para ter certeza se eu exoneraria ou não.

Na primeira visita à Daniel Piza, as primeiras impressões eram conflitantes: o entorno da escola era pouco convidativo. A pobreza e a completa ausência do poder público na região

saltavam aos olhos, assim como o poder do tráfico local, que ostentava seu armamento à luz do dia, sem pudor nenhum, a poucos metros da escola. Passar a pé pela ponte que ligava as duas margens do Rio Acari que fica próxima à escola, na qual traficantes armados costumavam ficar, causaram-me enorme desconforto como uma primeira impressão de um lugar que eu conhecia muito pouco e que passaria a ser o meu local de trabalho.

Mas, por outro lado, a escola havia sido inaugurada em julho de 2012, e dispunha de uma infraestrutura invejável a qualquer escola pública da região (ou, até mesmo, para muitas escolas públicas no Brasil), com ar condicionado, projetor e caixa de som em cada sala, quadra de esportes, com facilidade de acesso a cadeirantes, entre outras coisas que me animavam. À época, fui recebido pelo professor Eduardo Duque, então diretor adjunto da escola, que me deixou claro o quanto de ideias ele e o então diretor da escola, professor Edmilson Freire, queriam pôr em prática. Ambos sentiam a urgência em prover àquela localidade um trabalho de qualidade, que fosse referência na região.

A infraestrutura da escola facilitava, em parte, essa missão. Mas era necessário também um corpo docente que acreditasse num trabalho que buscasse o máximo de excelência. Foi a partir dessa proposta de trabalho que fui convencido a trabalhar na escola, ao invés de procurar outra para ser alocado. Isso foi determinante para que eu começasse a ver a escola e seu entorno com outros olhos, de que também eu poderia fazer parte de algo que poderia transformar aquela realidade. Edmilson e Eduardo foram responsáveis diretos para que minha paixão pela educação renascesse. A eles devo a injeção de ânimo que eu tanto precisava para continuar lecionando na Rede Municipal de Ensino.

Admito, sem pudor, que minha relação com a Daniel Piza é de muito carinho, por ser o veículo que me devolveu o sentido de estar em sala de aula, que vinha se esvaindo, a ponto de eu pensar em mudar de profissão devido a um ano tão turbulento profissionalmente. Foi a Daniel Piza, bem como muitos de seus alunos, professores e funcionários, cada qual com sua contribuição, responsável por isso. Essa relação que nutro com a escola foi determinante também para que eu a escolhesse e sua relação com o entorno como pano de fundo para minha dissertação, como forma de retribuir tudo o que o trabalho na Daniel Piza me proporcionou pessoal e profissionalmente.

1.2 Daniel Piza: panorama sobre a escola e sua localização

A Daniel Piza se localiza no bairro de Costa Barros, aos pés da comunidade conhecida como Morro da Pedreira. A região da cidade do Rio de Janeiro em que o bairro de Costa Barros e o Morro da Pedreira se situa engloba alguns bairros que reúnem os índices de desenvolvimento humano (IDH¹⁷ e IDS¹⁸) mais baixos de toda a cidade. Os bairros de Costa Barros, Acari, Barros Filho, Coelho Neto e Pavuna estão no último terço do ranking dos IDH's dos bairros cariocas, estando alguns deles, figurando entre os bairros de pior índice, como Acari e Costa Barros (antepenúltimo e penúltimo bairro da referida lista).

Entendemos o motivo deste *ranking* ao observar o entorno da escola: moradias precárias e um constante processo de favelização, a falta de asfalto em algumas ruas próximas à escola, além da sujeira em alguns logradouros, a degradação do Rio Acari (a escola fica em uma de suas margens) e a presença ostensiva de traficantes armados. A escola, por exemplo, é uma das poucas referências de atuação constante do poder público em uma localidade que reúne tantas mazelas. Esse quadro interfere diretamente no processo de ensino/aprendizagem dos alunos da escola, já que quase a totalidade deles mora próximo à escola, bem como em outras favelas do chamado Complexo da Pedreira, conjunto de favelas que se localizam nos bairros de Costa Barros, Barros Filho e Pavuna.

Mesmo que os problemas disciplinares ocorridos na escola não sejam tão graves como poderia se imaginar ao analisar tal contexto, ou mesmo que, se compararmos com a grande maioria das escolas da região, a Daniel Piza seja considerada uma escola com boa infraestrutura, os maiores desafios se concentram em oferecer uma educação gratuita e de qualidade numa região da cidade tão carente e violenta. Essa carência engloba os mais diversos campos, como o financeiro, o sentimental, a falta de opções de lazer e cultura, ou mesmo de condições mínimas de cidadania oferecidas a esses alunos e aos moradores de toda a região. Além disso, os índices de evasão escolar, de reprovação e de distorção idade-série da Daniel Piza são consideráveis (7,5%, 10,7% e 37,2%, respectivamente)¹⁹.

¹⁷ Dados disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_bairros_do_Rio_de_Janeiro_por_IDH>. Dados do ano de 2000, a partir do Censo ocorrido no referido ano.

¹⁸ Com base nos dados do estudo "Índice de Desenvolvimento Social - IDS: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro", de Fernando Cavallieri e Gustavo Peres Lopes - IPP/Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro - Abril, 2008.

1.3 Alguns obstáculos e desafios enfrentados

O panorama descrito no item anterior é fundamental para entender algumas das problemáticas que estarão presentes em todo o trabalho. Podemos elencar três tipos de problemáticas que nos acompanharam durante o processo de pesquisa, a saber: 1- as relacionadas à aprendizagem, 2- as relacionadas aos eixos da pesquisa e 3- as relacionadas ao contexto em que a escola está inserida.

Em relação à aprendizagem, os maiores desafios consistem em trabalhar História com uma quantidade significativa de alunos analfabetos funcionais, a falta de autonomia de boa parte dos alunos e as dificuldades específicas do ensino de História. Em muitos momentos, o analfabetismo funcional e a falta de autonomia, de certa forma, se relacionam. Infelizmente é considerável a quantidade de alunos que chegam ao segundo segmento do Ensino Fundamental sem dominar a leitura e a escrita. Isso faz com que eles se vejam alijados do processo de ensino-aprendizagem, pois sentem-se incapazes de fazer as atividades e de aprender qualquer coisa. E ao serem indicados para aulas de reforço escolar ou para turmas que visam diminuir a distorção idade/série, sofrem com alguns estigmas criados, como os de que essas aulas/turmas *"são para os mais burros"*, segundo eles. E isso se reflete nas taxas de repetência e de evasão escolar, pois há um desencorajamento em continuar estudando apesar das dificuldades enfrentadas. Além disso, o "ensino bancário", restrito a unicamente copiar as lições do quadro ou dos livros didáticos, comum a tantas aulas, das mais variadas disciplinas, não colabora para a melhora deste quadro. Isso reforça também a impressão de que "ter aula", para os alunos, é ter conteúdo para copiar. Inúmeras vezes, ao propor uma atividade em que dividia a turma em grupos, ou que utilizava recursos como vídeos ou projeção de mapas e outras gravuras, ou mesmo ao propor pesquisa, os alunos quase sempre pensavam se tratar de um "tempo livre", em que as brincadeiras estavam liberadas, ou mesmo reclamavam que eu não "estava dando aula", por não colocar nada para eles copiarem. Quanto à falta de autonomia, as atividades propostas quase sempre são carregadas de dúvidas, mesmo que seja gasto um ou dois tempos de aula explicando as atividades (e, caso fosse uma atividade de pesquisa, a ser realizada fora da escola, ainda havia o cuidado de descrever passo a passo e ainda escrever no quadro cada passo da atividade para que eles copiassem e, talvez a partir

¹⁹ Informação retirada do estudo de indicadores sociais realizado pelo INEP, referente ao ano de 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionai>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

dali, entendessem talvez o que deveria ser feito). Havia sempre a necessidade de ter o professor corrigindo cada coisa feita durante as atividades, com o receio deles de não estar fazendo as atividades de maneira correta. Contudo, infelizmente, estes problemas não estão restritos aos alunos da Daniel Piza. Eles estão "dentro da normalidade" da realidade do Ensino Básico brasileiro.

Quanto às dificuldades próprias do ensino de História, podemos sumariá-las em seis aspectos. Caimi, com base em Prats, assim o faz, a saber:

- o estudo da história pressupõe altos níveis de pensamento abstrato e formal, bem como a compreensão de variáveis e relações que não podem ser isoladas de uma totalidade social dinâmica;
- a impossibilidade de reproduzir os fatos do passado exige que o conhecimento histórico se efetive por métodos de investigação, o que pressupõe um trabalho de análise, crítica e relação que envolve certa especialização técnica;
- não existe um consenso sobre a natureza da disciplina como ciência social, tampouco um vocabulário conceitual único e leis gerais de aproximação ao campo empírico;
- a percepção dos alunos em relação ao estudo da história, entendida como matéria que se aprende por memorização;
- a instrumentalização da história pelos governos, interessados em configurar determinada consciência histórica em cada época;
- por fim, há o próprio trabalho dos professores de história, o qual não raro corrobora tais percepções ao apresentar a história como um conjunto de informações prontas (CAIMI, 2009, p. 77)²⁰.

Diante deste panorama, que se revela assustador e desfavorável para que o ensino de História cumpra sua função de amadurecer o senso crítico dos alunos, cabe a nós refletirmos sobre a prática docente no processo de ensino/aprendizagem. Uma das possibilidades didáticas que podemos utilizar para catalisar a veia investigativa dos alunos é introduzir o método histórico na sala de aula, pois assim contemplamos o trabalho feito neste espaço com uma diversidade de fontes, mas não fica restrito a isso. O mais importante neste processo é desenvolver uma consciência histórica pela qual o aluno se vê como sujeito produtor de história e de mudanças. Partindo disso, projeta-se identidades e se instrumentaliza sua autonomia como sujeito.

O principal argumento utilizado a favor do método histórico em sala de aula é que o uso de documentos pode favorecer o desenvolvimento do pensamento histórico, permitindo compreender os processos de produção do conhecimento histórico (Caimi, 2009). Claro,

²⁰ CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

aprender o ofício de historiador não significa que queira se formar um "pequeno historiador".

Ensinar o ofício consiste

Em construir com os alunos uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permitisse compreender (e utilizar, em certo nível de complexidade) os instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico(CAIMI, 2009, p. 79)²¹.

Sobre as dificuldades relacionadas aos eixos da pesquisa, essas estão relacionadas a estereótipos e preconceitos enraizados mesmo entre pessoas moradoras de favela e/ou negros. O viés negativo que costumeiramente está ligado ao "ser favelado", ou seja, ligado à falta de educação, de civilidade, de honestidade e de organização, a ponto da grande maioria dos alunos não se reconhecer como favelado - mesmo morando em favelas e lidando com estigmas que as favelas e seus moradores - foi uma constante nas atividades, mas com uma dificuldade ou outra, era relativamente contornado e passava a ser sim, motivo de orgulho.

Sobre o trabalho com cultura afro-brasileira, a dificuldade residia no fato de que tudo ligado ao legado africano sofria com o estigma de ser algo "ligado à macumba". Num contexto em que grande parte destes alunos frequentam igrejas neopentecostais que frequentemente demonizam tudo que fuja de seus padrões (sendo as religiões afro-brasileiras as que mais sofrem com isso), trabalhar a lei 10.639/03 exigia mais calma, pois envolvia desconstruir diversos preconceitos para, a partir daí, encontrar brechas para a construção de uma ideia de respeito às diferenças e também de que se reconhecer como negro não significa excluir o seu reconhecimento como cristão (evangélico e, em menor proporção, católico).

Por último, as dificuldades geradas pelo contexto externo à escola. A vulnerabilidade social em que se encontram os alunos acaba exigindo demandas que escolas como a Daniel Piza não suporta. Problemas familiares de diversas naturezas acabam aflorando no ambiente escolar. Não raro alguns dos alunos vão à escola sem comer nada antes de enfrentar uma manhã de aula, ou em condições de higiene e saúde precárias. Além disso, boa parte deles está imersa em ambientes familiares delicados, de moradia precária, falta de incentivo ao estudo, com pais/responsáveis trabalhando o dia todo e incapazes de acompanhar seus estudos, expostos a todos os tipos de violência, entre outras coisas.

É a partir desta vulnerabilidade que ocorre, muitas vezes, a repetência nos estudos e isso muitas vezes só serve para agravar a situação a ponto de se perder completamente o interesse nos estudos e ocorrer a evasão escolar. Ela, diante de cenário tão delicado, leva

²¹ Ibidem.

alguns desses alunos evadidos a se envolver com o tráfico de drogas. O papel do narcotráfico e da violência urbana, infelizmente, não se restringe aos casos de evasão. A violência urbana mexe também com a rotina escolar. A escola funciona em uma das áreas da cidade do Rio de Janeiro em que se concentra o maior número de escolas públicas expostas à violência urbana²², que ao longo do ano de 2017 perderam entre 20 a 30 dias letivos devido a seguidos confrontos entre as facções criminosas que atuam na região e também a atuação do batalhão da Polícia Militar da região, que é recordista em mortes recorrentes de operações policiais na cidade do Rio de Janeiro²³. Inclusive a escola ganhou as manchetes dos jornais brasileiros por ter sido onde ocorreu a morte da aluna Maria Eduarda Alves da Conceição, no dia 30 de março de 2017, atingida por disparos de arma de fogo dentro da escola, por conta de uma incursão da polícia em horário de aula²⁴.

É uma situação que altera a rotina escolar, que afasta alunos e professores da escola e deixa apreensiva toda a comunidade escolar. Então trabalhar e desenvolver a pesquisa sob estes termos foi muito difícil. Como exemplo, boa parte das atividades desenvolvidas com os alunos só pôde ser feita ao longo do primeiro semestre de 2018, já que o ano de 2017 foi um ano em que, devido à tragédia que envolveu a aluna Maria Eduarda, a escola ficou o mês inteiro de abril fechada, e foi retomando sua rotina aos poucos, com oficinas oferecidas por professores e colaboradores de dentro e de fora da região da escola. E as interrupções/suspensões das aulas continuaram sendo uma constante durante todo o ano, sendo muito difícil prosseguir com algumas das atividades propostas aos alunos durante o ano de 2017.

Para tentar combater todo este quadro de dificuldade, diversas iniciativas e projetos desenvolvidos pela escola tentam romper o ciclo vicioso em que muitos desses jovens estão inseridos. Projetos de reforço escolar, visando à preparação de alunos do nono ano para provas de escolas que oferecem Ensino Médio, passeios culturais e a universidades e escolas públicas de ponta, oficinas culturais oferecidas pelos próprios professores e colaboradores, além de um elogiadíssimo projeto de esportes desenvolvido pela equipe de Educação Física

²² Informação que tem base no estudo " Educação em Alvo – Os Efeitos da Violência Armada nas Salas de Aula", desenvolvido pela FGV/DAPP e o aplicativo para smartphones "Fogo Cruzado", que traça um mapa da violência na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em <http://fogocruzado.org.br/educacao-em-alvo-os-efeitos-da-violencia-armada-nas-salas-de-aula/> . Acesso em 24 Jul 2017.

²³ Disponível em: <<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/batalhao-de-iraja-e-recordista-em-mortes-decorrentes-de-acao-policia-no-rio.ghml>>. Acesso em: 04 maio 2018.

²⁴ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-03/jovem-morta-em-escola-do-rio-sonhava-em-ser-atleta>>. Acesso em: 04 maio 2018.

são algumas das iniciativas que a escola oferece, com a intenção de ampliar o horizonte de expectativas de nossos alunos. Os resultados dessas iniciativas, aos poucos, aparecem, com alunos passando em provas para a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC-RJ), ou se encontrando no esporte, sendo chamados para integrar times nas modalidades em que participam ou mesmo ganhando bolsas em escolas particulares graças ao esporte.

1.4 Dando sentido à história escolar

Feita a contextualização de onde e como se desenvolve a pesquisa, faz-se necessário voltar nossas atenções para a discussão sobre como a História Escolar e, conseqüentemente, o professor de História, serão mediadores entre a Cultura Escolar institucionalizada e a resistência dos saberes discentes e da realidade social na qual se insere a escola. É um ponto interessante, pois, não raro a "instituição escola" não tem conseguido resolver os embates que surgem no dia-a-dia escolar, e isso acaba colocando em xeque a validade das propostas curriculares, que costumeiramente não dão a devida atenção para uma proposta multicultural, quando as propostas curriculares se atentam a este fato, o recorte nos currículos, aliado à prática docente desenvolvida por muitos dos professores é feito sob um viés conservador do multiculturalismo, isto é, de assimilação dessa diferença pelos costumes e tradições da maioria (Hall, 2003). Embora seja um problema que abordaremos brevemente no segundo capítulo da dissertação, através da discussão sobre identidade e a questão étnico-racial, para que não se abra mais uma frente de pesquisa (ou seja, a discussão sobre propostas curriculares), preferimos focar na prática docente, uma de nossas principais discussões, que se faz presente durante todo o trabalho.

A função mediadora da História Escolar e do professor terá papel preponderante em todo o trabalho, como já foi dito anteriormente. Contudo, é interessante termos bem delineados o que estamos chamando de Cultura Escolar, a importância dos saberes discentes no processo de ensino/aprendizagem e como o saber histórico escolar pode ser utilizado como mediador nesta relação.

A escola é uma instituição com cultura própria. Possui atores, discursos, linguagens e práticas que lhe são particulares. Contudo, ao mesmo tempo que possui uma cultura própria, ela não é uma instituição separada da sociedade. Desta forma, o ambiente escolar reelabora, através de sua dinâmica, normas, valores, práticas comunitárias, dando a elas um novo

significado. Por isso o papel dado aos saberes discentes neste trabalho é tão importante, pois se a escola não está alheia às constantes mudanças da sociedade, significa que a cultura escolar não é estática.

Porém, estabelecer uma definição fechada sobre o que é Cultura Escolar é uma tarefa inglória. Embora a definição dada acima sobre a escola, enquanto instituição, seja um ponto no qual podemos encontrar as bases necessárias para balizar as práticas descritas nos capítulos seguintes, há a necessidade de mencionar algumas contribuições de diversos pensadores sobre o tema. Fabiany Silva, em artigo que fala sobre o quadro conceitual do termo, cita estudos de Julia, Chevrel, Frago, entre outros. Para que não nos percamos diante de tantas contribuições, vamos nos ater às contribuições dos três pesquisadores sobre o tema.

Julia, por exemplo, define Cultura Escolar como uma cultura que evidencia não só a escola como lugar de transmissão de conhecimentos, como também um lugar de “inculcação de comportamentos e de *habitus*”²⁵ (JULIA, 2001, p. 14). Portanto, Cultura Escolar envolve

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)²⁶ (JULIA, 2001, p.10).

Contudo, Julia não se restringe apenas as normas e práticas coordenadas dentro do ambiente escolar, estendendo esse conceito às culturas infantis que se praticam na escola, nos pátios de recreio, e o afastamento dessas práticas em relação às culturas familiares dos alunos. Ou seja, é uma visão um pouco mais abrangente do que poderíamos pensar *a priori* do que seria a "cultura escolar", que nos dá a impressão de que só é cultura escolar o que é transmitido e incorporado pelos alunos vem apenas de um agente diferente do aluno (como o professor e/ou gestores), quando os próprios alunos são também agentes de transmissão dessa cultura. Além disso, para Julia, a resistência a esta inculcação está na cultura dos estudantes e na localização da escola pois atualmente, antigamente e sempre “todos sabem que os professores não conhecem tudo o que se passa nos pátios de recreio, que existe, há **séculos**, um folclore obscuro das crianças” (JULIA, 2001, p. 36).

²⁵JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação n°1 jan./jun. 2001. p.9-43.

²⁶ Ibidem.

Silva menciona também Chervel em seu artigo. Para este autor, a escola fornece à sociedade uma cultura baseada em dois fatores. São eles:

Os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. Dito de outro modo, esse autor (Chevrel) entende a cultura escolar como cultura adquirida na escola e encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem. Tendo em vista essa definição, a escola tem uma função social básica, que vai além de prestar serviços educativos. Logo, não pode ser entendida como uma organização social, pois, essa figura burocrática está calcada na necessidade de gerir seu espaço e tempos particulares, o que, obviamente, contradiz as premissas que instituem a função social da escola, bem como o seu entendimento como um mundo social instituído de uma cultura própria²⁷(SILVA, 2006, p. 202-203).

Ou seja, a Cultura Escolar se origina, se adquire e se difunde na escola, embora os resultados efetivos deste processo extrapolem o ambiente escolar, pois a escola não presta única e exclusivamente serviços educativos. Podemos fazer uma aproximação deste fator com o que pensa Julia acerca da inculcação de ideias, visto que a função da escola transcende a função básica de ensinar, podendo uma série de finalidades intrincadas com a finalidade educacional (variando segundo as épocas, podendo ter finalidades de intenções religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização, como Julia afirma).

Por fim, temos a definição de Viñao Frago, que define a cultura escolar como um "conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola" (SILVA, 2006, p. 204). E Viñao Frago vai além:

Esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100)²⁸.

Sendo assim,

Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes

²⁷ SILVA, Fabiany de C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

²⁸ VIÑAO FRAGO, 2000 apud SILVA, 2006.

no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura (SILVA, 2006, p. 204)²⁹.

Mesmo que os três autores conceituem Cultura Escolar partindo de pontos de vista diferentes, vemos que suas definições são complementares. Há, também, em comum, os elementos que dão vida à Cultura Escolar, que são os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

Diante disso, qual o papel que a História Escolar pode exercer dentro deste contexto? Ela pode tirar proveito dessa estrutura e de seus elementos para exercer o papel de mediação entre a Cultura Escolar e os saberes discentes. Partindo deste ponto, cabe ao professor reconhecer tais fatores e reconhecer, além disso, seu aluno como indivíduo diferente, com suas possibilidades e singularidades. E isso faz com que o discurso que reconhece o outro, abrindo-se para recolher contrapontos que tensionam os sentidos que já fazem parte de nossos discursos, ampliando, assim, nossos sistemas sociais de diferenças (Goulart, 2012). Portanto, a analogia que Monteiro e Penna fazem ao dizer que o Ensino de História é lugar de fronteira é tão precisa, pois a produção de conhecimento se dá "a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças" (MONTEIRO, PENNA, 2011, p. 191). E para que essas trocas ocorram, é necessário que o professor conheça quem é seu aluno e onde ele e a escola estão inseridos.

Mello, em artigo no qual discorre sobre Culturas e Identidades Juvenis no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), disserta sobre este diálogo. Para ele, esse diálogo

Trata-se de um desafio de entender essas manifestações, despojando-se dos nossos preconceitos, e procurar com os sujeitos, transformar essas ações, em geral individuais e isoladas, em ações politizadas e organizadas em prol de mudanças substanciais na realidade escolar. Não é possível acreditarmos em mudanças significativas e realmente transformadoras das condições existentes, sem a participação ativa dos sujeitos nela envolvidas como protagonistas, infantilizando-os ou adultizando-os (MELLO, 2009, p.7)³⁰.

E continua, baseado nos estudos de Análise de Jesus Silva:

²⁹ SILVA, 2006. Loc. cit.

³⁰ MELLO, Marco. Culturas e identidades juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho? Disponível em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2009/artigo-marco-2009.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

A escola necessita estar conectada à vida do aluno; o que implica desde uma concepção freiriana em uma postura aberta para trazer os saberes, o imaginário, os sonhos e ilusões dessa cultura juvenil. Uma cultura da periferia, dinâmica, muitas vezes, politicamente incorreta, com seus jargões e formas peculiares de fazer-se ouvir. Aproximar-se do universo juvenil, sem preconceitos e intolerâncias – porque por incrível que pareça os educadores também envelhecem e perdem, muitas vezes, a capacidade de colocar-se no lugar do outro – para compreendê-los, reconhecendo e proporcionando a visibilidade e a expressão das culturas juvenis, parece ser um dos requisitos indispensáveis para esses novos tempos (SILVA, 2007 apud MELLO, 2009 p. 7)³¹.

Com isso, em nosso caso, como docentes de História Escolar, o desafio consiste em transformar o saber histórico escolar de algo pragmático para uma "perspectiva reflexiva sobre a sociedade e o conhecimento histórico, desempenhando um papel analítico sobre a própria ciência da história, agindo como um recurso de autoconsciência desse campo." (RUSEN, 1987).

Assim, esse diálogo se revela bastante eficaz na intenção de discutir o papel da História-disciplina como meio de o aluno ter contato mais íntimo com conceitos de segunda ordem. Sobre o uso destes conceitos no processo de ensino/aprendizagem, Rita de Cássia Santos faz a seguinte colocação:

O passado está no presente e só a partir dele é que é cabível a aprendizagem histórica. Mas não podemos entender a aprendizagem da História somente como uma ida direcionada ao passado [...]. Para dialogar com o passado e pensar historicamente é necessário saber usar as ferramentas que os historiadores utilizam para recriá-lo. Segundo Schmidt (2010) isto significa dizer que é preciso saber encontrar e selecionar os fatos que são importantes para explicar o presente, conseguir organizar os fatos numa perspectiva temporal, mostrando como se sucedem, como fatos diferentes acontecem ao mesmo tempo no mesmo lugar e em lugares diferentes, como e por que ocorrem as mudanças, as permanências, as rupturas, aprender a ler, questionar e interpretar os documentos que “falam” sobre esses fatos e construir as próprias explicações sobre as relações entre o passado e o presente, a História de outros povos, outras pessoas, e a sua própria História. Isso constitui uma aprendizagem histórica situada na epistemologia da História (SANTOS, 2015 p.2).³²

O entendimento destes conceitos é fundamental para a reflexão deste aluno sobre sua questão identitária e de leitura de sua realidade. Sua correta apreensão permite ao aluno questionar sobre a "inculcação de comportamento e de habitus" a que se refere Julia. A História-disciplina (e por extensão, a Cultura Escolar), que inicialmente serviria a essa

³¹ Ibidem.

³² SANTOS, Rita de Cássia G.P. Conceito de segunda ordem e consciência histórica de professores de História. 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434420758_ARQUIVO_RitadeCassiaG.P.Santos-ConceitodeSegundaOrdem.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

inculcação de comportamentos, que trabalha "no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências" (JULIA, 2001 p.22), quando é assimilada de uma maneira que colabore para o desenvolvimento do senso crítico do aluno – e não da mera repetição de comportamentos –, passa a ser um aparelho de transgressão de sua realidade. É a educação tendo sua função de mudança de realidade (social, econômica, cultural, entre outras realidades) e de empoderamento para esse aluno que depende do ensino de massa.

Para atingir tal objetivo, um método que se revela importante é o da pesquisa investigativa, que colabora com o processo de amadurecimento de senso crítico nos nossos jovens, indo ao encontro de objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Cruz, Battestin e Giggi, em artigo na qual falam sobre a utilidade da pesquisa como princípio educativo da prática pedagógica, tendo como base as ideias de Paulo Freire, citam Pedro Demo, que destaca que a pesquisa investigativa

Baseia-se na habilidade de dentro para fora do aluno, cuja iniciativa é constitutiva do processo, permanecendo o professor como orientador e avaliador; prende-se que conhecer é basicamente questionar, não afirmar, constatar, verificar; aprende-se a ler autor para se tornar autor; aprende-se a argumentar, deixando de lado o argumento de autoridade e construindo a autoridade do argumento; aprende-se a convencer sem vencer (DEMO, 2004 apud CRUZ, BATTESTIN, GHIGGI, 2013. p. 988)³³.

Ou seja, o uso da pesquisa investigativa implica numa transformação na relação de ensino/aprendizagem, em que alunos e professor são sujeitos ativos no processo de conhecer. Partindo daí, é possível que ocorra uma efetiva problematização da realidade concreta deste aluno, pois "permite ao indivíduo reconhecer-se como um sujeito e contribuir no seu desenvolvimento cognitivo, oferecendo instrumentos que permitam ler o mundo e oportunizem as condições necessárias para viver dignamente" (CRUZ, BATTESTIN, GHIGGI, 2013. p. 988).

Porém, o desafio maior fica em aliar tais parâmetros com esta prática pedagógica dentro da realidade das salas de aula no Brasil, principalmente no ensino de massa, que por diversos fatores, usualmente, acaba sendo uma "educação bancária" (no caso da História, um "conhecimento enciclopédico", de tradição verbalista, que privilegia mais a quantidade de

³³ CRUZ, Claudete Robalos; BATTESTIN, Cláudia; GHIGGI, Gomercindo. A pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica freireana. Atos de pesquisa em educação, Blumenau, v.8 n.3, p. 986-997, set./dez 2013.

informações ao invés da reflexão a partir delas), que pouco contribui para aguçar o senso crítico desse aluno.

A História-disciplina utilizada dessa maneira acaba sendo refém dos problemas que ela cria com essa abordagem, tanto para alunos, quanto para professores, como a alienação do trabalho docente, a falta de estímulo e sentido em aprender História e a visão de que a História-disciplina é algo de difícil aprendizagem, pois, segundo Barbosa, a questão é que:

Não se tem a visão de ciência e sim de uma matéria decorativa, estudo do passado, que só exige como vimos, a prontidão em declinar nomes, datas e fatos. Não é de se estranhar que assim seja, porque ocorre a enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração (BARBOSA, 2006, p. 58)³⁴.

Diante disso, vivemos num paradoxo, pois trabalhamos em superar essa tradição verbalista da História-disciplina, mas fracassamos em renovar este quadro, já que, não raro, entendemos como "renovação" o uso superficial de imagens, filmes ou músicas, ou apelamos a fatos pitorescos ou curiosidades da vida cotidiana das sociedades estudadas em sala de aula. E isso está longe de significar uma desestruturação de uma perspectiva histórica cronológico-linear, verbalista, memorística, de verdades prontas e acabadas, que tem sido características centrais da história ensinada (CAIMI, 2009).

Com isso,

A reação dos alunos à história nas salas de aula, que se apresenta na forma de aversão ou de apatia frente ao que é ensinado, quando afirmam que não sabem para que estudam isso ou que a história não tem função ou sentido, demonstra que até o presente há um considerável emprego da ideia de história como fatos isolados e não como processo, como matéria decorativa e não interpretativa (BARBOSA, 2006, p. 63)³⁵.

Assim sendo, o esforço de contestar a "educação bancária", se faz necessário, visto que um dos maiores sintomas de fracasso do ensino de massa está justamente na "falta de sentido" daquilo que é ensinado nas escolas. Por isso introduzir o método histórico na sala de aula se revela uma estratégia produtiva no processo de aproximar do aluno da História-disciplina e de conferir algum sentido em aprendê-la.

³⁴ BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: Redescobrimos sentidos. Revista de História 15; João Pessoa, p.57-85, jul./dez. 2006.

³⁵ Ibidem.

Temos assim, uma gama de possibilidades de recursos e estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula, envolvendo, primeiramente, a pesquisa investigativa destes alunos e, posteriormente, a problematização dos resultados. Além disso, é preciso um esforço em ter um outro olhar sobre o processo de ensino/aprendizagem de História (e de outras disciplinas), e o princípio da atitude investigativa no processo de ensino/aprendizagem pode permitir este outro olhar, pois seu uso rompe com a mera transmissão de saberes, já que visa dialogar, construir e reconstruir saberes individuais. Logo,

A pesquisa se apresenta como princípio articulador da produção do conhecimento, que diz respeito à realidade do educando, permite ao indivíduo reconhecer-se como um sujeito e também contribuir no seu desenvolvimento cognitivo, oferecendo instrumentos que permitam ler o mundo e oportunizem as condições necessárias para viver dignamente (CRUZ; BATTESTIN; GHIGGI, 2013. p. 987-988)³⁶.

Tendo este método como norteador das atividades que desenvolvi com os alunos - e que serão devidamente analisadas e discutidas no segundo e terceiro capítulos da dissertação -, concluo que o uso da pesquisa investigativa pode ter muito a acrescentar nas aulas de História Escolar. A apreensão de conceitos de segunda ordem, por exemplo, é facilitada quando utilizamos referências próximas da realidade e do cotidiano dos alunos. Mostrar rupturas e permanências a partir da História na qual ele se vê como ator, ou seja, da História de sua escola e região onde vive, por exemplo, além de cumprir o "papel pedagógico" da História-disciplina, consubstancia uma prática docente teorizada e legitimada através dos conceitos históricos utilizados.

Caimi, citando Barca, diz que fatores como o meio familiar, os *media*, a comunidade na qual a criança se insere, entre outros, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens que não podem ser menosprezados pela escola. E é detectando essas ideias, manifestadas ao nível do senso comum (de forma, muitas vezes, fragmentada e desorganizada) que o professor pode contribuir para modificá-las e torná-las mais elaboradas (Caimi, 2009).

Importante salientar que a aprendizagem escolar é apenas uma forma dentre outras de se desenvolver a consciência histórica, visto que

A cultura histórica é o resultado de manifestações da consciência histórica que relacionam-se aos diversos meios nos quais a história é utilizada. O saber histórico escolar é sim parte constitutiva dessa cultura, auxiliando, inclusive, a formação de

³⁶ CRUZ, BATTESTIN, GHIGGI. loc. cit.

identidades. Mas, como foi dito, a cultura histórica não se resume ao que é ensinado/aprendido no ambiente acadêmico e/ou escolar (WANDERLEY, 2012, p. 162)³⁷.

Com isso, o uso de fontes carregadas por diversas referências cotidianas dos alunos como recurso pedagógico pode municiar o professor de ferramentas para desenvolver em suas aulas conceitos, discussões ou problematizações a partir do que já é de conhecimento de seu aluno - mesmo que esse conhecimento seja ao nível do senso comum, desorganizado e fragmentado.

E é sob(re) esta realidade que a pesquisa proposta aos alunos se debruça, a realidade na qual estes alunos estão inseridos (escola e comunidade). As atividades descritas nos capítulos seguintes falam, principalmente, em como as histórias pessoais dos alunos se entrelaçam com a da escola, que muitas vezes são desconhecidas por parte deles. Tais atividades consistem em levantar informações sobre referências que muitos deles não conhecem, ou se conhecem, não sabem por que são referências para eles. E o professor, consciente de que está imerso naquela realidade (pois, por mais que não viva na região da escola, se insere nessa realidade, com seu trabalho sofrendo interferências diretas e indiretas do meio), é um mediador, que auxilia os alunos a interpretar as informações trazidas por eles em sua pesquisa. Logo,

Nesta concepção, a docência e a investigação não podem estar separadas, pois tanto educadores como educandos são investigadores. Isso propõe uma superação da dicotomia “ensino-aprendizagem” como compreensão tradicional da educação, uma concepção que arrasta ainda a imagem do sujeito educador como superior, que transmite esse saber para os educandos como meros receptores de conhecimento [...]. Assim sendo, a educação passa de um processo de ensino/aprendizagem para um processo de conhecimento onde todos ensinam e todos aprendem, um processo criador e recriador." (CRUZ, BATTESTIN, GHIGGI, 2013. p. 987)³⁸.

A pesquisa investigativa é também um meio de trabalhar questões identitárias com os alunos, e por isso ela possui papel tão importante na dissertação. É a partir de uma pesquisa feita pelos alunos sobre a história da própria escola e da comunidade que podemos discutir o conceito de identidade partindo de algo que lhes pertence. Segundo Tomaz Tadeu Silva,

³⁷ WANDERLEY, Sonia. Cultura Histórica, mídia e ensino de História: problemas políticos de ensinar e aprender. A História e seus públicos: Anais do Simpósio Internacional de História Pública. São Paulo: USP, 2012, p. 161-169.

³⁸ CRUZ; BATTESTIN; GHIGGI. loc. cit.

É através das narrativas, entre outros processos, que o poder age para fixar as identidades dos grupos sociais subalternos como ‘outro’. Mas é também através das narrativas que esses grupos podem afirmar identidades que sejam diferentes daquelas fixadas pelas narrativas hegemônicas [...]. É através de histórias sobre o passado - narrativas - que podemos dar sentido ao presente e construí-lo e é também assim que podemos imaginar um outro futuro (SILVA, 1995, p. 205)³⁹.

Tratando-se de uma escola em que praticamente todos os seus alunos moram no Complexo de Favelas da Pedreira, é importante discutir qual é a visão que eles têm da região onde vivem e se esta se modificou após o desenvolvimento da pesquisa. Infelizmente, na maioria das vezes em que se fala da região (e por extensão, quando se fala de favela, no geral), é sob o viés negativo, principalmente através da violência urbana, e esse viés está presente nas falas dos alunos. É um discurso amplificado e massificado pelos meios de comunicação, que ganha contornos ainda mais fortes quando se dá a relação entre os moradores de favelas e as pessoas que não vivem nelas, pois, se são um exemplo de tudo que a sociedade abomina, logo há a inferiorização desse território, não apenas do espaço geográfico, mas também de seus moradores.

Isso se reflete na dificuldade em encontrar registros históricos sobre grande parte das favelas cariocas. Essa dificuldade corrobora, de certa forma, a máxima, baseada no senso comum que frequentemente vem à tona em minhas aulas de História ao discutir essa questão, "a História (segundo os alunos) só conta coisas sobre pessoas e lugares importantes". As favelas e seus atores não seriam, portanto, na visão da sociedade – incluindo os próprios moradores de favelas -, digna de ter memória, ou, partindo da ideia de "subclasse" de Bauman (2005), de ter identidade própria. Pollack ratifica esta problemática, ao escrever que

Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante (POLLACK, p. 5, 1989)⁴⁰.

Contudo, apesar deste quadro desfavorável, Pollack diz que

A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não

³⁹ SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade Social: territórios contestados In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Ed. Vozes, 1995

⁴⁰ POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, vol.2, n.3, 1989. P.3-15.

através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longede conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas (POLLACK, p.5, 1989)⁴¹.

Ou seja,

Ao contar histórias contaminadas pelos significados dominantes, elas tentam estabelecer e fixar identidades hegemônicas. Entretanto, as identidades e as subjacentes sociais existem num terreno de indeterminação, num território de significados flutuantes. Os significados produzidos e transportados pelas narrativas não são nunca fixos, decididos de uma vez por todas. O terreno do significado é um terreno de luta e contestação. Há, assim, uma luta pelo significado e pela narrativa. Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas (SILVA, 1995, p. 205)⁴².

Assim, podemos considerar que criar condições para que os alunos sejam capazes de produzir novas narrativas de sua realidade é testar o quão poderosas essas narrativas podem ser importantes para a construção de identidade de pertencimento àquela região, consciente de que - como afirmam não só os alunos, mas os moradores em geral, quando querem enaltecer o que a região tem de positivo -, a "Pedreira não é só violência". Essa tentativa de mostrar narrativas silenciadas (junto, ao mesmo tempo, da tentativa de tentar demover o protagonismo da "narrativa da violência urbana") é fundamental para isso. Ao entrar em contato com essas narrativas podemos discutir também com os alunos a diferença entre memória e história, para que eles tenham condições de produzir novas narrativas, mais complexas, baseadas na racionalidade histórica e não no, neste caso, simplismo preconceituoso do senso comum.

A pretensão de se chegar a esse ponto é primordial para se discutir também o "ser favelado", ou a negação dessa identidade. Sabemos que a palavra "favela" (e, portanto, "ser favelado") carrega uma série de estigmas, que são reforçados, inclusive, por quem sofre com eles. Logo, os alunos, enquanto favelados (no sentido de serem moradores de favelas) também carregam e reforçam estes estigmas. Se "na sua própria essência, a favela é o estigma, pois aponta uma área urbana onde existem os sinais do que não deveria haver numa cidade que se queria moderna e/ou civilizada" (BRUM, p. 50, 2011), podemos, a partir daí, analisar a relação destes alunos com a escola e a relação da escola (e de seus atores além dos alunos, como professores, direção ou mesmo a Secretaria de Educação) com a comunidade. Afinal, a

⁴¹ Ibidem, p. 5.

⁴² SILVA, loc. cit.

Daniel Piza, querendo ou não, pode ser considerada uma "escola de favela". Ela é uma referência para a região sob diversos aspectos, como no tocante à referência da qualidade de seu ensino, a importância para a região no sentido de ser um dos poucos serviços públicos ao alcance dos moradores, ou mesmo de "proteção" nos conflitos armados entre policiais e bandidos (sendo a escola apelidada de "Para-Bala").

O fato de ser rotulado como "favelado" (com a escola carregando esse rótulo, o de "escola de/para favelados"), é um dos estigmas que muitos alunos, não só da Daniel Piza, como de outras escolas públicas do Rio de Janeiro, carregam consigo. Com grande parte dos seus alunos sendo também compostos por afrodescendentes, o fosso entre a escola e o jovem de classes populares e/ou negro só aumenta. Se por um lado, como já comentado, há o senso comum de que a favela "não produz História" (ao menos uma história tida como "importante", pois suas memórias, numa escala de importância, podem ser ignoradas como fontes históricas), há também a falta de visibilidade da participação do negro na História e cultura brasileira.

Ambos – o morador da favela e o negro - podem se encaixar na definição de "subclasse" que Bauman utiliza, de grupos de pessoas que tiveram o seu *bios* (a vida de um sujeito socialmente reconhecido) reduzido a *zoe* (a vida puramente animal, com suas ramificações reconhecidamente humanas podadas ou anuladas). Não raro, infelizmente (ainda numa sociedade reconhecidamente racista e elitista como a brasileira), discursos reduzem os negros e/ou favelados a uma condição de "subclasse", que tem negado, até mesmo, o direito de reivindicar uma identidade (Bauman, 2005). Mais do que isso, dar a grupos subalternizados a condição de subclasse, como faz historicamente a sociedade brasileira com favelados e negros, pode conferir a "justificativa" de extermínio dessas pessoas e de sua cultura. Daí a importância de termos esses grupos como eixos desta dissertação.

2 SOBRE A TEMÁTICA NEGRA EM SALA DE AULA: A LEI 10.639/03, SUA IMPORTÂNCIA, E DESAFIOS NA APLICAÇÃO

2.1 A Lei 10.639/03: um panorama

O princípio da igualdade, durante muito tempo, foi identificado como a concretização da liberdade, ou seja, incluir a igualdade no rol dos direitos fundamentais bastava para tê-la efetivamente assegurada no sistema constitucional. Porém, a igualdade revelou-se na verdade uma ficção, devido à complexidade da sociedade moderna, que engloba não só o direito à igualdade, como também o direito à diferença (Joaquim, 2015). Neste contexto, "O Estado e a sociedade brasileira demoraram a perceber que o princípio da igualdade de todos perante a lei não é suficiente para defender uma ordem social justa e democrática, pois as desigualdades foram acumuladas no processo histórico" (JOAQUIM, 2015, p. 162). É com o intuito de reparar tais desigualdades que o Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, vê, enfim, a necessidade de tratar os desiguais de forma desigual, através de políticas públicas e ações afirmativas. Diante disso, no âmbito educacional, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996) - foi alterada pelas leis 10.639/03 e, posteriormente, pela lei 11.645/08, para estabelecer a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

As referidas leis são algumas das iniciativas, no campo educacional, para coibir a discriminação, através das ações afirmativas. Elas objetivam não apenas coibir a discriminação do presente, como,

Sobretudo eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar. Tais efeitos se revelam na "discriminação estrutural", espalhada nas desigualdades sociais entre grupos dominantes e grupos marginalizados (JOAQUIM, 2015, p. 165)⁴³.

Tais ações são também reparadoras, devido à negação, no nosso processo histórico, de garantias mínimas de direitos a negros e indígenas. Então, para "promover o bem de todos,

⁴³ JOAQUIM, Nelson. Direito educacional brasileiro: história, teoria e prática - 3º ed. - Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2015.

sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art. 3º, IV da Constituição Federal), essas ações são fundamentais para combater as desigualdades que violam direitos, sendo preciso, com isso, "tratar os desiguais de forma desigual", através de políticas públicas e ações afirmativas.

Num país de vasta diversidade cultural, de contribuição significativa de negros, índios e brancos para a formação da nossa cultura e identidade, se faz necessário reconhecer oficial e publicamente que essa diversidade até hoje é tratada de forma desigual (no sentido de importância e dimensão) no sistema educacional brasileiro, em todos seus níveis. Além disso, "os portadores dessas identidades são vítimas dos preconceitos e da discriminação racial, até mesmo da segregação racial de fato" (MUNANGA, 2008, p.3).

O racismo está presente em diversas esferas sociais, inclusive na escola, quando difundimos "verdades" prontas aos alunos, quando contamos a história e a contribuição de negros e índios para nossa sociedade. O ensino hegemônico, eurocêntrico, de passado único e homogêneo se consolidou através da larga difusão da ideia de que o Brasil é uma "democracia racial". Tal ideia é um dos alicerces da principal obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, de 1933. Freyre, diferente dos escritores anteriores a ele, que defendiam um branqueamento da sociedade brasileira, sob o argumento de que esse processo seria a melhor ferramenta que a sociedade brasileira teria para ser considerada uma "sociedade civilizada", foi pioneiro ao defender que o determinismo racial e/ou climático não influenciava o desenvolvimento do país. Contudo, o escritor e ensaísta baiano sustentava que a gênese e o progresso da sociedade brasileira, apesar de conter influência africana e indígena, seria capitaneada pelos portugueses. Para ele,

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura advéncia com a nativa, da do conquistador com a do conquistado (FREYRE, 1996, p. 91)⁴⁴.

Com isso, a sociedade brasileira teria, em sua opinião, contornos mais harmoniosos, menos conflitantes, do que sociedades de países vizinhos ou a dos Estados Unidos, por exemplo. Para Freyre, graças ao processo de formação de formação multicultural de Portugal,

⁴⁴ FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* - 31º ed. - Rio de Janeiro: Record, 1996.

fruto do encontro de diversos povos, como europeus, africanos e árabes, os portugueses, ao contrário de espanhóis, franceses e ingleses, se deixavam amolecer pelas influências africana e indígena. Assim, a colonização portuguesa do Brasil teria uma característica de maior tolerância com as culturas africana e indígena. Logo,

Uma circunstância significativa resta-nos destacar na formação brasileira: a de não se ter processado no puro sentido da europeização. Em vez de dura e seca, rangendo do esforço de adaptar-se a condições inteiramente estranhas, a cultura europeia se pôs em contato com a indígena, amaciada pelo óleo da mediação africana [...]. Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade [...], um processo de equilíbrio de antagonismos [...], mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo. É verdade que agindo sempre, entre outros antagonismos contundentes, amortecendo-lhes o choque ou harmonizando-os, condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a fácil e frequente mudança de profissão e de residência, o fácil e o frequente acesso a cargos e elevadas posições políticas e sociais de mestiços e de filhos naturais, o cristianismo lírico à portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros, a intercomunicação entre as diferentes zonas do país (FREYRE, 1996, p. 52-53-54)⁴⁵.

Contudo, a famigerada democracia racial é objeto de contestação, há muito tempo. Abdias do Nascimento, por exemplo, contesta ao longo de uma das suas maiores obras, *Genocídio do Negro Brasileiro*, de 1978, a democracia racial. Ela, segundo Nascimento, é uma metáfora perfeita para designar o racismo praticado pela sociedade brasileira, pois ele não é tão óbvio quanto o racismo praticado nos Estados Unidos, nem legalizado como era o apartheid sul africano, mas é muito eficaz, estando institucionalizado tanto nos níveis oficiais do governo, como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade brasileira. A teoria da democracia racial acaba servindo, na verdade, para omitir as diferenças e desigualdades, ao mesmo tempo em que reforça uma ideia de ausência de conflitos ou discriminação, dando a entender que o racismo é um fenômeno que só ocorre em outras sociedades. Ou seja, a "igualdade" vendida pelo mito da democracia racial, na verdade, não passa de mera tolerância racial com um verniz de igualdade.

Nascimento é bastante didático quando fala sobre essa tolerância com verniz de igualdade. Segundo ele, os esforços da sociedade dominante foram (e tem sido ainda nos dias de hoje) de transparecer que a sobrevivência da cultura afro-brasileira se deve ao fato de estarmos numa sociedade livre de preconceito étnico e cultural, tendo como demonstração a "sobrevivência" de traços africanos de nossa sociedade servindo como "exemplos" da nossa essência supostamente não-racista e "harmoniosa". Contudo, a realidade mostra ideia oposta.

⁴⁵ Ibidem, p. 52-53-54.

Nascimento diz que "a civilização brasileira nunca aceitaria a contribuição africana caso a mesma não se tornasse sutil, disfarçada, atuando no underground" (NASCIMENTO, 1978, p. 106), ou seja, esses traços africanos de nossa sociedade só são tolerados, pois são tidos como uma cultura inferior se comparada à cultura branca hegemônica. Então, a cultura africana acaba sendo posta de lado, sendo tratada como simples folclore e, assim, transforma-se em algo imobilizado e fossilizado. E isso é uma forma sutil de etnocídio, já que tal cultura passa por todo um processo de esvaziamento e é relegada, assim, a status de folclore.

Todo o fenômeno se desenrola envolto numa aura de subterfúgios, e manipulações, que visam mascarar e diluir sua intenção básica, tornando-o ostensivamente superficial. Os conceitos originários da Europa ocidental que informam e caracterizam uma supostamente cultura ecumênica, predominam neste país de negros. Para esta cultura de identificação branca o homem folclórico reproduz o homem natural, aquele que não tem história, nem projetos, nem problemas: ele possui de seu apenas sua alienação como identidade. Sua identidade é, pois, sua mesma alienação (NASCIMENTO, 1978, p. 119)⁴⁶.

Partindo deste ponto, da ideia de tolerância ao invés da igualdade racial, temos um exemplo de como é abordada a temática racial nas escolas. É uma constante a abordagem descrita abaixo:

A história dos negros nos livros didáticos apresenta apenas um passado escravocrata, sem cultura, sem costumes. Aprendemos sobre a subordinação do negro ao branco, o relacionamento senhor e escravo, a supremacia do branco como padrão de referência social e o negro como incivilizado (PRADO; FÁTIMA, 2016, p.130)⁴⁷.

Com isso, prevalece a visão de que determinados grupos, como os negros, não possuem história e que se limitaram a dar algumas contribuições culturais pontuais para essa história única e hegemônica, ao passo que essa mesma história relega as outras culturas ao status de primitivas, já que a supremacia branca é tida como inevitável característica ao progresso (Bello; Oliveira, 2016).

Essa classificação, de povos civilizados e selvagens, começa a ganhar um verniz científico a partir do século XVIII. Por exemplo, o livro *Systema Naturae*, de Charles Linné, em 1778, classificava o *Homo sapiens* em cinco variedades, em que o europeu é descrito como "perspicaz, inventivo e governado por leis" e são dadas como algumas características

⁴⁶ NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

⁴⁷ PRADO, Eliane Mimesse; FATIMA, Lilian Elizabete da Silva de. Os desafios da prática docente na aplicação da lei 10.639/03. Revista Intersaberes, vol.11, n.22, p. 124 - 139. jan./abr., 2016

comuns aos africanos e aos americanos (indígenas) a negligência, a indolência, a alegria e a tendência a serem governados por caprichos e guiados por costumes. Esse sistema classificatório integrou o discurso político-ideológico europeu, servindo para justificar o tráfico transatlântico, os genocídios praticados contra africanos, nativo-americanos e asiáticos e o uso da violência contra as revoltas destes povos (Hernandez, 2008). E os reflexos de tanta violência, seja ela física ou simbólica, ainda estão enraizados em sociedades como a nossa. A arbitrariedade outrora justificada pela "superioridade da raça branca", de forma consciente ou não, ainda dá o tom na relação que temos com outras culturas que não se identifiquem com a tradição ocidental. Além disso, a pigmentação da pele ainda é símbolo de uma essência racial imaginária, ilusoriamente inferior, que reforça estereótipos raciais até hoje.

A escola não é um espaço alheio ao que ocorre na sociedade como um todo, é um lugar em que muitas ações de preconceito se manifestam. Além disso, as sequelas do escravismo ainda são perceptíveis, passados 130 anos da Abolição da Escravatura. Diversos estudos e pesquisas comparando índices como, expectativa de vida, anos de estudo, taxa de desemprego, taxa de homicídio, entre brancos e afrodescendentes dão a dimensão exata de que a desigualdade racial é um dos maiores obstáculos da nossa sociedade. Logo, esta realidade social que não superou nosso passado escravocrata se reflete também nas escolas. Por isso a escola não pode permanecer insensível diante desta realidade.

Sendo assim, se revela tão importante a questão racial estar inserida em metas educacionais do país, em todas as esferas, bem como também nos currículos, nas práticas pedagógicas e no Projeto Político Pedagógico das escolas. Esta necessidade urge ainda mais ao constatar que, infelizmente, a história social do negro, não raro, sofre um processo de invisibilidade na sala de aula. Se antes a população negra sofria este processo por não existir leis que o combatessem, agora que há leis, esta população sofre pelo seu não-cumprimento, além das exclusões e racismos das práticas educacionais ainda vigentes, apesar do progresso que as leis 10.639/03 e 11.645/08 trouxeram por conta da obrigatoriedade da discussão da temática étnico-racial no ambiente escolar.

Discutir racismo e a contribuição negra e indígena na sociedade brasileira jamais pode se restringir em inserir, de forma esparsa, o massacre sofrido por esses povos em um mês específico, ou mesmo em ações/atividades que prezam pelo multiculturalismo, mas através de um viés conservador - em insistir na assimilação da diferença as tradições e costumes da maioria ou de um grupo hegemônico (Hall, 2003) -, mostra manifestações culturais de grupos não-hegemônicos de forma exótica, quando não demonizadas e coisificadas, como ocorre, infelizmente, com grande frequência nas escolas brasileiras quando a temática multirracial é

trabalhada. Esse é o resultado do esvaziamento a que se refere Abdias do Nascimento: o exotismo, a superficialidade, a folclorização dessas culturas. É também sinal do racismo enraizado na nossa sociedade, ajudando a hierarquizar culturas, modificando seu *modus operandi* ao longo do tempo:

Na sociedade colonial, surgem novas e diversificadas formas de racismo. Na estrutura clássica, o grupo dominante considerava que aqueles que integravam o grupo discriminado não possuíam cultura. Agora, contudo, nas sofisticadas formas de racismo, concedem-se atributos culturais para outros grupos, mas, através de uma hierarquização de sua cultura, atribui-se à sua cultura um status de nação superior (BELLO; OLIVEIRA, 2015, p.114-115)⁴⁸.

Então, a exemplo de outras esferas de nossa sociedade, vemos que a escola é um espaço em que se perpetua uma narrativa hegemônica, quando aborda a contribuição de outros grupos de dentro da sociedade. Através de diversos mecanismos, inferioriza a contribuição e importância de outros grupos não-hegemônicos, visto que, na impossibilidade de atribuir a esses grupos o status de primitivos, reconhece a contribuição pontual destes outros grupos, mas as hierarquiza, dando a elas um status de menos importantes a "aprender" se comparada à narrativa hegemônica.

O cerne da polêmica na discussão em torno das ações afirmativas e nas leis citadas está nos questionamentos feitos - direta ou indiretamente - ao multiculturalismo. Esses questionamentos unem os mais diversos grupos, pelos mais diversos motivos. Os conservadores o contestam, por dividir o povo e ameaçar a pureza e a integridade da nação; os liberais alegam que o multiculturalismo ameaça o universalismo, que, por sua vez, ameaça a autonomia pessoal, a liberdade individual e a igualdade formal. Alguns liberais afirmam ainda que o multiculturalismo, ao legitimar a ideia dos "direitos de grupo", subverte o sonho de uma nação e cidadania construídas a partir das culturas de povos diversos — *e pluribus unum*⁴⁹; os modernizadores argumentam que o triunfo do universalismo sobre as raízes étnicas e raciais marcaram a transição decisiva e irreversível do Tradicionalismo para a Modernidade ocorrida a partir do Iluminismo, então reverter este processo seria como voltar no tempo; até as posições mais à esquerda contestam o multiculturalismo, pois ele - erroneamente, segundo Hall -, privilegia a cultura e a identidade em detrimento às questões econômicas ou que ele

⁴⁸ BELLO, Enzo; OLIVEIRA, Matheus Farinhas. Uma introdução filosófica à vida e ao pensamento de Frantz Fanon na visão de Lewis Gordon. Revista de estudos constitucionais, hermenêutica e teoria do direito, v. 8, p. 108-116, 2016.

⁴⁹ *E pluribus unum* é uma expressão em latim que significa “entre muitos, um”.

divide na luta contra a injustiça e a exploração (Hall, 2003, p. 53-54). Contudo, apesar dos questionamentos, o multiculturalismo é uma das formas mais bem-sucedidas de expor a importância da diversidade cultural e de integrar as contribuições de diversos grupos à sociedade. Para que ele seja uma ferramenta útil para superar preconceitos, ao invés de reforçá-los, ele

Não poderia reduzir-se a um pluralismo sem limites; deve ser definido, pelo contrário, como a busca de uma comunicação e de uma integração parcial entre os conjuntos culturais não reconhecidos na formação da cidadania. A vida de uma sociedade cultural organiza-se em torno de um duplo movimento de emancipação. Sem o reconhecimento da diversidade das culturas, a ideia de recomposição do mundo arrisca cair na armadilha de um novo universalismo. Mas, sem essa busca de recomposição, a diversidade cultural só pode levar à guerra das culturas (MUNANGA, 2015, p. 21)⁵⁰.

A questão fundamental, neste sentido, é como combinar, sem conflitos, liberdades individuais com o reconhecimento de diferenças e as garantias constitucionais que protegem tanto essas liberdades quanto as diferenças. É uma questão que transcende o campo da educação, que envolve também o campo político e o jurídico. Ou seja,

A defesa da diversidade e da diferença é uma questão vital no processo de construção de uma cidadania duradoura e verdadeira, por um lado, sem, entretanto, abrir mão da defesa de nossas semelhanças e nossa identidade humana genérica, por outro lado (MUNANGA, 2015, p. 22)⁵¹.

Posto isso, debater como foram construídas essas desigualdades ao longo de nossa história, bem como se deu a resistência de negros e índios diante de tal processo, é oferecer aos discentes o contato com a história negra e indígena e também "cria possibilidades para o entendimento das condições históricas em que os negros foram tratados e quais os seus desdobramentos na contemporaneidade" (MACEDO, PIRES, PEREIRA, 2017 p.1884).

Em face desta conjuntura, ao espaço escolar é demandado outra forma de pensar a educação para as diferenças, descolonizar práticas que possibilite ao negro não ser mais objeto de subalternidade, e que o conflito seja concebido em uma perspectiva de promoção nas salas de aula, momentos contínuos de abordagens relativos à

⁵⁰ MUNANGA, K. Por que ensinar a África na escola brasileira? Disponível em: <http://www.capeiravadiacao.org/attachments/250_Porque%20ensinar%20a%20%C3%80frica%20na%20Esc%20ola%20Brasileira%20-%20%20kabengeleMunanga.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

⁵¹ Ibidem.

diferença étnica, fomentando reflexões e assegurando a construção de combate ao racismo (MACEDO; PIRES; PEREIRA, 2017 p.1885)⁵².

No sentido de evitar que a escola contribua para a perpetuação do racismo é que podemos concluir o quão imprescindível se revelam as leis 10.639/03 e 11.645/08, para que a escola contribua para a promoção do respeito à diversidade. No caso específico da primeira lei mencionada, ela "é um novo olhar e uma mudança de postura sobre a história afro-brasileira. É uma mudança nas práticas pedagógicas para que se reverta a visão estereotipada sobre a população negra" (PRADO; FÁTIMA, 2016, p.131).

Além disso, a referida lei é uma ação afirmativa que tem como objetivo resgatar a memória e a contribuição dos negros em diversas áreas pertinentes à História do Brasil. Assim,

O reconhecimento da cultura africana vem como superação do racismo e do preconceito ainda muito presente em nossa sociedade, é a luta do Movimento Negro para o reconhecimento de injustiças e erros históricos cometidos ao longo dos anos contra a população afrodescendente, é a luta pela cidadania e da democracia para todos[...]. O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe somente a população negra, diz respeito a toda a população brasileira como uma forma do cidadão reconhecer-se pertencente e participante de uma sociedade rica em diversidade e que caminha para ser verdadeiramente democrática (PRADO; FÁTIMA, 2016, p.131)⁵³.

2.2 Sobre os obstáculos enfrentados

Entretanto, uma questão se põe, passados quinze anos da implementação da lei 10.639/03 e dez da lei 11.645/08: A força da lei produziu mudanças na prática docente de história das temáticas negra e indígena?

Uma leitura superficial sobre a questão racial enfim ter ganhado força nos últimos anos e a força de lei levaria a crer que algo mudaria também na abordagem em sala de aula sobre o legado e resistência de índios e negros na história do Brasil, ainda mais com uma lei que, em tese, garantiria, ao menos, uma narrativa contra-hegemônica, diferente da tradicional.

Contudo, mesmo após uma década e meia de implementação da primeira lei, há, ainda, enormes barreiras a serem vencidas. A qualificação dos professores para trabalhar com o tema

⁵² MACEDO, Janine Couto C; PIRES, Ennia Débora Passos Braga; PEREIRA, R. S. Relações étnico-raciais no cotidiano escolar: o que dizem os estudantes e professores do Ensino Fundamental. Seminário Gepraxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 1881-1897, 2017.

⁵³ PRADO; FÁTIMA, loc. cit.

ou mesmo como a temática é tratada nos currículos mínimos esbarram no mito da democracia racial. Este é comumente utilizado, deliberadamente ou não, para esvaziar a importância do legado de negros e indígenas, visto que, segundo quem utiliza tal discurso, essas leis são utilizadas para incitar um preconceito racial não existente no Brasil, pois seríamos todos nós, brasileiros, fruto da mestiçagem. Logo, para discutirmos o legado de grupos não contemplados pela história hegemônica precisamos enfrentar e desconstruir o mito da democracia racial, ao tratar, de forma adequada, as questões raciais dentro de sala de aula.

A lei 10.639/03 trouxe à tona algumas questões que dificultam sua implementação. Mesmo após 15 anos de assinada, enfrenta barreiras como a qualificação e a formação dos professores sobre a temática, o que influencia na forma como ela é tratada comumente nas escolas. Há uma resistência quanto ao ensino da história afro-brasileira porque os professores ou são despreparados para lidar de forma adequada sobre o tema ou não se sentem seguros em abordar o tema. Para completar o quadro, há a falta de percepção do preconceito na escola.

Tratar a temática não é algo simples. Precisamos

Lidar com um passado de esquecimento, desconstruir ideias e categorias hierarquizadas no imaginário social, reverter estereótipos e representações inadequadas dos negros, buscando perspectivas antirracistas e construindo novas práticas pedagógicas que promovam a igualdade. Também significa rever toda nossa formação pautada em verdades absolutas construídas e produzidas ao longo dos anos em uma visão eurocêntrica de superioridade branca, ideia que até então estruturaram nossos valores e modo que vemos o outro e que construíram nossa identidade. Rever significa uma mudança de perspectiva e mentalidade é romper com o círculo vicioso e propor um novo olhar para a realidade [...]. Muitos docentes só conhecem as histórias que são contadas nos livros didáticos, o negro escravo e a abolição da escravatura. Reproduzem a história a qual aprenderam enquanto estudantes e a transmitem na posição de docente, por saberem muito pouco ou quase nada sobre a África. Reproduzem pensamentos e estereótipos que veem sendo transmitidos ao longo dos anos. Os conceitos racistas foram internalizados e são transmitidos de forma inconsciente, tornando o principal desafio o de vencer seus próprios preconceitos e buscar o conhecimento necessário para sua qualificação (PRADO; FÁTIMA, 2016, p. 133 - 134).

Ou seja, neste caso, não basta só a qualificação docente. Além de termos professores qualificados para tratar do tema em sala de aula, os professores também precisam passar por um processo de desconstrução de estereótipos sobre o papel do negro em nossa sociedade e da cultura afro-brasileira, para que ao invés de reforçar preconceitos, os professores possam ter papel fundamental no seu combate. E a formação continuada do docente permite que ele adquira conhecimento, reveja conceitos, reflita sua prática e o capacita também para que avalie o currículo utilizado pela escola, para que ele, com isso, proponha novas metodologias

que ajudem a combater o preconceito e comportamentos discriminatórios tanto dos alunos quanto da comunidade escolar (Prado; Fátima, 2016). Assim,

Melhorando a prática o docente torna-se capaz de ministrar conteúdos até então excluídos nos currículos escolares e que ainda encontram resistência em sua aplicação, a fim de construir uma pedagogia da diversidade que contribua no combate a discriminação nas escolas. As práticas antirracistas devem ser incorporadas ao cotidiano escolar dos docentes e discentes, através da práxis aprendemos a nos relacionar com o diverso e tornamos como hábito o respeito às diferenças (PRADO; FÁTIMA, 2016, p. 135).

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), os sistemas de ensino são responsáveis em prover condições materiais e financeiras, bem como o fornecimento às escolas, aos professores e aos estudantes de materiais adequados à educação para as relações étnico-raciais. Para isso, são necessárias, dentre outras questões:

- A incorporação dos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de todos os sistemas de ensino, além da construção e revisão dos Planos Estaduais e Municipais de Educação sobre o tema;
- A criação de programas de formação continuada dos(as) profissionais da educação em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- A realização de levantamento, no âmbito de cada sistema, da existência de conteúdos de Educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- O fomento à produção de materiais didáticos e paradidáticos que atendam ao disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e às especificidades regionais;
- A adequação das estratégias para distribuição dos novos materiais didáticos regionais de forma a contemplar ampla circulação e divulgação nos sistemas de ensino;
- A realização de avaliação diagnóstica sobre a abrangência e a qualidade da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na educação básica (REGIS, 2014, p. 6)⁵⁴.

⁵⁴ REGIS, Katia. A Lei nº 10.639/2003: desafios e possibilidades de uma política curricular que afirma a diversidade. In: IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação/VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto/Portugal. IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação/VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014.

Porém, estas questões ainda estão em um patamar longe do ideal, em maior ou menor grau. Embora precisem de maior divulgação, existem, cada vez mais, programas de formação continuada sobre a temática racial. Outro ponto levantado por Regisque também precisa ser aprimorado, mas que está num patamar acima de outras questões, é o de fornecimento e produção de materiais didáticos e paradidáticos. Contudo, dois pontos que são mais perceptíveis no ambiente escolar e que afetam a prática docente que carecem de maior cuidado é a sua implementação, no sentido de fiscalizar se a lei é aplicada nas escolas - *e como é aplicada* -, e como a temática racial está inserida nos currículos.

O baixo grau de institucionalização da lei permite que a sua implementação seja feita de *"maneira irregular, com graus diferenciados de intensidade enraizamento e sustentabilidade"* (REGIS, 2014, p. 7), devido à persistência do mito da democracia racial, enraizada no imaginário social e pedagógico, as condições de trabalho e a infraestrutura das escolas, a rigidez do currículo, entre outros fatores. Além disso, o baixo grau de institucionalização da Lei, aliada a inexistência de regulamentação da lei e da promoção das Diretrizes. Logo, há ainda um abismo entre o que as Diretrizes determinam e o que é realizado pelas secretarias de educação e pelas escolas.

A escola precisa se posicionar contra toda e qualquer forma de discriminação. E para isso, a escola precisa superar a visão de que pautas identitárias se limitam única e exclusivamente aos movimentos identitários, fora do ambiente escolar. Assim como o Estado brasileiro, que, com a lei 10.639/03, deu mais um passo para superar a sua postura histórica de neutralidade (que visa equacionar a diversidade, sendo este ideário defensor de políticas públicas universalistas) obrigando-se a adotar políticas públicas para atuar na concretização da igualdade material ou substantiva, a escola - e os professores - precisam fazer o mesmo. É preciso superar

Um imaginário conservador em relação à diversidade e à questão racial do qual partilham vários gestores de sistema de ensino e das escolas (e intelectuais da área). Permanece ainda entre os gestores a tendência de hierarquização das desigualdades, e, nesse caso, a desigualdade racial aparece subsumida à socioeconômica (GOMES, 2011, p. 119)⁵⁵.

Isso envolve inserir a Lei 10.639/03 nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, desenvolver projetos interdisciplinares, realizar projetos com a participação dos estudantes,

⁵⁵ GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAAE – v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr., 2011.

entre outras coisas que podem ser feitas no ambiente escolar. Contudo, deve-se também superar a atuação individual de docentes interessados no tema, visto que o posicionamento contra todas as formas de discriminação deve ser uma atitude abraçada pela escola como um todo, não como uma atitude isolada de um professor (Gomes, 2011).

Sobre o currículo, embora a temática racial esteja inserida, ela ainda orbita numa história eurocêntrica. No currículo mínimo do município do Rio de Janeiro, por exemplo, os tópicos sobre África e os povos nativos da América ficam restritos ao segundo bimestre, pegando um gancho dado pela matéria, que no bimestre seguinte trata da Expansão Marítima, que insere, sob o viés eurocêntrico, África e América na História Escolar. Mesmo que entre os objetivos e as habilidades descritas para esses conteúdos estejam o fato de identificar a diversidade cultural existente na África e na América, para combater hierarquizações e estereótipos, a temática racial fica restrita a esse momento específico. E por ser considerado um conteúdo "menos importante", não raro este conteúdo não é dado em sala de aula por muitos professores, sob o argumento que tópicos como a Idade Média e Expansão Marítima (conteúdos trabalhados nos primeiro e terceiro bimestres, respectivamente, segundo o currículo mínimo de História da Rede Municipal do Rio de Janeiro) são mais complexos e demandam mais aulas, o que faz com que os tópicos sobre África e América pré-colombiana sejam dados somente *se houver tempo* para trabalhá-las, o que leva muitas vezes esses tópicos não serem trabalhados, ou, se trabalhados, assim são feitos de forma superficial.

A distorção nos currículos é uma das facetas de manifestação desta desigualdade racial nas instituições educacionais e que ajuda a reforçar, no ambiente escolar, todos os pensamentos e estereótipos raciais que estão enraizados socialmente. Segundo Regis (2014), tendo como base Sacristan, a seleção do currículo

Decorre das forças dominantes em cada momento e dos valores que historicamente foram delineando o que é visto como importante para ser ensinado e transmitido. Esta escolha é determinada por um processo social relacionado a condicionamentos econômicos, políticos, pressões de grupos de especialistas e algumas ideias acerca do valor desta seleção para o desenvolvimento individual e da coletividade. Por meio de mecanismo que dispõe para propor ou impor, cada sociedade selecionou um tipo de conhecimento como digno para ser veiculado nas escolas, menosprezou a validade de outros e, inclusive, impediu o acesso de alguns que não são considerados apropriados para integrarem os currículos. No Brasil, os currículos têm sido predominantemente eurocêntricos e omitem e/ou distorcem a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (REGIS, 2014, p.2).

E, mesmo quando não omitem ou distorcem a História e cultura afro-brasileira, a obrigatoriedade da temática precisa ir além dos acréscimos, muitas vezes tímidos, de conteúdos aos currículos, pois essa inclusão implica também repensar as relações étnico-

raciais, sociais, pedagógicas e os procedimentos de ensino (Régis, 2014). Não se trata de mudar o foco de uma história eurocêntrica para uma de raiz africana, por exemplo, mas de ampliar o foco dos currículos para uma realidade de grande diversidade cultural, racial, econômica e social como a brasileira.

Reforçamos o fato de que o currículo, mesmo com o advento da lei 10.639/03 é, ainda, um currículo eurocentrado, que permite que a temática racial, no dia-a-dia da sala de aula, geralmente seja tratada como menos importante do que outros tópicos. Logo, se ela é de menor importância, é tratada de forma sazonal. Então,

Esta sazonalidade com que se debate o racismo em sala de aula, embora pareça produtiva, apresenta-se ineficiente. Isto se explica porque o racismo tem características contínuas, seus efeitos são cíclicos e tendem a reproduzir ações cotidianas, ou seja, o combate ao preconceito precisa ser proporcional à sua manifestação. Sem a pretensão de atribuir ao docente às responsabilidades de eliminar o preconceito nos espaços escolares, é pertinente colocar que a sua ação/sensibilização diante do problema exposto, auxilia em seu combate. Quando o educador não dá a devida atenção a este tipo de agressão, evitando trazê-la para a discussão e enfrentamento por meio de seus planejamentos, ensinamentos e abordagens pedagógicas, os alunos negros e não negros tendem a promover crises em sua convivência (MACEDO, PIRES, PEREIRA, 2017, p. 1891).

Se a temática racial não é eficaz no ambiente escolar, visto que ele não colabora para que o aluno negro desperte o sentimento de pertença ou empoderamento, acaba ficando evidente para este aluno que as diferenças étnicas são irrelevantes e que elas não fazem parte do processo formativo da escola. Isso acaba por engessar qualquer ação contra hegemônica e antirracista.

Além disto, promove-se nos estudantes o sentimento de autonegligência e naturalização de uma violência que se perpetua usando artifícios tais como o silenciamento, a invisibilidade e a banalização. O estudante precisa se reconhecer como diferente e singular e que sua diferença é tão natural quanto a diferença do outro, e é a partir destes conflitos que se configura o processo de crescimento e respeito à diversidade humana (MACEDO; PIRES; PEREIRA, 2017, p. 1891).

Invisibilizar o preconceito racial, "igualando" a todos é negar as diferenças. E infelizmente é uma alternativa que comumente se vê, em que a escola e os professores evitam o aprofundamento acerca da diversidade racial, seja pela falta de domínio da temática, seja pela concepção monocultural sob a qual os atores da escola acreditam fazer educação. Por isso que não basta a possibilidade de qualificação docente, pois esta precisa vir acompanhada de um processo de postura dos professores, de desconstrução de estereótipos enraizados na nossa sociedade. E, quanto à escola, como já foi mencionado, ela precisa se posicionar contra todas as formas de discriminação para que práticas mais eficazes contra a discriminação na

escolasejam mais recorrentes e, com isso, mais bem-sucedidas. Mesmo que ela não seja o único espaço social e/ou responsável para alterar este quadro, ela, por um outro lado, pode contribuir, enquanto espaço formativo, para mudar este quadro, trazendo questionamentos à essas relações na sociedade (REGIS, 2014).

E quanto ao professor, o que pode estar ao alcance dele em sala de aula? Dadas estas dificuldades, um passo importante é desconstruir os estereótipos sobre a temática. Desconstruí-los passa também pela qualificação profissional, pois dominar o assunto evita a insegurança ao abordá-lo e abre possibilidades de atividades que possam contribuir de forma significativa no combate à discriminação, não só a de natureza racial, mas a de todas as naturezas.

É preciso ter em mente, que qualquer estudo relacionado ao racismo no Brasil é um tabu, com isso, a discussão sobre a diversidade em sala de aula tem por obrigação ser levada de uma maneira que condutas capazes de motivar atitudes discriminatórias, sejam banidas do cotidiano em sala de aula, fazendo com que o convívio diário com as diferenças se tornem harmoniosas, partindo de um trabalho pedagógico multicultural que valorize e respeite todas às diferenças, pois, em vários estudos que foram e são realizados em nosso país, constata-se que a maior parte dos alunos negros tem dificuldades ou até mesmo completo impedimento em atestar o seu princípio étnico, com isso, acredita-se que um dos motivos é a falta de referências otimistas no tocante a explanação da história dos negros, seja no Brasil ou ainda no continente africano, configurando um espaço no autoconceito do negro em nosso país (TRINDADE; VERÍSSIMO, 2015, p. 2)⁵⁶.

Por exemplo, debater com os alunos acerca de episódios históricos em que afro-brasileiros tiveram participação ativa é uma forma de combater os estereótipos relacionados aos negros na história do Brasil. Essas discussões fornecem consciência sobre a presença - ativa e positiva - dos negros na nossa história e identidade nacional. Trata-se de um processo gradativo do resgate deste legado, que envolve não só o professor, mas o comprometimento de toda comunidade escolar (Trindade, Veríssimo, 2015). Contudo, cabe ao professor buscar materiais didáticos e atividades em sala que desperte o interesse nos alunos sobre o tema. É preciso que o professor, mesmo diante de todas as dificuldades apresentadas ao longo desta unidade, estimule a discussão sobre temas relacionados a lei 10.639/03 em sala de aula.

Contudo, cabe reforçar o papel das escolas neste processo.

⁵⁶ TRINDADE, C. R.; VERÍSSIMO, K. D. C. A lei 10.639/03: os desafios docentes e a prática pedagógica em torno da recepção e identificação dos alunos a respeito do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. In: II Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande/PB. Anais II CONEDU, 2015. v. 1.

São os professores apoiados pela escola que farão sentir seus reflexos na sociedade, claro que é necessário que a grande massa tenha conhecimento desta lei, para saber que existe um aparato legal que defende o aprendizado da cultura negra na formação social brasileira. Entretanto, quem trabalha essa lei são as escolas, por isso é tão importante que todos das instituições estejam cientes da existência da mesma e como já foi mencionado, ela proporciona uma segurança para ambos os lados, tanto professor e aluno: o primeiro com a segurança e o último com a certeza de que independente da cor da pele, ele faz parte de um país e de uma sociedade e, que tem esse direito garantido numa lei que o reconhece (GUEDES, NUNES, ANDRADE, 2013, p. 426)⁵⁷.

Apesar destes desafios brevemente explanados nesta unidade, o advento da lei 10.639/03 possibilitou tensionar as práticas curriculares hegemônicas, provocando, com isso, o questionamento sobre o quão seletivo são nossos currículos escolares. Mais do que isso, eles têm sido predominantemente eurocêntricos. Os currículos serão sempre seletivos, contudo, eles podem ser menos parciais, para que a diversidade possa ser efetivamente contemplada (Regis, 2014). Concluindo, a efetivação da lei 10.639/03

Vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Esses vêm sendo realizados pelo MEC e, em graus muito diferenciados, pelos sistemas de ensino. No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc. (GOMES, 2011, p. 116).

A seguir, relato a atividade que desenvolvi com duas turmas do sétimo ano durante o mês de abril de 2018. Ela foi feita tendo como contexto o conteúdo sobre povos africanos, que está inserido no currículo do sétimo ano. Mesmo reconhecendo que se trata de um currículo eurocentrado, no qual a discussão étnico-racial fica restrita aos conteúdos, objetivos e habilidades referentes ao segundo bimestre do currículo mínimo de História do 7º Ano da Rede Municipal do Rio de Janeiro, foi a partir das lacunas e ganchos identificados neste currículo que as atividades analisadas foram idealizadas.

⁵⁷ GUEDES, E.; NUNES, P.; ANDRADE, T. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. Revista Latino-Americana de História- UNISINOS, América do Norte, 220 08 2013.

2.3 A atividade: conhecendo a África e os griots para escrever nossa história

As orientações curriculares de História para o sétimo ano, ao enumerar os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, preza, ao mesmo tempo, pela diversidade e também em preparar terreno para inserir África e América no conteúdo da disciplina sob o viés eurocentrado, visto que no terceiro bimestre é trabalhada, entre outras temáticas, a Expansão Marítima - e com ela, a Europa tem papel principal, enquanto os povos americanos ficam relegados a segundo plano, e os africanos, são ainda menos mencionados a partir desta etapa. No conteúdo de segundo bimestre, é a diversidade dos povos africanos, tendo como exemplo as experiências históricas do Império do Mali e o Reino do Congo, bem como a diversidade dos povos nativos da América. Além disso, é tratada também a centralização política e formação dos Estados Modernos europeus. Abaixo estão os conteúdos a serem trabalhados ao longo do bimestre segundo o currículo mínimo da Rede Municipal carioca, além dos objetivos e as habilidades a serem alcançados/desenvolvidas com os alunos:

Conteúdos:

Povos Africanos;
Povos Nativos da América;
A centralização política e a formação dos Estados Modernos.

Objetivos:

- Identificar semelhanças e diferenças entre povos africanos, americanos e europeus em período anterior à expansão marítima europeia.
- Identificar os principais reinos africanos, pondo em destaque a diversidade cultural entre os mesmos.
- Comparar diferentes formas de trabalho escravo, identificando as especificidades da experiência africana anterior à expansão europeia.
- Identificar a diversidade étnico-cultural entre os povos nativos da América.
- Reconhecer diferenças e semelhanças entre experiências históricas de astecas, incas e povos nativos do Brasil.
- Relacionar transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas na Europa e formação dos primeiros Estados modernos.
- Identificar particularidades na formação dos Estados português e espanhol.
- Identificar as principais características das relações entre europeus e nativos da América.

Habilidades:

- Reconhecer a diversidade das experiências históricas, argumentando contra estereótipos e hierarquizações.
- Descrever experiências históricas ligadas aos povos africanos a partir da leitura de imagens e fontes históricas.
- Operar com o conceito de escravidão, distinguindo seus diferentes tipos.
- Compreender as especificidades dos povos indígenas.
- Localizar em um mapa os diferentes povos indígenas americanos.
- Argumentar em defesa dos interesses dos povos indígenas, propondo soluções e destacando o valor da cidadania.

- Reconhecer a importância dos novos grupos sociais na transformação da sociedade europeia.
- Relacionar o surgimento dos Estados modernos europeus e as Grandes Navegações.
- Ler documentos de época e imagens iconográficas sobre o encontro de culturas (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 7)⁵⁸.

Essa disposição dos conteúdos tenta prezar pela discussão sobre a diversidade das experiências históricas africana, americana e europeia e que os professores atuem, a partir destes conteúdos, combatendo estereótipos e hierarquizações destas experiências históricas. Esses são alguns dos objetivos e habilidades descritos no currículo, e são eles que servem de base para a aula aqui descrita. É justamente a partir desses conteúdos, habilidades e objetivos que estão concentradas a maior parte das discussões sobre diversidade do programa de História do 7º Ano. Outros momentos em que há possibilidades para isso são no primeiro bimestre, ao falar do "mundo muçulmano" e, em menor escala, no terceiro bimestre, quando se trabalha a Expansão Marítima. É de se reconhecer que o currículo mínimo do 7º Ano oferece brechas para discutir a diversidade étnica e o multiculturalismo. Mas, submeter essa discussão, em História, partindo de uma perspectiva europeia, olhando povos africanos, americanos e asiáticos como os "outros" nos dá uma pista sobre como esse multiculturalismo é abordado pelo currículo e por grande parte dos professores em sala de aula, ou seja, sem ter o devido cuidado em superar uma visão hierarquizada, sendo ela, inclusive, reforçada.

Sobre as habilidades elencadas no currículo mínimo, merece destaque a de "Reconhecer a diversidade das experiências históricas, argumentando contra estereótipos e hierarquizações" (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 7). É partindo dela que se desdobram as estratégias e os objetivos a serem desenvolvidos com os alunos nas atividades relatadas neste capítulo. Além disso, é oportuno traçar de forma breve um perfil das turmas envolvidas com as atividades, além de descrevê-las. Elas foram desenvolvidas com duas turmas do 7º Ano, as turmas 1702 e 1703, que tem uma média de 35 alunos por turma. A idade dos alunos varia entre 12 e 13 anos, e são, em sua grande maioria, afrodescendentes. São turmas com perfis ligeiramente diferentes: a turma 1702 é mais agitada, com alguns problemas disciplinares isolados. Dava a entender que seria a turma que teria menor envolvimento entre as duas (aconteceu o oposto disso). Já a turma 1703 é tida como uma das melhores do 7º ano da escola pelos professores, pois tem pouquíssimos problemas disciplinares, é uma turma muito carinhosa e muito participativa.

⁵⁸ RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: Áreas Específicas. Rio de Janeiro, 2013.

Quanto à atividade, ela foi dividida em três momentos distintos, distribuídos em quatro aulas de 50 minutos, cada. O primeiro consiste em desconstruir estereótipos que os alunos (e as pessoas em geral, muitas vezes) tem sobre o continente africano. Tratando-se de uma temática tão delicada, foi preciso usar todos os mecanismos possíveis para superar uma série de preconceitos e fazer com que as discussões suscitadas a partir das atividades descritas a seguir contribuíssem para o reconhecimento das diversidades, sem que para isso essas diversidades sejam hierarquizadas, como equivocadamente acontece (e com grande frequência). Assim sendo, alguns cuidados foram tomados, pois tradicionalmente o ensino sobre África no Ensino Básico (que, infelizmente, ainda está muito ligado, sobretudo, à escravidão africana) sofre com algumas visões distorcidas.

As visões mais comuns sobre a História africana ou se construíram com base em preconceitos etnocêntricos — apresentando a África como lugar atrasado, inculto, selvagem, terra da barbárie — ou supervalorizando o seu papel de vítima — do tráfico, do capitalismo, do neocolonialismo e assim por diante. Quanto ao primeiro caso, muito já se escreveu e se criticou. É certo, nunca o suficiente, pois o preconceito subsiste de diferentes formas, disfarçado em novas roupagens. Portanto, é importante desnudá-lo e combatê-lo sempre que aparecer.

No segundo caso, há que se lembrar que a posição de vítima carrega em si um forte conteúdo de passividade, de impotência e de incapacidade de resistência, de atuação e de intervenção na História. Trata-se, pois, de se acostumar a ver os africanos sempre tratados como objetos, e não como sujeitos da História. E isso compromete a compreensão de suas trajetórias.

O fato de populações inteiras terem vivido um longo processo de espoliação por parte de agentes externos, compactuados com agentes internos, não pode ser negado. Omitir suas implicações sociais dentro da própria África acaba por fortalecer uma ideia de que os africanos foram, todo o tempo, vítimas de um destino cruel, e não sujeitos históricos, envolvidos num processo gerador e aprofundador de desigualdades (LIMA, 2006, p. 43)⁵⁹.

Para evitar o reforço destas visões distorcidas sobre a África e sobre a história e a importância dos africanos escravizados e seus descendentes para a construção da sociedade brasileira é preciso tomar alguns cuidados. Primeiro, é necessário reforçar que os africanos e seus descendentes nascidos a partir da diáspora eram seres humanos, dotados de individualidade, identidade, complexidade e contradições comuns a qualquer ser humano, com o intuito de combater a visão maniqueísta entre "brancos maus" e "negros bons". Outras, já mencionada ao longo deste capítulo, é desnaturalizar o "racismo envergonhado", camuflado sob o mito da democracia racial e, também, o de evitar atribuir o status de "exóticas" (ou mesmo "malignas") às manifestações culturais afro-brasileiras. Além disso, uniformizar o

⁵⁹ LIMA, Monica. Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África. In: Ana Paula Brandão. (Org.). Saberes e fazeres :Modos de Ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, v. 1, p. 40-49.

africano, como uma ideia no singular, ignorando a diversidade de povos e culturas dentro da África, é um equívoco (Lima, 2014).

O segundo momento foca na figura do *griot*. Sua importância para sociedades do oeste africano, como guardiões da memória destes povos, é trabalhada, bem como a força e legitimidade da oralidade na construção do conhecimento histórico, fator este que ainda causa estranhamento a grande parte dos alunos, acostumados a ter como "fonte legítima" apenas os livros, ou ainda, a internet. É neste momento que ocorrem discussões relacionadas a esse tema - e descrevo como ele ocorreu na turma 1702 -. O terceiro e último momento é um desdobramento do momento anterior. É feito um paralelo da função dos *griots* nas sociedades africanas com a música popular brasileira, com o intuito de aproximar e desmitificar algumas questões sobre África e sobre cultura afro-brasileira. Louraux (1992) nos fala do uso controlado do anacronismo, pois a produção de conhecimento histórico parte, na verdade, de uma demanda do tempo presente. Logo, sabendo que o conhecimento é construído a partir dessa demanda (e, claro, estando à luz do estudo sobre o passado, existente como vestígio e/ou memória), visitamos esse passado com a bagagem dos dias atuais, isto é, exploramos esse passado a partir de questões e inquietações do nosso tempo. E esse passado, ao ser (re)visitado sob esses termos, por outro lado, nos ajuda a aumentar o entendimento do presente.

Foi buscando essas aproximações que tracei como estratégia usar os conhecimentos e referências do cotidiano dos alunos (como o futebol, as características do entorno da escola e, com maior ênfase, músicas de estilos como o rap, o funk e o samba) para discutir com eles em sala de aula a diversidade cultural da África e a sua importância para a cultura e identidade brasileira. A discussão em torno da figura do *griot* foi a maneira encontrada para fazer a ligação entre as referências e conhecimentos dos alunos e o conteúdo a ser trabalhado.

O anacronismo é utilizado com frequência no processo de ensino/aprendizagem de História escolar com o intuito de aproximar os alunos do conteúdo histórico trabalhado, visto que este, frequentemente, é distante temporal, cultural e/ou geograficamente desses alunos. Então, para causar curiosidade e empatia com o tema estudado, o professor emprega este recurso para aproximar o conteúdo trabalhado da realidade e/ou das diversas referências dos alunos. Temos que considerar que, para que o professor seja bem-sucedido neste processo, é preciso uma compreensão sobre o objeto para transformá-lo, visando atingir tais objetivos. Monteiro e Penna (2011) citam os estudos de Shulman.

De acordo com este autor, a racionalização e ação docentes configuram um ciclo que se inicia com uma compreensão e termina com uma nova compreensão, inclusive do conteúdo pedagogizado, e que envolve os seguintes processos: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. No momento da transformação, o professor, a partir de sua compreensão sobre o objeto, realiza elaboração para tornar possível a sua compreensão pelos alunos [...]. A atividade de transformação é o processo através do qual o professor produz as formas de representações mais poderosas (analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, etc.) em função da idade e das características gerais dos alunos (adaptação) e das características específicas de cada turma (adequação) (MONTEIRO, PENNA, 2011, p.200)⁶⁰.

Além disso, é possível, segundo Monteiro e Penna, traçar um paralelo entre as ideias de Shulman e a teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca, de ênfase

Numa argumentação produzida pelo professor sempre em função da sua turma (a noção de auditório e os processos de adaptação e adequação que fazem parte da atividade de transformação) e a importância de analogias, metáforas, exemplos, ilustrações, etc. (técnicas discursivas mais persuasivas ou as formas de representação mais poderosas) (MONTEIRO, PENNA, 2011, p. 201)⁶¹.

2.3.1 Os estereótipos sobre a África e sua desconstrução

Na primeira das quatro aulas, pergunto aos alunos o que eles pensam quando escutam ou leem a palavra "África" e como eles imaginam que seja a África. Parto desta generalização, costumeira sob o olhar do senso comum, para a sua desconstrução. Com o que eles vão falando, faço uma lista no quadro. Eles mencionam coisas como "guerra", "pobreza", "fome", "macumba", "lugar onde só tem preto", "escravidão". Uns poucos fazem menção à cultura em geral ("dança", "música", "roupas coloridas"). Outros poucos mencionam aspectos da natureza ("savana", "elefante", "leão", "hipopótamo").

Com essa lista de mais ou menos dez, doze itens (os termos pouco variavam por turma), pergunto se eles repararam que a maior parte do que eles mencionaram sobre o continente africano tem caráter negativo. Diante da resposta positiva deles, escrevo no quadro um conteúdo que resume mais ou menos o que eles falaram. Listo quatro coisas que imaginamos da África, que resumem o que eles expuseram através da primeira atividade: 1) "A África é um país"; 2) "A África só tem pessoas negras"; 3) "África igual a escravidão"; 4)

⁶⁰ MONTEIRO, Ana Maria. PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

⁶¹ Ibidem.

"*A África só tem pobreza, doenças e guerras*". Partindo dessas quatro afirmativas, estabelecidas com base no que eles indicaram, desconstruo, com o auxílio dos alunos, cada uma delas tendo em vista alguns argumentos apoiados no conhecimento histórico sobre a África.

O caráter generalista com o qual iniciamos a aula tem como objetivo discutir sobre "grandes aspectos, de histórias compartilhadas, de longos tempos de interações e trocas" (LIMA, 2006, p.44).

Para descobrir essas Áfricas, também há que se despertar a curiosidade, aguçar o interesse, estimular a admiração. Portanto, é preciso trazê-las para dentro de espaços culturais e educativos. Ler, sim, mas também escutar, ver, assistir, participar e perceber o quanto as trazemos dentro de nós. E assim despertarmos o orgulho da nossa africanidade." (LIMA, 2006, p. 45)

É neste ponto que faço uso do conhecimento de futebol e da admiração deles por alguns jogadores africanos. As ideias de que a África é um país e que é um lugar habitado só por pessoas negras é desmitificado a partir do conhecimento dos alunos sobre futebol. Pergunto se sabem quais países africanos participaram da Copa do Mundo de Futebol em 2014 (*Camarões, Gana, Nigéria, Argélia e Costa do Marfim*) e quais participariam da Copa de 2018 (*Nigéria, Tunísia, Egito, Senegal e Marrocos*). Com um pouco de dificuldade (e muitos chutes), eles conseguem listar os países africanos participantes das últimas Copas. E nessa tentativa, mencionam outros poucos países africanos, como a África do Sul e Angola. Informo, então, que eles "*já sabem mais de África do que muita gente*", visto que o conhecimento médio sobre a África é muito superficial e que mesmo pessoas mais velhas e/ou com mais anos de estudo do que eles esbarram nas mesmas dificuldades e ideias equivocadas sobre o continente africano que eles mostraram ter. Então, pergunto se todas essas seleções são compostas apenas por negros. Alguns dos garotos da 1702, os que sempre estão discutindo sobre futebol (nas horas vagas ou durante as aulas - o que é motivo constante de advertências verbais) falam que não, argumentando que o melhor jogador africano da atualidade (Mohamed Salah, que é egípcio) "*não é preto*".

Com todas essas informações, fica bem mais fácil explicar que a África é um continente, com 54 países, e dentro desses países vivem diversos povos, que falam diversas línguas. Tatiana⁶², da turma 1703, diz que "*em Angola o pessoal fala português*" e que ela sabe disso porque "*conhece uns angolanos que moram no morro*". Explico que além do

⁶² Os alunos citados neste trabalho tiveram os nomes modificados para proteger sua identidade.

português, países como Angola e Moçambique têm outras línguas originárias da África - e não da Europa - como línguas nacionais. Isso é motivo de curiosidade deles, pois, para muitos, é "impossível viver" em um lugar onde as pessoas falam duas, três ou mais línguas. Faço a comparação com as aulas de inglês que eles têm.

A diferença é que vocês não usam o inglês para coisas cotidianas, como ir na padaria, ou conversar com alguns dos seus amigos. Eles aprendem português na escola, mas essas outras línguas são usadas em casa, ou entre os amigos do bairro, enfim (informação verbal).⁶³

Com receio de me perder nesta discussão e não conseguir prosseguir com a aula, dou um jeito de encerrar a conversa.

Sobre a associação entre África e escravidão, reforço com eles a quantidade de pessoas que foram retiradas, à força, para serem escravizadas na América. Falo que grande parte das pessoas que chegaram ao continente americano teve como destino o Brasil, e, por isso, somos um país em que a maioria da população é composta de afrodescendentes e que, mesmo diante de tantas dificuldades, é impossível imaginar nossa sociedade sem a contribuição do legado destas pessoas. Falo também, porém brevemente, sobre as condições enfrentadas por essas pessoas durante a travessia transatlântica. Contudo, parece que eles não conseguiram mensurar o sofrimento que essas pessoas tiveram ao estar num navio negreiro - acredito que foi porque minha explicação foi superficial, mais uma vez, com receio de perder o fio condutor da aula e não concluir a atividade. Deixei claro, contudo, que no segundo semestre entraríamos em mais detalhes sobre este ponto, ao tratar da colonização europeia na América. Embora este trabalho de humanização das pessoas escravizadas esteja mais ligado a um conteúdo que ainda veremos ao longo do ano - o de atividade da cana-de-açúcar no Nordeste brasileiro, por exemplo -, julguei necessário abordar o tema, mesmo superficialmente. A desconstrução do discurso que esvazia a humanidade dessas pessoas, *mesmo quando* falamos de escravidão, precisa desde já ser feito. Neste momento da aula foi necessário fazê-lo, mesmo que eu não pudesse aprofundar o tema.

Esses indivíduos, feitos cativos, poderiam ser identificados e tratados como mercadorias. Mas nunca se transformavam em mercadorias. Eram e sempre seriam pessoas, seres humanos, com sua força vital – seu axé. Com capacidade de resistir, de buscar maneiras de sobreviver, como também de procurar força interna para seguir em frente, para, na dura realidade, forjar um outro destino. Foram feitos escravos, sim, no sentido histórico e conceitual do termo escravo. Mas suas mentes, os saberes que possuíam, sua memória, não caíram no cativo (LIMA, 2006, p.45).

⁶³ Fala do prof. Flavio Braga Mota na aula de História, E. M. J. E. Daniel Piza, em 25 abr. 2018.

Como adendo ao exposto por Lima, cabe uma observação de Munanga sobre como a questão do negro é apresentada na História escolar:

A questão do negro tal como colocada hoje se apoia sobre uma constatação: o tráfico e a escravidão ocupam uma posição marginal na história nacional. No entanto, a história e a cultura dos escravizados são constitutivas da história coletiva como o são o tráfico e a escravidão. Ora, a história nacional não integra ou pouco integra os relatos de sofrimento, de resistência, de silêncio e de participação (MUNANGA, 2015, p.28).

A respeito do último ponto da lista de quatro itens, o de associar a África a coisas negativas, faço uma breve comparação entre a "realidade africana" imaginada por eles com as situações que enfrentamos todos os dias por conta da localização da escola.

Como podemos falar que a miséria, a doença e a pobreza estão lá na África, se fazem parte da nossa realidade? Olhem a realidade que cerca a escola. Olhem a realidade de vocês, a realidade dos seus amigos. Será que a guerra é uma realidade distante da nossa? Será que a pobreza está distante da gente (informação verbal)⁶⁴?

Foi só depois dessa minha provocação que eles viram que tudo aquilo também estava muito próximo do que vivíamos. Deixei claro para eles que estávamos na região mais pobre da cidade. Expliquei rapidamente o que era o IDH e que o IDH da região equivalia ao de muitos países africanos. E a explanação deste último ponto, particularmente na turma 1702 (justamente a mais falante das duas turmas) foi seguida de um silêncio. Senti que esse foi, entre os quatro pontos, o que mais espantou/incomodou os alunos, que, mesmo diante de uma realidade repleta de carências, acreditavam que não eram tão carentes quantos aqueles que julgavam ser mais pobres que eles, ou seja, os africanos, em geral, já que a ideia pré-concebida de como é a África é a de uma completa pobreza, pobreza esta que seria maior do que a que eles presenciam/vivem.

Com a intenção de apresentar aos alunos de forma mais viva e lúdica algumas semelhanças entre realidades africanas e a nossa, mostrei a eles três vídeos: "*Mufete*", do rapper paulista Emicida⁶⁵, que contém registros da viagem do artista a países africanos, como Angola e Cabo Verde, "*Make You Not Forget*"⁶⁶, do rapper ganês Blitz The Ambassador, que

⁶⁴ Fala do prof. Flavio Braga Mota na aula de História, E. M. J. E. Daniel Piza, em 25 abr. 2018.

⁶⁵ EMICIDA. Mufete. Youtube, 21 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zypOpcW62T8>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

⁶⁶ AMBASSADOR, Blitz The. Make You Not Forget. Youtube, 24 mar. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uVDVi8knNLk>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

contêm diversas imagens de Acra, capital de Gana, e "*Sytia Loss*"⁶⁷, do cantor Eddy Kenzo, de Uganda. Pedi para eles prestarem atenção nas paisagens dos cliques, nas pessoas, nos lugares e com isso, buscassem semelhanças com o nosso cotidiano. Alguns apontamentos dos alunos merecem registro: no clipe do Emicida, num determinado *take*, a câmera passa em frente a uma Igreja Universal do Reino de Deus. A turma 1702 me fez, inclusive, parar o clipe para que eu explicasse o porquê de ter uma "*Universal*" na África.

Algumas das imagens de Acra lembram - "*um pouco*", segundo os alunos - o Morro da Pedreira, por conta dos barracos e de algumas casas mais simples. No clipe de Eddy Kenzo aparecem crianças dançando. Segundo eles, a dança lembra um pouco o "*passinho*"⁶⁸, que muitos deles dançam. Eles chamam a atenção também para a semelhança física entre as crianças do clipe e eles - embora a diferença é que, segundo os alunos, "*elas são muito magrinhas*", mas argumentei falando que o videoclipe, embora esteja nos ajudando a entender um assunto, ele é um recorte de uma realidade, não representa ela como um todo.

No final das contas, parece que o objetivo inicial de aproximar os alunos um pouco da África foi atingido. Os vídeos auxiliaram bastante ao expor paisagens e realidades diferentes sobre o continente africano. Se antes a construção baseada no senso comum sobre a África que os alunos expuseram foi a de que o continente seria uma "enorme savana", com pessoas vivendo no mesmo espaço que animais ferozes, por exemplo - ou, pior, a completa falta de referências para imaginar sequer a paisagem reforçada pelo senso comum sobre a África -, os três vídeos ajudaram a derrubar essa ideia equivocada. Além disso, parece ter "diminuído a distância" entre o morro da Pedreira e lugares como Gana, Angola ou Uganda. As similaridades entre nossa realidade e a realidade destes lugares causou espanto, visto que a imagem construída da África, em geral, está ligada ao exotismo. Então encontrar referências do nosso cotidiano - a *Universal*, os barracos, a dança - nestes vídeos deu a impressão aos alunos que temos muito mais em comum com as diversas culturas africanas do que imaginamos. A música também ajudou a causar essa empatia, ao mesmo tempo que colaborou dando mais leveza ao assunto. Mesmo que duas delas sejam em idiomas diferentes do nosso, a empatia foi gerada graças aos gêneros musicais. São gêneros que eles conhecem (ou lembram o que eles conhecem) e muitos deles gostam. Acredito que se fossem músicas de gêneros musicais mais restritos a um público de determinada região da África, ou ainda que

⁶⁷ KENZO, Eddy. SytiaLoss. Youtube, 13 mar. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EuDMdtWfY6Y>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

⁶⁸ Um jeito de dançar funk, que mistura referências como funk, frevo, break, samba e, também, o Kuduro angolano.

por aqui é conhecido por um público muito restrito, essa empatia talvez não tivesse sido tão bem-sucedida. Ao mesmo tempo, voltamos à primeira aula, onde listamos visões deturpadas que temos do continente africano. Vimos, através da música e dos videoclipes, idiomas diferentes, paisagens diferentes, pessoas diferentes. Neste momento reforcei que "nunca mais" poderíamos falar do continente africano como estávamos acostumados a falar até essas aulas. A África é, na verdade, Áfricas.

2.3.2 Os griots de lá, os griots de cá

Dando prosseguimento ao conteúdo sobre África, dedico mais dois tempos em cada turma falando sobre a função dos *griots* em diversas sociedades africanas. Partindo da definição de Hernandez, vem a definição de *griots* que fundamenta o trabalho que desenvolvi com os alunos:

São trovadores, menestréis, contadores de histórias e animadores públicos para os quais a disciplina da verdade perde rigidez, sendo-lhe facultada uma linguagem mais livre. Ainda assim, sobressai o compromisso com a verdade, sem o qual perderiam a capacidade de atuar para manter a harmonia e a coesão grupais, com base em uma função genealógica de fixar as mitologias familiares no âmbito de sociedades tradicionais [...]. Muitas vezes respaldados pela música e valendo-se da coreografia, contam coisas antigas cantando as grandes realizações dos "bravos e dos justos", celebrando o heroísmo e a salvaguarda da honra. Em contrapartida, evocam o desprezo pela morte e denunciam os desonestos e os ladrões, revelando aos nobres os exemplos a serem seguidos ou repudiados (HERNANDEZ, 2008, p.16)⁶⁹.

A aula é dividida em três momentos.

2.3.2.1 Primeiro momento: definição de griot e a importância da oralidade na história

Neste momento, peço a eles que copiem do quadro a definição de quem são os *griots* e sua importância para muitas das sociedades africanas, até hoje. Logo depois, com a ajuda do

⁶⁹ HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea – 2.ed. - São Paulo: Selo Negro, 2008.

livro didático, discutimos a respeito da importância dos *griots* para a divulgação de histórias, lendas e canções desses povos, além de discutirmos a importância da oralidade na História. Um detalhe importante é que em ambas as turmas notei que a grande maioria dos alunos parece não ter conseguido, ao longo do sexto ano, entender com exatidão a função das fontes históricas para a construção do conhecimento histórico (dificuldade que foi notada nas turmas de 8º Ano nas atividades analisadas no terceiro capítulo). Ao serem perguntados sobre como poderíamos pesquisar sobre o passado de um povo, com muita dificuldade eles conseguiram dar como exemplos a pesquisa em livros e na internet. Fontes como documentos, fotos, depoimentos orais ou vestígios não foram citadas por eles em momento algum. Foi preciso uma pequena explanação sobre o que eram fontes históricas e sua importância para a pesquisa histórica. Depois desta explicação, perguntei como poderíamos adquirir conhecimento sobre um povo que não tinha deixado nada escrito. Nas duas turmas responderam - com ainda mais dificuldade do que a primeira pergunta - que uma das principais maneiras seria através da oralidade. No entanto, é importante destacar que, como alternativa a oralidade, eles apontaram também a importância de figuras ("*desenhos*"), como as pinturas rupestres e os hieróglifos do Egito Antigo.

2.3.2.2 Segundo momento: a leitura dos contos africanos

Este segundo momento foi o de leitura de três contos africanos: "*A Origem do Tambor*", típico da região da Guiné Bissau e de domínio público, um outro, chamado "*Por que os cães se cheiram uns aos outros?*", que faz parte do livro *Bichos da África: Lendas e Fábulas*, de Rogério Andrade Barbosa (conto este que também é encontrado com facilidade na internet - foi de onde eu o retirei) e, por último, o conto "*O anel do rei e a justiça*", que estava disponível no livro didático.

Os contos tiveram recepção parecida nas duas turmas. Fiquei muito surpreso como a turma 1702, que possui uma quantidade significativa de alunos um pouco mais velhos do que a turma 1703 e que, por isso, tive receio de que não se interessassem tanto pelos contos, justificando esta repulsa por escutar história ser algo de criança (o que, no final das contas, revelou-se um receio desnecessário). Se, no geral, a turma 1703 ficou maravilhada com os contos, na turma 1702 alguns alunos me perguntaram onde eu tinha arrumado os contos lidos, para que pudessem ler outros.

Merece destaque o fato de que a resistência diante dos preconceitos conseguiu ser vencida a partir da leitura dos contos. Nas duas turmas, a primeira reação após eu anunciar que leria contos africanos foi a de reprovação, sendo mais evidente na turma 1703. Muitos acreditavam que eu leria "*alguma coisa de macumba*" e se surpreenderam ao ver que as histórias não tinham relação com a temática religiosa. Aproveitei o sucesso que os contos fizeram e terminei o último dos dois tempos disponíveis naquele dia, na turma 1703, fazendo uma breve discussão sobre diversidade religiosa, tentando mostrar a eles que é possível seguir uma religião sem desprezar praticantes de outra religião.

Infelizmente, muitas igrejas neopentecostais adotam o discurso de demonização de religiões afro-brasileiras, e isso é perceptível também na relação dos alunos com o desconhecido. Quase tudo que é estranho a sua religião ou fé "*é macumba*", seja uma manifestação religiosa ou manifestação cultural, seja ela de matriz afro ou não. A palavra "macumba" é usada por eles sob este contexto, na maioria absoluta dos casos que presenciei, quando estão frente a alguma manifestação religiosa e/ou cultural que eles não conhecem. É algo que quase passou despercebido na pesquisa, que lembrei durante a conversa com outro amigo, professor de História, e que nos diz muito sobre como, mesmo entre alunos majoritariamente afrodescendentes, a demonização do desconhecido (principalmente se o desconhecido tiver ancestralidade africana) se faz presente. Como o discurso cartesiano de que, se é cristão (neopentecostal, principalmente), é bom, e o que está fora deste universo é taxado como algo ruim, errado, maligno. É uma das formas que o racismo velado presente na sociedade brasileira se apresenta e que, a exemplo de outros espaços sociais, está presente na escola, através da resistência (em maior ou menor grau) dos alunos em aprender conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, tidos como exemplos de manifestações demoníacas. A herança cultural europeia assume o papel do bem, enquanto o que foge desta tradição é malévol.

2.3.2.3 Terceiro momento: os nossos "griots": sambistas e Mc's

O terceiro momento, nos dois tempos de aula seguintes em cada turma, consistiu em fazer um paralelo entre a capacidade e eficiência dos *griots* contarem uma história e se o mesmo ocorre com as músicas que eles gostam de ouvir. Perguntei nas duas turmas se uma música poderia contar a história de um lugar, de seus costumes ou mesmo a história de algum

personagem considerado importante para um grupo, por exemplo. A pergunta foi precedida de enorme silêncio. Lembrei que um *griot* também poderia ser músico, e só a partir desta lembrança é que eles responderam, com convicção, que poderia.

Ao pedir exemplos que não fossem os *griots*, o silêncio toma conta das salas novamente. Então dei como exemplo a música "*Negro Drama*⁷⁰", do grupo paulista de rap Racionais Mc's. Cantei parte da música para eles e logo depois perguntei se a música contava alguma história, no que eles responderam afirmativamente e apresentaram o seu entendimento da história contada pela.

Eis alguns dos versos cantados:

Daria um filme
 Uma negra
 E uma criança nos braços
 Solitária na floresta
 De concreto e aço
 Veja
 Olha outra vez
 O rosto na multidão
 A multidão é um monstro
 Sem rosto e coração

Ei, São Paulo
 Terra de arranha-céu
 A garoa rasga a carne
 É a Torre de Babel
 Família brasileira
 Dois contra o mundo
 Mãe solteira
 De um promissor
 Vagabundo
 Luz, câmera e ação
 Gravando a cena vai
 Um bastardo
 Mais um filho pardo
 Sem pai
 [...]
 Eu sou problema de montão
 De carnaval a carnaval
 Eu vim da selva
 Sou leão
 Sou demais pro seu quintal
 Problema com escola
 Eu tenho mil, mil fita
 Inacreditável, mas seu filho me imita
 No meio de vocês
 Ele é o mais esperto
 Gíngua e fala gíria
 Gíria não, dialeto...

⁷⁰ Racionais Mc's. *Negro Drama. Nada Como Um Dia Após O Outro Dia*. São Paulo, Cosa Nostra Fonográfica, 2002.

Na 1702, a surpresa de verem o professor cantando rap parece os ter incentivado a participar mais da aula. Roberto, da 1702, disse que *"a música contava a história que poderia ser de muitas pessoas"*, pois a parte cantada falava de *"uma mãe que criou um filho sozinho numa cidade grande"*. Perguntei se eles poderiam dar outro exemplo. Renato perguntou se os *"funks proibidos"*⁷¹ poderiam ser um exemplo, e respondi que sim, visto que muitas das músicas do "funk proibido" contam sobre feitos contra outras facções rivais, sobre líderes e feitos dignos de lembrança, entre outras coisas. E esse exemplo pôde ser usado também como uma forma de oralidade, que eles tinham apresentado alguma dificuldade em entender o conceito na aula anterior e que, agora, pareciam enfim ter entendido.

Até aqui falamos sobre o uso de analogias e do anacronismo ao utilizarmos referências cotidianas dos alunos para seu melhor entendimento das temáticas trabalhadas em sala de aula. Contudo, é importante destacarmos o quão importante é o uso da retórica pelo professor, visto que ela também tem papel significativo no processo de ensino/aprendizagem, de forma a fazer os discentes problematizarem as temáticas apresentadas. Se um dos maiores desafios do ensino de História é possibilitar a compreensão de práticas e acontecimentos de outros tempos, culturas e/ou lugares, a retórica é o meio que liga o tempo presente ao passado. Ela se utiliza do recurso das analogias para aproximar o estranho (o conhecimento histórico) do familiar (as referências cotidianas dos alunos). Isso permite que ocorra uma empatia e uma aproximação dos alunos em relação a temática abordada e colabora também para estimular uma maior participação dos alunos.

Ainda sobre a retórica, Monteiro e Penna atentam ao fato de que ela engloba o aspecto racional, ou seja, a argumentação, e o emocional, através da oratória. Segundo os autores, os alunos listam como características mais marcantes dos professores tanto a habilidade de explicar bem quanto a relação pessoal com os alunos (Monteiro, Penna, 2011). E o fato do professor se apropriar de elementos e discursos utilizados pelos alunos (como utilizei, ao cantar um rap conhecido para eles, durante a aula, para ilustrar uma determinada situação) permite um maior sucesso entre professor e alunos. Além disso, produz-se o conteúdo

⁷¹ "O proibido é uma vertente do funk que explora de forma demasiadamente explícita os temas da violência e do crime – inclusive com narrativas sobre os conflitos entre traficantes nas favelas, elogios a facções ou traficantes, exaltação do poder bélico de determinadas comunidades etc. – ou da sexualidade/erotismo, muitas vezes narrando, sem nenhum pudor, situações eróticas vividas ou desejadas pelos intérpretes." - SALLES, Ecio. *O bom e o feio funk proibido, sociabilidade e a produção do comum*. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/o-bom-e-o-feio-funk-proibido-sociabilidade-e-a-producao-do-comum-de-ecio-p-de-salles/>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

pedagogizado, ou seja, propostas que tornam possível o processo de ensino/aprendizagem das noções pretendidas. Nessa elaboração,

Ethos, pathos se articulam/configuram o logos - forma de mobilização de saberes para o seu ensino/aprendizagem em processo, no qual o professor utiliza seu conhecimento sobre as características culturais dos alunos para fazê-lo. Posicionamento crítico é afirmado ao longo da explicação, expressando uma das finalidades educativas do ensino desta disciplina escolar: desenvolver as possibilidades de participação política na sociedade (MONTEIRO, PENNA, 2011, p. 203).

Com os alunos na expectativa pelo passo seguinte, ao serem surpreendidos com o rap dos Racionais Mc's, iniciei o último momento da aula sobre África analisando três músicas: "*Não foi Cabral*"⁷², da Mc Carol, "*Feira de Acari*"⁷³, do Mc Batata e "*Meu nome é Favela*"⁷⁴, do sambista Arlindo Cruz. A escolha da primeira música justifica-se pela possibilidade de discutir a respeito de versões históricas, a partir de sua letra. O que me levou a utilizá-la nesta atividade foi também a oportunidade de mostrar aos alunos que a oralidade - aproveitando que falávamos do papel e da importância do *griot* em aulas anteriores - e a arte também podem ser usadas para construirmos o conhecimento histórico. Como dito anteriormente, percebi na fase anterior desta atividade uma dificuldade dos alunos em entender o que são fontes históricas. E, quando entenderam, acreditavam que essas fontes estavam restritas a documentos ou livros, por exemplo. Por isso acreditei que a escolha desta música poderia me ajudar nesta questão.

Nesta música, Mc Carol contesta a versão "harmoniosa" da formação do Estado brasileiro que tradicionalmente é contada nas aulas de História (e reforçada pelo senso comum), expondo na letra o sofrimento causado pelos colonizadores portugueses às populações indígenas e aos negros escravizados.

Professora me desculpe
Mas agora vou falar
Esse ano na escola
As coisas vão mudar
Nada contra ti
Não me leve a mal
Quem descobriu o Brasil
Não foi Cabral [...]

⁷² Mc Carol. Não Foi Cabral. Bandida. Rio de Janeiro, Heavy Baile Records, 2016.

⁷³ Mc Batata. Feira de Acari. Barriga de Aluguel: Nacional. Rio de Janeiro, Som Livre, 1990.

⁷⁴ Arlindo Cruz. Meu Nome É Favela. Batuques e Romances. Rio de Janeiro, Sony Music, 2011.

Ninguém trouxe família
 Muito menos filho
 Porque já sabia
 Que ia matar vários índios
 Treze Caravelas
 Trouxe muita morte
 Um milhão de índio
 Morreu de tuberculose...

A letra é muito didática para mostrar aos alunos que não existe uma história única e definitiva. José, da 1702, é certo ao dar o exemplo de quando acontece alguma confusão na turma durante a aula e o professor está diante de duas (ou mais) versões sobre o mesmo fato. Compara a confusão de ter que ponderar diversas versões de uma confusão entre alunos para mediar o conflito com o ato de "pesquisar história". Ou seja, o aluno foi muito feliz em seu exemplo, visto que ele entendeu que a música trazia uma outra versão sobre um fato conhecido e ainda deu brecha para a discussão sobre versões históricas. Ainda enriqueci a explicação de José com outra comparação, que eu sempre recorro para explicar sobre a existência de versões diferentes para o mesmo fato histórico. Brinco com eles, inclusive, falando que a História é a "*fofoca transformada em ciência*", pois ela, como a fofoca, é movida pela curiosidade, mas é construída com base em métodos, em leituras sobre como se desenvolvem esses métodos, em instrumentos, até mesmo na "*malandragem*" para não ser enganado por fontes históricas (que não são "donas da verdade"), para se chegar àquela versão sobre determinado fato. O exemplo dado por mim é o de imaginarmos que ouvimos um barulho forte vindo do corredor da escola.

Nós, que estamos dentro de uma das salas deste andar, podemos contar para outras pessoas o seguinte: estávamos na sala, assistindo a aula do professor Flavio. De repente, escutamos um barulho forte, vindo do corredor, e corremos para a porta. Vimos que alguém estava no chão. Ok. Essa é nossa versão. Mas e as pessoas de outra sala, contarão a mesma coisa? E quem estava no corredor? E mesmo quem estava no corredor, uns falam que a pessoa tropeçou no cadarço, outras falam que ela escorregou. Não são versões diferentes sobre o mesmo fato (informação verbal⁷⁵?

Eles concordaram. Mas a dúvida fica por conta do motivo de estudarmos *uma versão* sobre cada fato nas aulas de História. Tive que explicar, brevemente, que não temos tempo para discutirmos sobre todas as versões sobre cada fato histórico estudado. Além disso, a versão estudada é um consenso entre historiadores, por chegarem à conclusão de que ela é que mais faz sentido, aquela que utilizou fontes mais confiáveis e é, também, uma construção

⁷⁵ Fala do prof. Flavio Braga Mota na aula de História, E. M. J. E. Daniel Piza, em 2 mai. 2018.

social. Dei como exemplo o "descobrimento do Brasil". Como podemos falar que os portugueses descobriram um lugar que já era conhecido e habitado por diversas populações indígenas? Disse a eles que talvez entenderiam um pouco essa questão se continuassem a ter essa mesma curiosidade na hora de fazer as atividades de pesquisa que eu pediria.

"Feira de Acari" é um funk dos anos 1990. A escolha desta música foi para dar continuidade à discussão sobre o uso da oralidade na construção do conhecimento histórico. Mc Batata versa sobre a tradicional Feira de Acari, que ocorre todo domingo nas calçadas da estação de metrô Acari/Fazenda Botafogo, próxima à escola. A feira é conhecida por sua variedade e, muitas vezes, pela procedência duvidosa das mercadorias vendidas por lá, que podem ser objeto de furtos ou de roubos de carga feitos pelos traficantes do Complexo da Pedreira e repassados aos vendedores da feira.

[...]
 Preste muita atenção
 No que agora eu vou falar
 Se você quer transação
 Acari cê vai achar
 Se levar algum dinheiro
 Maloca a merreca
 Põe no bolso, no sapato
 E o resto na cueca

Porque lá tem gente boa
 E malandro adoidado
 Já venderam prum otário
 O morro do Corcovado

Tudo isso tu encontra
 Numa rua logo ali
 É molinho de achar
 É lá na feira de Acari

É, sim, lá em Acari...

Perguntei aos alunos se poderíamos utilizar esta música como fonte histórica, para nos ajudar a contar sobre a história da região. Eles responderam que sim. "*Mesmo se for uma história inventada pelo autor?*" Perguntei. Então eles já não afirmavam com tanta ênfase, como fizeram anteriormente. Comparei a música a uma novela de época. Ela, como a música, é uma obra de ficção que utiliza, para compor o contexto da obra, roupas, comportamentos, objetos que só sabemos que pertenciam a determinado período histórico estudando História. Os *griots*, para enriquecer seus contos e facilitar o entendimento das outras pessoas sobre algumas lições, faziam a mesma coisa, também. Por que o Mc Batata não poderia fazer o mesmo?

Além de estar dentro da proposta da aula, a música servia também como exemplo de uma música que contava uma história que tem como pano de fundo um lugar que é conhecido deles. Após reconhecerem a música, além de cantarem o refrão, alguns alunos contaram histórias que tinham relação com a música, de que compraram alguma coisa na feira, a exemplo da história narrada pelo cantor da música.

Por último, a música de Arlindo Cruz, que serviu de gancho para a discussão e para a atividade de pesquisa que serão tratadas no terceiro capítulo deste trabalho.

[...]
 Não dá pra evitar bate papo informal
 Quando saio pra comprar o pão
 Falar de futebol
 E do que tá rolando de novo na televisão
 [...]
 Eu gosto de fritada e jogar uma pelada
 Domingo de sol
 E fazer churrasquinho com a linha esticada
 no poste passando cerol

 Cantar partido alto no morro,
 no asfalto sem discriminação porque

 Meu nome é favela
 é do povo do gueto a minha raiz
 Becos e vielas
 Eu encanto e canto uma história feliz
 De humildade verdadeira
 Gente simples de primeira...

A música acima foi utilizada como gatilho para discutir com os alunos de que maneira as favelas e seus moradores são vistos. Ela serve de contraponto aos estereótipos relacionados a esses espaços. Comumente as favelas são associadas ao crime, a pobreza, a desordem urbana. Mas a música de Arlindo Cruz usa discurso completamente diferente, ou seja, o de valorização das relações interpessoais, de aspectos do dia-a-dia e de orgulho em morar numa favela.

E tudo isso foi desencadeado a partir da importância dada à figura do *griot*. Foi isso que permitiu não só a aprendizagem dos conteúdos pretendidos inicialmente, como também permitiu que sua abordagem abrisse possibilidade para algumas discussões sobre a importância da História como ciência, seus métodos e suas particularidades, bem como, também, questões que transcendem os conteúdos históricos da História escolar, como respeito às diversidades, combate a diversas formas de preconceito e a noção, construção e/ou reflexão sobre identidades.

Essa atividade também abriu uma possibilidade muito boa de continuarmos a aproximação do conhecimento histórico com a realidade dos alunos. Além do autorreconhecimento, da reflexão sobre a questão étnico-racial, as atividades abriram a possibilidade de se discutir História Local e outras questões que ela pode ajudar a emergir na sala de aula, como a discussão sobre os estereótipos que envolvem as favelas e seus moradores, tratada no capítulo seguinte.

O samba de Arlindo Cruz utilizado na última aula da atividade sobre os *griots* mostrou um triste consenso entre os alunos: mesmo com uma música que exaltasse diversos aspectos positivos sobre morar em favelas, por outro lado, a favela e os favelados são quase sempre vistos de uma forma muito negativa. Se Arlindo Cruz conseguiu encontrar beleza no convívio e na rotina destes espaços, por que eles são retratados e/ou associados por muitos a coisas tão negativas? Dei aos alunos o exemplo da conotação - *negativa* - em que a palavra "*favelado*" é utilizada. Ela serve comumente para se referir à falta de educação de uma pessoa - é uma expressão usada com grande frequência, por eles inclusive, que são moradores de favelas e que também, como dito acima, reconhecem a forma negativa que a favela e os favelados são vistos. Então como criticar a forma como a favela é vista, se reforçamos o discurso negativo sobre ela? Não soa contraditório?

Com a discussão iniciada, perguntei se era isso que eles achavam deles mesmos, já que a imensa maioria dos alunos mora nas favelas do Complexo da Pedreira. Diante da resposta negativa, convidei-os a fazer uma pesquisa rápida na internet, em algum site de busca o nome de qualquer das comunidades da região para ver o que apareceria, e que me contassem o que viam a partir desta busca na internet. Essa simples busca na internet e a busca de uma explicação para os resultados encontrados foi o ponto de partida para as atividades e discussões feitas no capítulo seguinte.

3 SER FAVELADO (OU NÃO): UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE LOCAL E SOCIAL

3.1 Favela, favelados e estereótipos

O conceito de favela, ao longo do tempo e através de materiais de diversas naturezas, é marcado por uma série de representações, imagens e estigmas que impedem que vejamos o desenvolvimento das áreas de favelas como parte da urbanização brasileira (Silva, 2009). Como exemplos de representações distorcidas (ou, na melhor das hipóteses, superficiais), temos a definição operacional de favela dada pelo IBGE, que denomina esses espaços como "aglomerados subnormais":

É o conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das características abaixo:
 - irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes e/ou
 - carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública) (IBGE, 2011, p.3)⁷⁶.

Ou ainda, esta compilação feita por Gerardo Silva, de como o termo "*favela*" é retratado nos dicionários, desde a primeira edição do tradicional Dicionário Aurélio, de 1975:

No dicionário Aurélio da língua portuguesa, na sua primeira edição (1975), a definição de favela é a seguinte:
 “Conjunto de habitações populares toscamente construídas (por via de regra em morros) e desprovidas de recursos higiênicos”.
 Já na sua edição de 2008, que inclui as novas regras ortográficas, na página 879, o mesmo verbete introduz uma referência etimológica (ou melhor, toponímica):
 “Favela (Fava + ela), do Morro da Favela (RJ), assim denominado pelos soldados que ali se estabeleceram ao regressar da campanha de Canudos”.
 E logo:
 “S.f. Conjunto de habitações populares toscamente construídas (por via de regra em morros) e com recursos higiênicos diferentes” (também convida a conferir ou confrontar o termo “barraco de lata”).
 Por sua vez, o dicionário Houaiss, na edição de 2009, oferece a seguinte definição:
 “1. BOT. Arbusto ou árvore (*Jatropha gossypifolia*) da família das euforbiáceas, que ocorre no Brasil (NE e SE), de ramos lenhosos, folhas repandas ou sinuosas e denteadas, flores brancas em cimeiras, e cápsulas escuras, verrucosas, com sementes

⁷⁶ IBGE. Censo 2010: aglomerados subnormais - informações territoriais. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000015164811202013480105748802.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

oleaginosas e de que se faz farinha rica em proteínas e sais minerais; faveleira, faveleiro, mandioca-brava. 2. BOT. Fruto dessa planta 3. B Conjunto de habitações populares que utilizam materiais improvisados em sua construção tosca, e onde residem pessoas de baixa renda. ETIM Fava + ela” (p. 878).

Assim, a partir dos dois principais dicionários da língua portuguesa no Brasil, sabemos que Favela é o conjunto de habitações populares, toscamente construídas com materiais improvisados, com recursos higiênicos “diferentes” onde residem pessoas de baixa renda (SILVA, 2013, p. 37, 38)⁷⁷.

Silva ainda destaca que desde a década de 1950 diversos estudos sociais sobre a favela destacam as limitações dessas definições (mesmo quando essas são operacionais), pois são baseadas em representações preconceituosas, que destacam atributos negativos - *mais ou menos evidentes* -, e que, por isso, são incapazes de dar conta da intensa e complexa vida associativa das pessoas que a habitam, ou seja, os favelados. Alvito e Zaluar sintetizam esta complexidade:

Estudar uma favela carioca hoje é, sobretudo, combater certo senso comum que já possui longa história e um pensamento acadêmico que apenas reproduz parte das imagens, ideias e práticas correntes que lhe dizem respeito. É, até certo ponto, mapear as etapas de elaboração de uma mitologia urbana. É também tentar mostrar, por exemplo, que a favela não é o mundo da desordem, que a ideia de carência (“comunidades carentes”), de falta, é insuficiente para entendê-la. É, sobretudo, mostrar que a favela não é periferia, nem está à margem (...) A favela elege políticos (ou os faz cair em desgraça), proporciona material para um produto midiático valioso sob a forma de medo ou estranheza, gera financiamentos nacionais e internacionais, tanto para ações diretas de caráter assistencial e/ou religioso quanto para pesquisas; a favela é o campo de batalha pela conquista da opinião pública. É o espaço de práticas de enriquecimento (lícito e ilícito), é o palco de ações que se traduzem em promoções na carreira, em prestígio ou desgraça junto aos pares (do quartel ou da academia, por exemplo). E sempre foi, sobretudo, o espaço onde se produziu o que de mais original se criou culturalmente nesta cidade: o samba, a escola de samba, o bloco de carnaval, a capoeira, o pagode de fundo de quintal, o pagode de clube. Mas também onde se faz outro tipo de música (como o funk), onde se escrevem livros, onde se compõem versos belíssimos ainda não musicados, onde se montam peças de teatro, onde se praticam todas as modalidades esportivas, descobrindo-se novos significados para a capoeira, misto de dança, esporte e luta ritualizada (ZALUAR, ALVITO, 2006, p. 22)⁷⁸.

Mesmo que venha se consolidando estudos que contestam e combatem visões preconceituosas sobre as favelas e seus moradores, além da importante contribuição de intelectuais para este processo, expresso nas diversas formas de arte - música, cinema, artes plásticas, dança - com grande alcance nos últimos anos, e, não menos importante, a reapropriação e ressignificação do termo "favela", graças a expressões e movimentos oriundos

⁷⁷ SILVA, Gerardo. ReFavela, notas sobre a definição de favela. In: Lugar Comum n. 39 – jan-abr 2013 p. 37-43.

⁷⁸ ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (org.). Um século de favela (5ª ed.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

dela como as escolas de samba, bailes funk e associações de moradores, o imaginário social ainda está povoado de uma visão homogeneizante e estigmatizada sobre estes espaços e seus moradores. Persiste, portanto,

No imaginário dos moradores da cidade, em particular dos residentes nos espaços formais - e, por consequência, entre as autoridades públicas -, uma representação das favelas (e dos favelados) ainda originada nos termos de sua representação dos anos 40/50 do século passado [...]. As ações nas favelas são mais vistas como formas de prevenção da violência do que de direitos de exercício da cidadania; as iniciativas são fragmentárias; os investimentos são precários e a ambivalência econômica é frágil (SOUZA E SILVA, 2009, p. 17)⁷⁹.

Logo, mesmo que haja uma tradição de estudos sobre a favela e seus fenômenos sociais, econômicos, estéticos, culturais e políticos, acumulado por anos, essa tradição e esse acúmulo não foram suficientes para promover novas políticas públicas para estes espaços. Somado a isso, "talvez com mais ênfase do que há três ou quatro décadas, o estigma de morar na favela seja ainda mais marcante, com sua associação à chamada cultura da violência" (BURGOS, 2009, p. 53), que ignora, quase por completo, o quão diversos e complexos são estes espaços, sob vários aspectos, e que confere ao imaginário sobre as favelas a impressão de lugar perigoso e/ou habitado por pessoas de má índole, ao associar, prontamente, esses espaços como o foco da violência urbana que assombra a cidade.

Além disso, cada favela possui dinâmica própria. Porém, essa dinâmica particular de cada favela é também ignorada, tanto pelo poder público quanto pela sociedade em geral, dando espaço para uma homogeneização destes espaços. Esse fenômeno, além de não dar conta das dinâmicas socioespaciais destes espaços, inviabiliza - assim como a falta de uso pelo poder público de estudos sobre as favelas e seus fenômenos sociais - a implementação de políticas públicas adequadas. Leitão, fazendo menção a uma palestra do sociólogo Ricardo Linhares, justifica essa inviabilidade.

Os gestores são incapazes de reconhecer a dimensão da diversidade e da diferença, o que comprometeria a realização de ações voltadas para reduzir o quadro de desigualdades, Linhares afirma que os olhares criminalizante e alienante em relação à favela, ao transformá-lo no território privilegiado do crime e no lugar da ausência - 'o lugar de coitados, no senso comum generoso' - contribuiriam para a constituição desta visão homogeneizante. De acordo com o sociólogo, 'a agenda que surge dessa visão é policialesca e segregacionista'. As políticas públicas decorrentes de uma abordagem que considera a favela um espaço indiferenciado, não reconhecem, portanto, as redes existentes nas comunidades faveladas e, conseqüentemente, a

⁷⁹ SOUZA E SILVA, Jailson de (org.). Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009. p. 30-35.

perspectiva de participação organizada da população na resolução de seus problemas (LEITÃO, 2009, p. 41)⁸⁰.

Sobre a "*agenda policialesca e segregacionista*" a qual Linhares se refere, ela contribui bastante para a permanência deste olhar estereotipado sobre as favelas e seus moradores. As favelas, vistas pelo que Linhares chama de "olhar criminalizante", são tidas como o epicentro da escalada da violência urbana que assistimos nos últimos anos nas grandes cidades brasileiras. Assim sendo, a favela é vista como um território hostil, que precisa de ações policiais rotineiras e brutais para garantir a segurança dos espaços de habitação e de convivência da cidade tidos como formais. Logo, se são terrenos hostis, é justificável usar um grande aparato militar (e violência) para "garantir a ordem". Mbembe relaciona a noção de biopoder de Foucault a outros dois conceitos, o estado de exceção e o estado de sítio, e essa relação nos ajuda a entender como funciona o "olhar criminalizante" do Estado, que também encontra eco e respaldo em setores da sociedade civil, em relação à favela.

O poder (e não necessariamente o poder estatal) continuamente se refere e apela à exceção, emergência e a uma noção ficcional do inimigo. Ele também trabalha para produzir semelhantes exceção, emergência e inimigo ficcional. Em outras palavras, a questão é: Qual é, nesses sistemas, a relação entre política e morte que só pode funcionar em um estado de emergência? Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer [...]. Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica entre uns e outros [...]. A percepção da existência do outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria o potencial para minhas vida e segurança, eu sugiro, é um dos muitos imaginários de soberania, característico tanto da primeira quanto da última modernidade (MBEMBE, 2016, p. 128)⁸¹.

Portanto, é "justificável" em nossa sociedade que as favelas sejam espaços em que toda sorte de violações, bem como submeter a esses espaços a regimes de exceção e de sítio, em plena democracia, sejam permitidas, visto que estes espaços concentram os atores tidos como inimigos desta guerra particular (os traficantes de drogas) e que a morte de inocentes no combate ao crime organizado não raro é vista como "efeito colateral" desta guerra, prevalecendo uma ideia estreita de que o problema da violência está, necessariamente, relacionado ao tráfico de drogas nas favelas, usando o medo da violência sentido pela

⁸⁰ LEITÃO, Gerônimo. Reconhecendo a diversidade das favelas cariocas. In: O que é favela, afinal? SOUZA E SILVA, Jailson de (org.). Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009. p. 36-45.

⁸¹ MBEMBE, Achille. Necropolítica. Arte & Ensaios, [S.l.], n. 32, mar. 2017. ISSN 2448-3338. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

população em geral (ou seja, tanto de moradores de favelas quanto de fora dela) como justificativa para essas incursões a favelas, que se revelam, há muito, medidas paliativas e que não raro só exacerbam a violência nestes espaços (Leeds, 2006). Como desdobramento deste processo, o favelado é visto (de forma velada) como uma subclasse, em que é negada a individualidade, que tem sua morte "justificada" (efeito colateral do combate ao crime ou a morte justificada por ser um criminoso, logo, um "inimigo") e que tiveram o seu "bios" - *isto é, a vida de um sujeito socialmente reconhecido* - reduzido a "zoe" - *a vida puramente animal, com as ramificações reconhecidamente humanas podadas ou mesmo anuladas* - (AGAMBEM, 2002; BAUMAN, 2005; RUIZ, 2007).

A homogeneização das favelas, o *modus operandi* do Estado em relação a esses espaços, como esses espaços e seus moradores são vistos por grande parcela da sociedade e a negação de individualidade, ou seja, o ato de englobar um enorme contingente de pessoas a um "grupo" homogêneo (Fanon, 2008), de forma a cancelar suas subjetividades (tanto de um determinado espaço e, também, as subjetividades individuais dos sujeitos enquadrados neste grupo) são sinais claros do quanto a palavra favelado é carregada de estigmas. Podemos relacionar este fenômeno de anulação de subjetividades do favelado com a "zona de não-ser" de Fanon. Apesar do viés racial dos estudos de Fanon, o conceito de "não-ser" pode ser aplicável na nossa análise, visto que a ponte da desumanização entre indivíduo e estrutura marca também o favelado, transformando-o em anônimo de um jeito perverso, ou seja, o favelado é englobado em um "grupo" e essa ação anula suas subjetividades. E encaixar essas pessoas em um "grupo" também contribui para uma hierarquização social. Se o favelado "for" humano, ele é "menos humano" do que o grupo dominante, ou seja, os das pessoas que não moram em favelas. E se são vistos hierarquicamente abaixo deste grupo, é "permitido" que violações, condenáveis se praticadas em espaços e a pessoas que não moram em favelas, sejam relevadas e justificáveis se praticadas dentro de favelas e contra seus moradores. Então,

Como esse rótulo genérico é atribuído aos moradores indistintamente, todos eles são considerados perigosos, capazes de, ao se relacionar com as 'pessoas do asfalto', contagiá-las com sua 'falta' de valores da sociedade. No contato entre favelados e não-favelados, esse contágio é visto como ameaçador à integridade dos "bons cidadãos" (RINALDI, 2006, p. 306)⁸².

⁸² RINALDI, Alessandra de Andrade. Marginais, delinquentes e vítimas: um estudo sobre a representação da categoria favelado no tribunal do júri da cidade do Rio de Janeiro. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (org.). Um século de favela (5ª ed.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 299-322.

Assim, o fato de ser favelado é atribuído uma condição desviante, de anormalidade e periculosidade. É ver associado a isso uma imagem pautada pela ideia de pobreza, carência e delinquência destas pessoas. "Tais imagens são realimentadas pelos veículos de informação, que trazem notícias sobre o 'morro' sempre do ponto de vista negativo, enfatizando o tráfico de drogas e a violência" (RINALDI, 2006, p. 307).

Diante disso, a conotação negativa dada à palavra favelado tem eco também entre os próprios moradores de favelas. Ser favelado, *per se*, não é o problema social, mas há uma construção social e uma estrutura que faz com que o viés negativo dado ao fato de "ser favelado" (ou de se reconhecer como tal) esteja tão enraizado que os moradores de favela, não raro, se veem como o problema. Além disso,

Mais do que a definição de um tipo de morador urbano, de uma posição econômica e mesmo social, ou ainda, um "padrão de comportamento", o ser "favelado" é um ponto de referência do qual se quer estar distante. Daí ser largamente utilizado pela sociedade, mesmo por aqueles que recebem a acusação (BRUM, 2011, p. 287)⁸³.

Essa visão negativa da favela e do favelado também interfere no processo de ensino/aprendizagem nas escolas que ficam nestes espaços. O currículo de História da rede municipal, por exemplo, pouco contempla, ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental, uma discussão maior sobre o surgimento das favelas, bem como sua importância para a formação da cultura e da paisagem urbanística carioca, além das discussões sobre os desafios pelo aos quais as favelas atravessam atualmente. Por isso, foi preciso um esforço maior para que essa problemática fosse trabalhada com os alunos, sem deixar de lado o currículo mínimo. A seguir, descrevo as atividades produzidas com minhas turmas de 7º e 8º anos durante o final do ano de 2017 e o primeiro semestre de 2018. Como dito anteriormente, o currículo não contempla essa discussão sobre as favelas - talvez porque os idealizadores do currículo mínimo de História da Rede Municipal acreditem que ela não é necessária, ou ainda, sendo necessária (mesmo que superficialmente), talvez ela seja contemplada em outra disciplina, como a Geografia -, mas algumas "brechas" no currículo foram o suficiente para que essa temática fosse trabalhada com os alunos. No 7º Ano, aproveitamos a discussão sobre o papel dos *griots* para que os alunos entrevistassem pessoas que moram (ou não) há muito tempo na região em que a escola se situa; no 8º ano,

⁸³ BRUM, Mario Sergio Ignácio. Cidade Alta: história, memórias e o estigma de favela num conjunto habitacional do Rio de Janeiro. 2011. 361 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História.

aproveitamos as aulas sobre a vinda da Família Real Portuguesa para o Rio de Janeiro para desenvolver uma pesquisa sobre o surgimento dos bairros e das favelas próximas à escola, além de lugares e eventos considerados fundamentais para entender a dinâmica da região, segundo os próprios alunos. As pesquisas desenvolvidas pelos alunos consistiam também numa pesquisa de fotos antigas de diversos pontos da região e a confecção de cartazes, visando uma exposição para o restante dos alunos da escola, no segundo semestre de 2018.

Essas atividades tiveram como objetivos principais:

1) A utilização de referências cotidianas dos alunos para o desenvolvimento de conceitos, discussões e/ou problematizações a partir dos saberes que eles levam para a sala de aula pertinentes à temática em estudo;

2) Demonstrar para os alunos um pouco de como se faz pesquisa na História, com a intenção de aproximá-los da construção do conhecimento histórico, atitude importante na produção de um ensino de História escolar realmente significativo;

3) A apreensão de conceitos de segunda ordem, como a leitura e a interpretação de fontes históricas, o desenvolvimento da capacidade de explicar como e por que ocorrem as mudanças, as permanências e rupturas e a capacidade de selecionar os fatos que ajudam a explicar o tempo presente, com o objetivo de conseguir interpretar, a luz da História, sua realidade, sendo essa uma contribuição da História escolar ao desenvolvimento de senso crítico e cidadania dos alunos.

3.2 2017, um relato sobre a fase embrionária da atividade

O ano de 2017 foi um ano completamente atípico para a Escola Municipal Jornalista e Escritor Daniel Piza. A morte da aluna Maria Eduarda Alves da Conceição, no dia 30 de março, alvejada por disparos de armas de fogo para dentro da escola durante uma incursão de policiais à região, abalou a escola sob diversos aspectos. O funcionamento da escola só foi normalizado no final do mês de abril. A escola ficou fechada por três semanas e voltou a funcionar com diversas oficinas para os alunos, para tentar diminuir o impacto da tragédia e ressignificar a volta das atividades como uma forma de resistência a tanta violência, que aflige o cotidiano da escola e da comunidade das mais diversas maneiras. É, ao mesmo tempo, um grito por socorro pelo fim de tanta brutalidade e um ato de resistência estudar/trabalhar na Daniel Piza. Porém, o medo de que uma tragédia parecida pudesse ocorrer novamente era - e

ainda é - recorrente. Nos meses seguintes à morte de Maria Eduarda, foram incontáveis as vezes que a escola teve seu funcionamento interrompido, por conta das constantes operações policiais que ocorreram na região.

Na época da morte da Maria Eduarda, os eixos da pesquisa estavam, aos poucos, sendo escolhidos. Eu tinha a pretensão de começar as atividades com os alunos no segundo semestre de 2017, e acreditava também que isso me daria tempo de decidir quais atividades seriam propostas, bem como a culminância deles. Mas a morte brutal de Maria Eduarda e suas consequências (principalmente o medo e a ausência completa de rotina que nos afligia diariamente na escola, e, particularmente, o meu abalo psicológico por conta da morte de uma aluna e todo o desdobramento deste fato na minha vida pessoal e profissional) fez com que o ano de 2017 fosse pouco produtivo para a pesquisa. Contudo, algumas atividades foram feitas durante os meses de outubro e novembro com os alunos de três das quatro turmas que eu dei aula na Daniel Piza durante o ano de 2017, uma de sétimo e duas de oitavo ano. Foram a partir destas atividades que, no ano seguinte, pude organizar-las, sendo objetos de análise deste capítulo, de forma que elas pudessem dar maior consistência a essa pesquisa.

A escola não pode menosprezar fontes importantes de conhecimento histórico dos alunos que estão fora dos muros escolares. Cabe ao professor, contudo, a tarefa de detectar essas ideias e colaborar na sua elaboração. (Caimi, 2009). Com isso, o uso da História local como recurso pedagógico, já que ela contém diversas referências cotidianas dos alunos, pode ser um exemplo de como o professor pode se municiar de ferramentas para desenvolver em suas aulas conceitos, discussões ou problematizações partindo do que é conhecido pelos discentes. Logo, se desejamos que o trabalho que desenvolvemos juntos a eles produza algo significativo, nossas aulas precisam ser lugares propícios para o surgimento e desenvolvimento da reflexão crítica e mudança, e que precisamos de tempo para ouvir nossos alunos, para que - como exposto por Caimi - possamos contribuir para revisões e superação de preconceitos, através do diálogo e com a ajuda do conhecimento histórico. Assim, entre os conteúdos a serem objetos de ensino, cabe a nós selecionar aqueles que podem dar contribuições significativas para nossos alunos (Monteiro, 2007).

Monteiro discute o papel do ensino de História como "lugar", tendo ele diversos significados. "*Lugar*", para ela, seria, um

Lugar teórico, de produção e transmissão de saberes; 'lugar de fronteira': entre História e Educação, de confluência de e com outros múltiplos saberes, o que nos desafia permanentemente ao dever de vigilância ética, política e epistemológica ao atuar entre a necessidade de ensinar saberes referentes ao passado, ao mesmo tempo em que se contribui para desenvolver o pensamento e a reflexão crítica dos alunos,

cidadãos atuantes na sociedade em que vivem; 'lugar de memória', na perspectiva que possibilita relacionar o vivido (memórias espontâneas) com o ensinado/aprendido (saberes curricularizados, saberes ensinados, saberes aprendidos), rever saberes e compreensões que os tornam próprios e particulares, plenos de um saber do mundo na construção de conhecimentos de uso cotidiano, de memórias (MONTEIRO, 2007, p.3)⁸⁴.

A atividade junto aos alunos parte de "lugares" que Monteiro enumera que o ensino de História congrega - o "*lugar de fronteira*" e o "*lugar de memória*" -. Trazer as referências suas referências para o ensino de História, ao pedir para que eles escolham quais lugares, eventos e pessoas podem ser utilizados para desenvolvermos um trabalho de pesquisa pode parecer um mero detalhe, mas a escolha do que será objeto de pesquisa por parte deles - e não do professor - é de grande importância, pois trata-se de referências que eles acreditam ser de mais relevantes para a atividade, ao invés de ser o professor ditando a importância ou não destas fontes. Coube a mim ajudar na escolha dos objetos de pesquisa, das fontes a serem consultadas, de como seria apresentado o resultado desta pesquisa (como cartazes, entrevistas escritas ou até mesmo a gravação de vídeos de algumas das entrevistas), ajudar a dividir as tarefas e orientá-los em como fazer essa pesquisa. Vemos então, neste diálogo, o "lugar de fronteira" de Monteiro. *Fronteira* no sentido de marcação de diferenças ao mesmo tempo em que é lugar de encontro e, portanto, de diálogo entre atores e saberes distintos.

Como exemplo deste processo, merece destaque um grupo de uma das turmas de oitavo ano que pesquisou fotos da região da escola antes da sua construção, para posteriormente comparar o que mudou e o que permaneceu diante do surgimento da escola; um outro grupo, por sua vez, elencou alguns lugares da região que eles consideram importantes - e essa escolha não foi necessariamente por esses lugares terem, para eles, uma importância histórica, mas sim por conta de uma relevância por contado serviço prestado, como um hospital da região ou a própria escola - e, através de fotos e entrevistas, trouxeram à tona algumas histórias pouco conhecidas pela grande maioria dos alunos, além de discutir, também, mudanças e permanências pelas quais a região passou, ilustrada pela construção desses locais; a turma de sétimo ano acreditou ser fundamental para contar a história da escola fazer uma pesquisa sobre Daniel Piza, jornalista falecido em 2011 que dá nome à escola; uma outra turma, de oitavo ano, entrevistou professores, alunos e ex-alunos, funcionários e

⁸⁴ MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: entre história e memória. In: Gilvan Ventura da Silva; Regina Helena Silva e Simões; Sebastião Pimentel Franco. (Org.). História e Educação: territórios em convergência. Vitória: GM/PPGHIS/UFES, 2007, v. 1, p. 59-80.

moradores da região, que contaram como sua trajetória pessoal cruza com a história da escola e fizeram três vídeos com as entrevistadas.

Essa atividade, em alguns momentos, tornou-se uma ponte para outras discussões (ainda que breves). Uma das indagações mais marcantes foi de um aluno de oitavo ano que, numa aula sobre as transformações que a cidade do Rio de Janeiro durante o período Joanino, perguntou o motivo de muitas vezes resumirem "*o que é Rio de Janeiro*" ao que está situado no Centro e Zona Sul da cidade. Este mesmo aluno lembrou que durante as comemorações dos 450 anos, em 2015 (quando ele estava no sexto ano), "tudo" relacionado à cidade que mostravam na escola (vídeos, textos, apostilas etc.) praticamente ignorava outras regiões da cidade que não fosse o Centro - *coração econômico e cultural da cidade* - e a Zona Sul - *região turística*. E a partir daí perguntei para ele e para os outros alunos o porquê que eles achavam que isso acontecia, e tive como resposta uma das frases que remetem ao senso comum de que a História "só conta coisas sobre pessoas e lugares importantes".

Tal fala é interessante, pois demonstra uma disputa de narrativas. Uma narrativa hegemônica é contestada pela reflexão do aluno, ao mesmo tempo que ela é fixada como mais importante do que aquele conhecimento que os alunos têm, que é o de conhecer e pertencer a uma região da cidade, que, segundo uma visão hegemônica e reducionista, "não é importante" histórica, econômica e culturalmente para a cidade, e, com isso, é silenciada. Esse silenciamento ocorre principalmente pelos estereótipos aos quais são submetidos espaços como o Complexo da Pedreira, que fazem com que os próprios moradores destes espaços acreditem que a memória de sua localidade não seja digna de se constituir em história, por considerarem o que acontece com eles e outros moradores da região menos importante do que os fatos fixados pelas narrativas hegemônicas que constituem a história oficial da cidade. Ou seja,

Ao contar histórias contaminadas pelos significados dominantes, elas tentam estabelecer e fixar identidades hegemônicas. Entretanto, as identidades e as subjacentes sociais existem num terreno de indeterminação, num território de significados flutuantes. Os significados produzidos e transportados pelas narrativas não são nunca fixos, decididos de uma vez por todas. O terreno do significado é um terreno de luta e contestação. Há, assim, uma luta pelo significado e pela narrativa. Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas (SILVA, 1995, p. 205).

Assim, podemos considerar o quão importante é criar condições para que os alunos sejam capazes de refletir sobre a importância de narrativas de sua realidade para que, conhecendo-as, possam contestar, problematizar ou refletir sobre a narrativa hegemônica. Essas novas narrativas contra-hegemônicas podem ser importantes para a construção de uma

ideia de pertencimento àquela região, consciente de que - como afirmam não só os alunos, mas os moradores em geral, quando querem enaltecer o que a região tem de positivo -, a "Pedreira não é só violência". E essa tentativa de mostrar narrativas silenciadas (junto, ao mesmo tempo, da tentativa de tentar demover o protagonismo da "narrativa da violência urbana") é fundamental para isso. E ao entrar em contato com essas narrativas que podemos discutir também sobre essa diferença entre memória (fragmento imaterial da vida de uma pessoa ou grupo) e história (registro concreto da vida e cultura de um indivíduo, grupo ou sociedade) com os alunos, para que eles não caiam na tentação de confundir uma com a outra.

As discussões mais acaloradas que surgiram durante o ano de 2017 foram a respeito das memórias que (re)surgiram com a pesquisa dos alunos, que tinham como protagonistas a construção da escola e a estrada de ferro que cortava parte da região e que deu lugar a Linha 2 do metrô carioca.

Aquino (2015, p. 2541) cita Meneses para enfatizar que

Toda cidade tem história, memória e temporalidade próprias que devem ser valorizadas e exploradas em seu potencial simbólico para que a comunidade conheça e se reconheça na cultura material erigida nos contornos urbanísticos que envolvem o seu cotidiano (AQUINO, 2015, p.2541)⁸⁵.

Essa ênfase é para que se evite que as vivências, que são complexas, sejam reduzidas a algo superficial. Problematicar edifícios, objetos e pessoas deve estimular o pensamento sobre a dinâmica daquela cultura, daquele espaço. No caso da atividade com os alunos, ao problematizar os resultados da pesquisa que eles haviam desenvolvido, vieram à tona algumas histórias das quais eles foram testemunhas oculares (como a construção da escola e as mudanças que tal fato acarretou àquela localidade) e de histórias que eles pouco ou nada conheciam (como o funcionamento de uma estação de trem na região décadas antes da construção da malha ferroviária).

Sobre a construção da escola, para incentivar os alunos a trazerem fotos do entorno de onde a escola foi construída, mostrei para a turma de sétimo ano que participava da atividade de pesquisa duas fotos que extraí do Google Maps, uma de meados de 2013 (desatualizada, pois o mapeamento tinha sido feito antes disso) e outra mais atual, para que eles vissem o que mudou no espaço de alguns anos na região. Na primeira foto não conseguimos identificar a escola, já que ela ainda não havia sido construída, mas na segunda conseguimos identificá-la.

⁸⁵ AQUINO, Maurício de. Memória e temporalidade no ensino de História: questões conceituais e possibilidades metodológicas. VII Congresso Internacional de História. 2015, p. 2531-2544.

Partindo deste ponto, sugeri a eles que pesquisassem fotos anteriores a 2012 do entorno da escola, para que pudéssemos, através de cartazes, mostrar permanências, mudanças no entorno e também discutir em que grau essas mudanças tinham ocorrido graças à construção da escola. Com certa dificuldade, eles conseguiram algumas fotos anteriores a 2012. Mas, a entrevista de um dos funcionários da escola, que também é morador da região e trabalhou na construção da escola - ele inclusive tem, até hoje, uma foto, aérea, da área em que a escola foi posteriormente construída -, enriqueceu bastante a pesquisa. Então, os debates sobre essa parte da atividade foram frutíferos, pois os alunos deram sua contribuição enquanto testemunhas oculares da construção da escola, bem como tiveram acesso a alguém que tinha participado ativamente de sua construção.

Quanto à parte da pesquisa sobre as mudanças que envolviam a antiga Estrada de Ferro Rio D'ouros e a atual linha 2 do metrô carioca, dando ênfase em como ambas influenciaram (e ainda influenciam) a região, os alunos tinham, ao contrário da pesquisa sobre a escola, a "desvantagem" de não terem idade o suficiente para acompanhar as mudanças ocasionadas pela estrada de ferro (construída no final do século XIX e que funcionou até a década de 1960) e a linha 2 do metrô (que funciona desde os anos 1980, mas que a estação que contempla a região - Acari/Fazenda Botafogo - só foi inaugurada em 1998). Porém, com grande esforço, o grupo responsável por essa parte da pesquisa encontrou na internet algumas fotos da antiga estação de trem de Acari, bem como um pouco de sua história. O mesmo grupo encontrou, com mais facilidade, fotos da atual estação de metrô e informações sobre seu funcionamento. A tarefa de reconhecer algumas permanências comparando as poucas fotos do entorno da antiga estação de trem dos anos 1950 e 1960 e fotos atuais foi enorme, porém, graças a curiosidade de alguns alunos e através de algumas conversas informais que tive com pessoas que conheço e que conhecem a região serviu para elucidar algumas (poucas) questões até agora, como o lugar preciso de onde era a antiga estação e se o traçado da linha 2 do metrô "herdava" o trajeto da antiga Estrada de Ferro Rio D'ouros, o que foi confirmado através de uma pesquisa na internet feita pelos alunos⁸⁶.

Graças a essas discussões mais acaloradas com os alunos tive a oportunidade, mesmo que muitas vezes superficialmente, tratar sobre alguns aspectos da memória com eles. Uma delas foi quando eles chegaram à conclusão de que algumas informações de pessoas mais velhas ou tinham as mesmas referências, ou as completavam, ou mesmo contestavam algumas

⁸⁶ Disponível em: <http://www.estacoesferroviarias.com.br/efcb_rj_riodeouro/efrio_ouro.htm>. Acesso em 20 jul. 2018.

das suas memórias sobre a escola, e com isso podemos debater a respeito da interação entre memória individual e memória social, bem como discutir sobre o mito das "verdades absolutas" que o ensino enciclopédico da História-disciplina constrói. Com isso, a História-disciplina serviu para que os alunos percebessem que

A memória não só preserva informação e conhecimento, mas cria significados a partir da interação das pessoas com os lugares e suportes de memória, sendo as pessoas, também elas, um "tipo" imprescindível de suportes de memória ao mesmo tempo em geram significados sobre e a partir dessas mesmas memórias (AQUINO, 2015, p. 2535).

Com isso, o ensino de História traz enormes contribuições para a construção e reconstrução do conhecimento cotidiano, no qual operamos com a memória (Monteiro, 2007).

Assim,

Ainda que a memória individual e coletiva deva ser prestigiada nos processos de ensinar e aprender história como ponto de partida para a construção do pensamento histórico, uma vez que nela se constitui a base de conhecimentos prévios dos estudantes, o ensino de história deve ter como parte de suas preocupações a administração das recordações, relatos e transmissões do passado, auxiliando os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento e instrumentos para evitar as naturalizações do passado e a mera recepção das tradições herdadas (CAIMI, 2009, p. 73).

Ou seja, não podemos ignorar que os alunos, ao chegarem a escola, já tenham uma gama de saberes e referências que foram - e são - construídas nos grupos aos quais eles pertencem fora do ambiente escolar, que ajudam a cultivar suas memórias. E frequentemente esquecemos que são referências culturais que se sustentam através das construções identitárias, e essas referências muitas vezes produzem sentido para o estar no tempo e forjam identidades (portanto podem ser vistas como narrativas históricas - ou seja, história pública). Logo, o que muitas vezes diagnosticamos como "dificuldade de aprendizagem" diante da nossa tentativa de contar a "verdadeira história" pode ser resistência a conteúdos e posturas mais críticas diante do sentido de veracidade metodicamente produzido pela historiografia, que se choca com as referências dos alunos. Ao ignorar esses fatores, ignoramos que o ensino de História é um "lugar de fronteira", onde memórias e saberes dialogam, se cruzam ou mesmo entram em conflito. É "lugar de fronteira" também no sentido de que o ensino de História possibilita o diálogo entre memórias e "história conhecimento escolar", com o aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso no cotidiano. Assim, trabalhando sob uma perspectiva crítica ao mobilizar as memórias espontâneas dos alunos, elas tornam-se objeto de estudo e de possibilidades de recriação (Monteiro, 2007).

Outra questão, que é restrita um pouco mais ao papel do professor e sua prática no ensino de História, é a possibilidade de lidar com a suposta contradição entre a formação de cidadãos enraizados em uma comunidade de memória e oferecer o rigor crítico, a análise distanciada e o questionamento. Não há contradição, trata-se de uma nova situação histórica em que se propõe uma maneira complexa de se pensar a história e a realidade sociopolítica (Aquino, 2015). Logo,

O ensino de história deve oferecer aos estudantes o sentimento de pertencimento a uma comunidade em razão de sua cultura e história, mas esse pertencimento deve estar aberto a outras solidariedades sociais que não apenas a da nação; deve ainda oferecer instrumentos intelectuais que favoreçam a capacidade de leitura crítica da realidade social na problematização das informações, memórias e temporalidades fundantes das relações sociopolíticas; deve, enfim, ser utópica na medida em que pretende tornar-nos melhores enquanto pessoas, recordando o passado para fazermos justiça no presente de modo a assegurar um futuro melhor para toda a sociedade (AQUINO, 2015, p. 2542).

3.3 Uma pesquisa no google e uma pergunta: "somos só isso?"

A experiência do ano de 2017 foi determinante para que eu conseguisse organizar melhor as atividades a serem feitas com os alunos das minhas turmas em 2018. Mesmo que os problemas que afetam a rotina escolar tenham persistido ao longo do primeiro semestre de 2018, houve mais tempo e calma para que as atividades pudessem ser desenvolvidas junto aos alunos, registradas em diário de pesquisa para que, posteriormente, fossem analisadas. A História local pode ser usada como catalisadora da veia investigativa dos alunos, e daí podem surgir reflexões importantes, das mais diversas. O desafio maior, neste caso, é tornar o conteúdo histórico atraente e carregado de sentidos para os alunos. Dewey problematiza esse abismo que costuma surgir entre o que é ensinado aos alunos na escola e o conhecimento que eles trazem de sua experiência:

Quantos estudantes, por exemplo, se tornam insensíveis às ideias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender? Quantos adquirem habilidades por meio de exercícios de automatismo e assim limitam a capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas? Quantos acabam por associar o processo de aprendizagem com algo de enfadonho e tedioso? Quantos acharam o que aprenderam tão alheio às situações de vida fora da escola, que nenhuma capacidade de controle puderam desenvolver para o comando da vida? Quantos para sempre perderam o gosto pelos livros, associando-os a supremo enfado

e ficando "condicionados" para apenas lerem sumária e ocasionalmente? (DEWEY, p.15, 1976)⁸⁷

Para o ensino de História, o próprio Dewey discute, na mesma obra, o que quero levantar como ponto inicial do uso da História local no processo de ensino/aprendizagem. Dewey menciona o fato de que

A solução estará na descoberta de como a familiarização com o passado poderá traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro. Rejeitando o conhecimento do passado como o fim de educação, iremos apenas dar-lhe maior importância como meio de educação. Quando assim procedemos, lançamos um problema novo no contexto educacional: Como poderá o jovem conhecer e familiarizar-se com o passado de modo tal que este conhecimento se constitua poderoso fator de sua apreciação e sentimento do presente vivo e palpitante? (DEWEY, p. 11, 1976)

Então, partindo desta reflexão de Dewey, o primeiro ponto (e o mais aparente numa sala de aula, pois tem conexão direta com a relação entre professor e alunos) tem relação com a troca que ocorre no processo de ensino/aprendizagem. Atividades que permitem uma relação de mão dupla, em que professor e alunos aprendem e ensinam uns aos outros é um ótimo ponto de partida, mas temos que considerar, também, que para que essa troca entre professor e alunos tenha sucesso, é preciso que o professor rompa com a abordagem "Tradicional", em que o processo ensino-aprendizagem é centrado em sua figura, sendo um mero repassador de conteúdos, e pense em adotar abordagens que foquem mais no papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem, coordenador e/ou em que a relação aluno-professor seja horizontal, sem imposições, com o intuito de dar maior protagonismo e voz a esse aluno, por exemplo. No caso específico da História-disciplina (e usando a História Local como instrumento pedagógico), o professor pode ocupar o papel de mediador, que auxilia os alunos a interpretar as informações trazidas por eles em sua pesquisa.

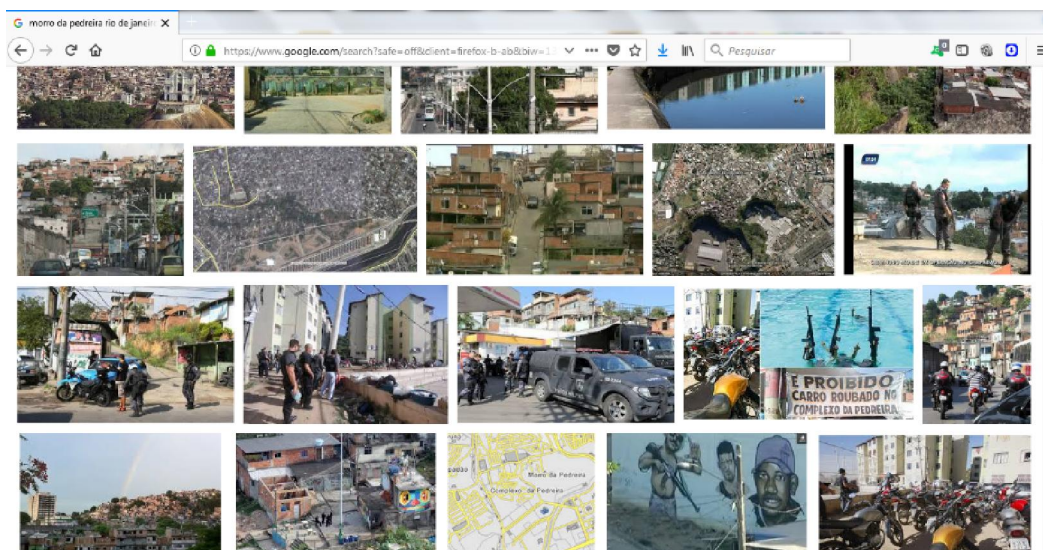
A atividade sobre a importância dos *griots* e a analogia feita entre o papel deles com cantores da música popular brasileira (relatada e analisada no capítulo anterior) foi o pontapé para as pesquisas realizadas nas turmas de sétimo ano - e, posteriormente, ponto de partida para uma proposta de discussão nas turmas do oitavo ano. A música "Meu Nome É Favela", cantada por Arlindo Cruz e trabalhada como exemplo de narrativa que conta sobre a dinâmica de uma favela, sem recorrer à temática da violência urbana, serviu para que eu propusesse a eles uma pesquisa na internet. Com meu notebook conectado ao projetor das salas e com

⁸⁷ DEWEY, John. Experiência e educação; 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

acesso à internet (no caso, tive que "rotear" a internet do meu celular com o meu notebook, já que as salas de aula não dispõem de acesso à internet), coloquei na caixa de pesquisa do Google o nome das favelas da região para que, com isso, vissemos sobre o que os links e as fotos que apareciam na pesquisa faziam referência. As pesquisas mostravam, quase em sua totalidade, coisas ligadas à violência urbana (como operações policiais, roubos de carga e de carros, tiroteios entre facções criminosas rivais, entre outras temáticas relacionadas à violência na região). Com isso, perguntei às turmas se as histórias que tínhamos para contar sobre eles e os lugares que eles moram estão restritas a esse tipo de narrativa, que tem como protagonista a violência urbana. A resposta, obviamente, foi negativa. Conteí a eles que ao fazer uma pesquisa na internet, com o objetivo de organizar esta aula e as atividades que eu daria a partir dela, eu encontrei a história das últimas duas décadas das favelas da região, só que essa história era contada através do olhar de como o tráfico se instalou na região, os "chefes" mais influentes, as "mudanças de bandeira" (isto é, a troca de controle de facção) de cada comunidade, entre outros detalhes que privilegiavam a trajetória do crime organizado⁸⁸. E fiz uma comparação do quanto foi difícil encontrar referências que privilegiassem outras narrativas que não fossem as pautadas pelos acontecimentos policiais da região. Como resposta, de forma assertiva, muitos disseram que "*a Pedreira não é só violência*". E era essa a intenção, a de fazer os alunos conhecerem outras referências, sobre seu bairro, sua favela, sua região, que não tivesse a violência urbana como protagonista.

⁸⁸ Disponível em: <<https://crimesnewsrj.blogspot.com/2015/05/complexos-do-crime-complexo-da-pedreira.html>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

Fotografia 1 – Busca por “morro da Pedreira” no Google Imagens



Fonte: O autor, 2018.

3.3.1 Sétimo ano: em busca de outras narrativas

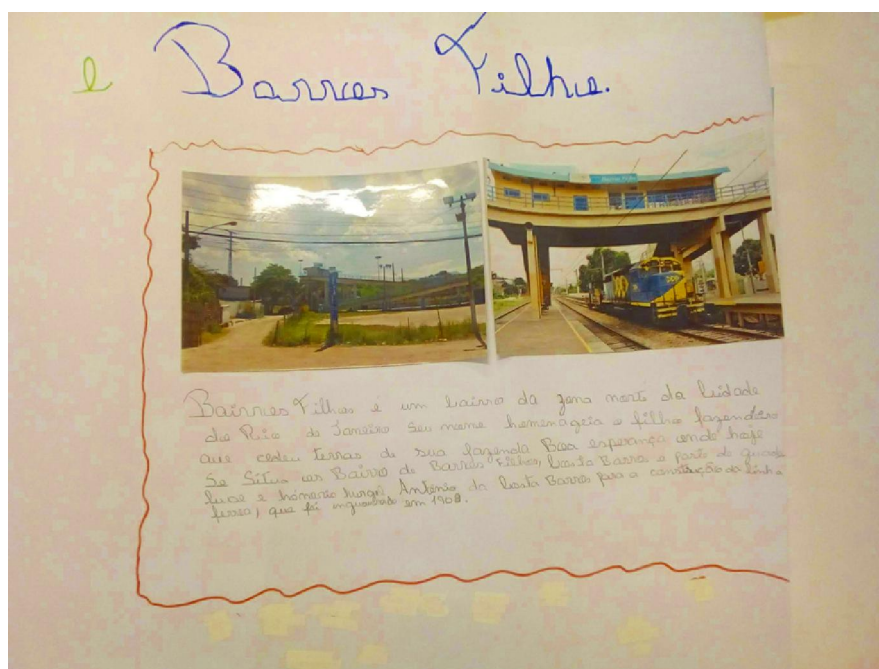
No início do mês de maio de 2018 propus a seguinte pesquisa às duas turmas de sétimo ano: que cada aluno, dupla, ou grupo de até quatro alunos entrevistassem, ao menos, uma pessoa mais velha do que eles, que pudesse tentar responder algumas perguntas. São elas:

- Em que localidade da região a pessoa mora e há quanto tempo é morador do local;
- Se nasceu neste local ou se veio de uma outra localidade (de dentro ou de fora da cidade) e por que escolheu a região da escola para morar;
- Se sabe a origem do nome do bairro e/ou da favela e quando surgiu.
- O que mudou e o que permanece.

O trabalho poderia ser entregue de forma escrita, mas sugeri a eles que, se quisessem, poderiam fazer essas entrevistas e gravar um áudio ou um vídeo delas, para que pudéssemos continuar discutindo a importância da história oral para a manutenção do legado e conhecimento de diversos povos. O prazo dado inicialmente foi de duas semanas para ambas as turmas. Contudo, alguns alunos da turma 1702 se mostraram tão empolgados em fazer a atividade que se comprometeram a entregar a pesquisa na semana seguinte.

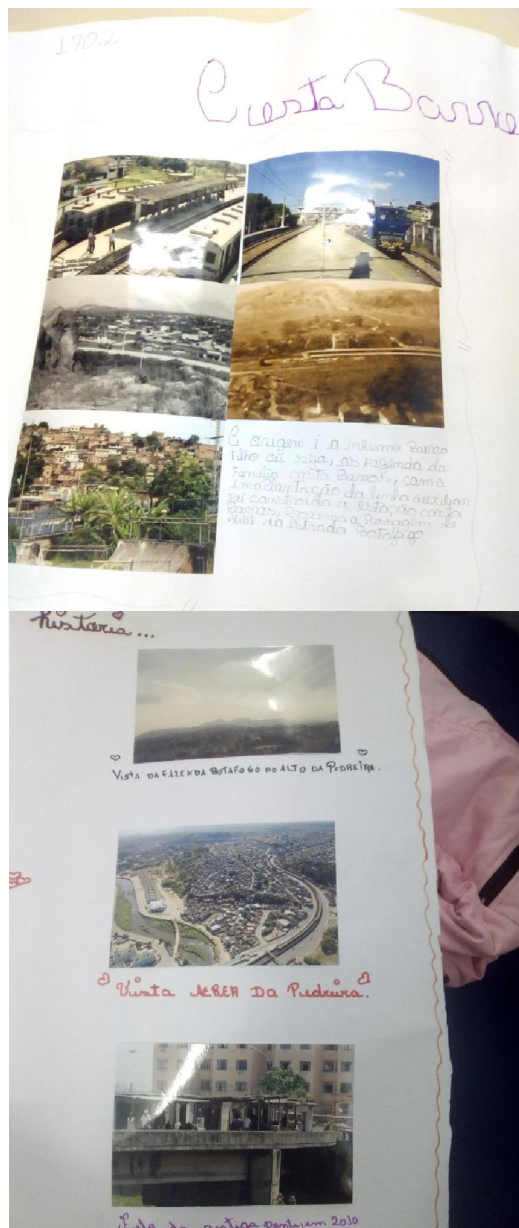
A quantidade de trabalhos recebidos, juntando as duas turmas, foi razoável. De um universo de 60 alunos, juntando as duas turmas, recebi em torno de 15 trabalhos. Destaco, entre eles, os trabalhos das alunas Mariana e Daiana, ambas da turma 1703, e da aluna Bianca, da 1702. O trabalho de Mariana foi o único, entre as duas turmas, que foi entregue no formato de áudio. A aluna entrevistou sua mãe, que mora desde criança na região. O trabalho de Daiana era bastante rico, pois trazia, a partir da conversa com sua avó, como a família chegou ao Morro da Pedreira e uma descrição de como era a região antes de ser mais povoada. Já Bianca pesquisou, em seu trabalho, a origem do nome da favela (que antes era conhecida por Morro da Ventania, mas que mudou de nome para Pedreira graças ao funcionamento de uma pedreira na região). O enfoque dado à pesquisa em cada turma foi um pouco diferente: na 1702 a turma foi dividida em quatro grupos. Um grupo fez um trabalho sobre a origem do Morro da Pedreira, um outro tinha como enfoque o surgimento das estações de trem de Barros Filho e Costa Barros, o terceiro falava sobre o rio Acari e o último grupo pesquisou sobre a Estrada de Ferro Rio D'Ouro.

Fotografia 2 – Trabalhos da turma 1702 (continua)



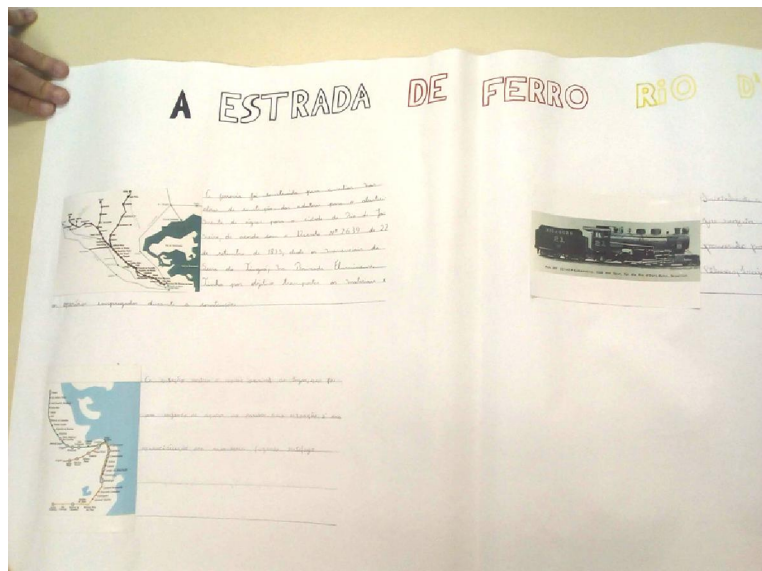
(a)

Fotografia 2 – Trabalhos da turma 1702 (conclusão)



(b)

(c)



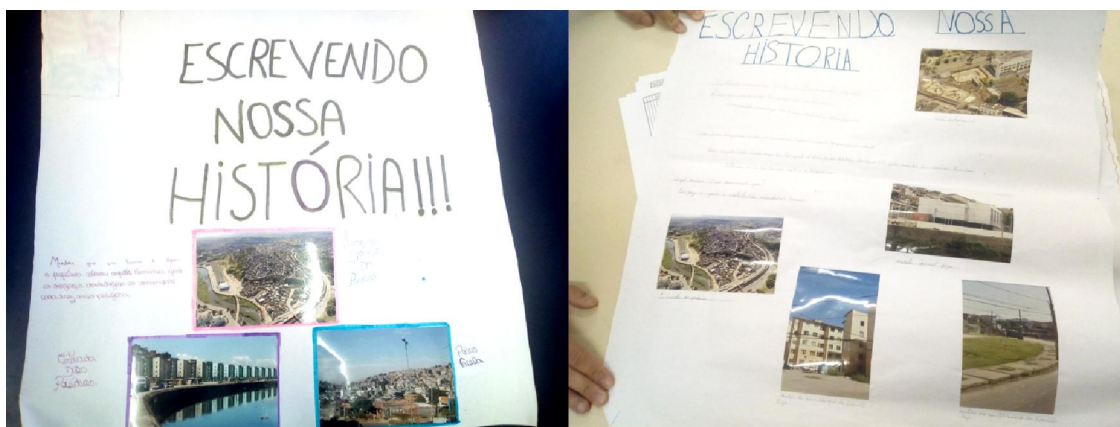
(d)

Legenda: (a) – cartaz sobre o bairro de Barros Filho; (b) – cartaz sobre o bairro de Costa Barros; (c) – cartaz com fotografias antigas e atuais da região do morro da Pedreira; (d) – cartaz sobre a Estrada de Ferro Rio D’Ouro.

Fonte: O autor, 2018.

Na 1703, foram formados quatro grandes grupos, que se debruçavam, cada um, nos pontos importantes das entrevistas feitas pelos alunos da turma, como os relatos do que havia mudado na região ao longo dos anos, histórias curiosas, como era a região antes do processo de favelização, entre outras questões.

Fotografia 3 – Trabalhos da turma 1703



(a)

(b)

Legenda: (a) – cartaz que mostra fotografias antigas e atuais da região do morro da Pedreira; (b) – cartaz que mostra a região da escola antes da sua construção.

Fonte: O autor, 2018.

Enquanto os alunos buscavam entrevistar moradores para sua pesquisa, pedi para que eles também pesquisassem fotos da região. O recorte geográfico foi dos bairros mais próximos da escola (Acari, Barros Filho, Fazenda Botafogo - localidade que pertence ao bairro de Coelho Neto - e Pavuna), o bairro onde a escola se situa (Costa Barros) e algumas das favelas que se situam nestes bairros (Pedreira, Lagartixa e Quitanda). A pesquisa consistia em pesquisar fotos da região, atuais ou antigas, que pudessem servir para ilustrar as histórias que descobríamos graças às entrevistas. Com as entrevistas e as fotos em mãos, a seguir fizemos, durante a segunda semana de junho, cartazes com essas fotos e as partes mais interessantes destas entrevistas. A intenção das fotos era ilustrar cada cartaz e também servir para mostrar as mudanças pelas quais a região passou ao longo do tempo. As fotos eram de lugares como a Vila Olímpica, a estação de metrô de Acari/Fazenda Botafogo, o Hospital Municipal Ronaldo Gazolla (Hospital de Acari) os prédios vizinhos à escola, a ponte recém-demolidada, que ligava as duas margens do rio, e a própria escola. E o envolvimento das duas turmas na pesquisa de fotos foi notável. Boa parte das 90 fotos que as quatro turmas me entregaram foram destas duas turmas. O envolvimento deles com as atividades também era fascinante. José, da 1702, por exemplo, quase toda semana chegava com alguma foto ou curiosidade que tinha pesquisado em casa sobre a região. Augusto, da 1703, um dos alunos com mais dificuldade em História durante o primeiro bimestre, ajudou seu grupo a organizar as fotos do cartaz de maneira muito interessante, ao colocar uma foto de satélite da região no centro do cartaz e organizar as outras em torno dela, mais ou menos na altura em que cada foto foi tirada, com a intenção de ilustrar cada localidade. Tanto que os cartazes dos grupos das duas turmas ficaram prontos uma semana antes dos cartazes das turmas do oitavo ano, que haviam começado a pesquisa uma semana antes.

Sobre os resultados atingidos com a atividade feita com estas duas turmas de 7º ano, quantitativamente, o número de entrevistas feitas por eles foi razoável. Esteve perto do que eu esperava, visto que era o primeiro passo para um maior envolvimento dos alunos com o que eu tinha dado como objeto de pesquisa e estudo. Meu receio, nesta etapa, era o que os alunos entregassem trabalhos muito parecidos, o que não ocorreu. Embora o número de entrevistas tenha sido modesto, por outro lado, elas apresentavam uma diversidade de pontos de vista a partir das mesmas perguntas que me surpreendeu e que, graças a isso, tive a ideia de dividir as turmas em duas temáticas diferentes. Eu não planejava, inicialmente, tal divisão. Graças a esta grata surpresa, assim dividi as turmas: a turma 1702 confeccionou cartazes trazendo a história de localidades que são (ou foram) referência na região - o morro da Pedreira, as estações de trem da região, a Estrada de Ferro Rio D'ouro e o rio Acari. Já a turma 1703 expôs em seus

cartazes fotos diversas da região e reproduziram pedaços das entrevistas, consideradas por eles dignas de destaque.

O uso destas referências cotidianas dos alunos como objeto de pesquisa parece ter aproximado eles da História. Mesmo que timidamente, a História, enfim, "fez sentido". Foi muito interessante acompanhar o processo em que alguns dos alunos se apropriaram dos dados conseguidos através das entrevistas e pesquisas. Aos poucos, eles conseguiam construir explicações sobre algumas das relações que o presente tinha com o passado. As discussões sobre a origem do nome da Fazenda Botafogo, por exemplo, começaram a fazer sentido e foram além do que eles tinham como "verdade absoluta", ou seja, a informação bastante rasa de que antigamente esta localidade era uma fazenda. Ou mesmo o espanto causado com a descoberta que "nem sempre" a atual linha metroviária foi de uso do metrô (anteriormente era parte do trajeto da Estrada de Ferro Rio d'Ouro). Ou seja, alguns destes alunos conseguiram romper a barreira existente sobre o ensino de História, de que ele é enciclopédico e de pouca utilidade cotidiana, ao ver que a História tinha dado novos sentidos a localidades e edifícios que fazem parte da sua rotina. Esta proximidade com a História acabou se refletindo no interesse e na participação nas nossas aulas. Mesmo que o conteúdo trabalhado em boa parte das aulas até o final do segundo bimestre não tenha relação com a atividade, ela colaborou inclusive para a leve melhora das médias de notas das duas turmas do primeiro para o segundo bimestre.

3.3.2 Oitavo ano: de qual Rio de Janeiro estamos falando?

Último dia de fevereiro, aula na turma 1802, de oitavo ano. A manhã transcorria com normalidade quando, por volta das nove e meia, eu e os alunos escutamos uma rajada de tiros. A escola fica numa rua que é usada como rota de fuga dos traficantes da comunidade quando eles roubam caminhões com as mais diversas cargas (como móveis, eletrodomésticos, produtos alimentícios, entre outros) nas vias expressas da região. E, não raro, a polícia os segue comunidade adentro, até o local em que os traficantes costumam esvaziar os caminhões, quase sempre fazendo uso do "Caveirão", o carro blindado utilizado pela Polícia Militar para incursões nas favelas - um dos armamentos ou instrumentos que surgiram com o propósito de ser usado pela polícia fluminense em situações críticas, mas que acaba sendo utilizado quase que rotineiramente em qualquer operação policial de incursão às favelas. Diante disso,

seguimos um dos nossos protocolos de segurança, que é retirar as crianças de perto da janela e nos abaixarmos, até que a situação do lado de fora da escola se "normalize".

Quando esse tipo de situação ocorre, é impossível voltar à "normalidade". Os alunos ficam agitados, nós, professores, e os funcionários de apoio e a direção nos desdobramos para proteger as crianças, atender telefonemas, recepcionar pais que ficam preocupados com a situação e que, graças a isso, vão buscar seus filhos na escola, além da indecisão se a escola funcionará ou não no período da tarde. Contudo, neste dia, a turma 1802 teve uma calma que poucas vezes vi uma turma ter ao longo destes meus cinco anos de Daniel Piza, quando situações assim acontecem. Prometi que terminaria a explicação da matéria e que, após isso, eu os deixaria sem atividades até eles serem liberados para voltar para casa. Enquanto aguardávamos a liberação, um grupo de alunas ficou conversando comigo. Aproveitei a reclamação de Natalia - que se queixou da lama deixada pela forte chuva da semana anterior, que alagou o rio Acari, e que ainda estava na rua da escola e não havia sido limpa pela prefeitura - para perguntar a elas se sabiam alguma curiosidade sobre o rio Acari (onde o rio nascia, onde desaguava, por onde passava antes de chegar ali, entre outras coisas). Assim como escutei de vários alunos durante o tempo que trabalho na escola, Natalia e as outras alunas se limitaram a dizer que, segundo os mais velhos contam, o rio já foi limpo e navegável. Perguntei se ao menos elas sabiam a origem da "ponte" que ficava quase em frente à escola, demolida no final de abril, que dava acesso a outra margem do rio. Elas não sabiam. Conteí que a ponte foi inicialmente construída para a manobra da linha 2 do metrô, mas por falta de uso, ela foi ocupada por alguns comerciantes e servia, desde então, como passagem das pessoas entre uma margem e outra. O espanto delas ao ver que eu sabia a origem da ponte era visível. *"Não é possível que um cara que sai lá de Quintino pra dar aula aqui saiba mais do que vocês sobre o lugar que vocês moram e estudam!"*, brinquei com elas.

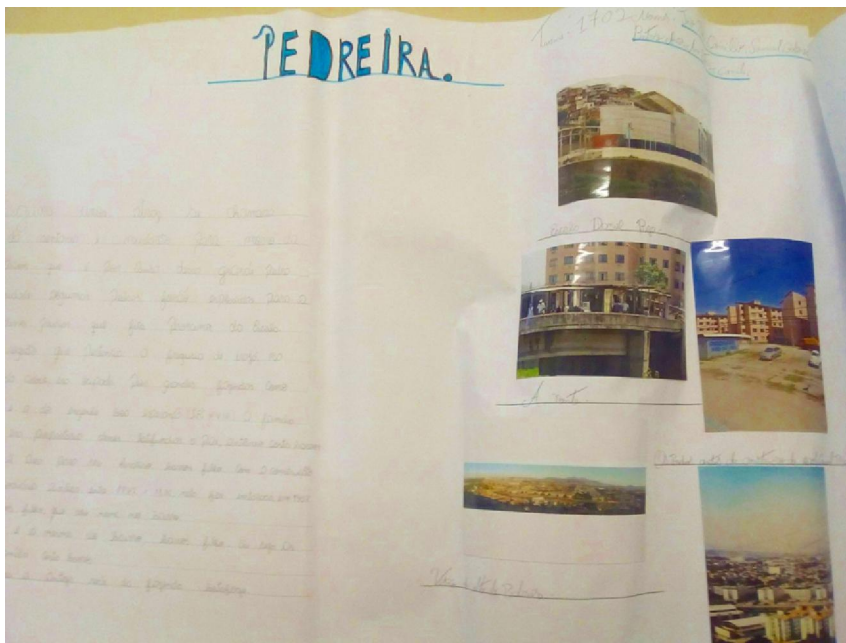
Essa passagem registrada em meu diário de pesquisa serve para ilustrar o desconhecimento que boa parte dos alunos tem sobre localidades ou edifícios que fazem parte da sua rotina. Foi usando estas referências (próximas, mas conhecidas superficialmente pelos alunos) que pensei em atividades que tinham como principal objetivo aproximar a História escolar dos alunos. O conteúdo histórico tem a "desvantagem" de estar distante no tempo (pois nosso objeto de estudo está distante anos - séculos, até milênios! - distante) e/ou distante no espaço (por contarmos fatos que acontecem em lugares, na maioria das vezes, distantes dos nossos alunos). Mesmo que o uso de analogias e anacronismos seja frequente no processo de ensino/aprendizagem de História, muitas vezes "entender História" permanece como algo "inalcançável", "distante" dos alunos. Então, transformar referências cotidianas

deles em objeto de estudo em sala de aula foi a estratégia por mim traçada para trabalharmos fatos históricos sobre a cidade do Rio de Janeiro. Isso também permitiria uma problematização do tempo presente e do espaço no qual estamos inseridos na cidade. São as "brechas" dadas pelo espaço e pelo currículo que nos permitiram trabalhar desta forma.

Então, tendo esta estratégia traçada, no início de maio de 2018 pedi às turmas de oitavo ano que fizessem uma pesquisa sobre a origem dos nomes de bairros em que as favelas do Complexo da Pedreira estão presentes (Acari, Barros Filho, Costa Barros e Pavuna) e quatro localidades deste complexo (Fazenda Botafogo, Lagartixa, Pedreira e Quitanda), além de fotos destes bairros/localidades. Minha intenção era de que, quando começássemos a falar das transformações que o Rio de Janeiro passou a partir da chegada da Família Real Portuguesa, tivéssemos material para fazer um complemento (ao mesmo tempo que seria uma espécie de contraponto) com a História oficial, que privilegia a região do centro da cidade.

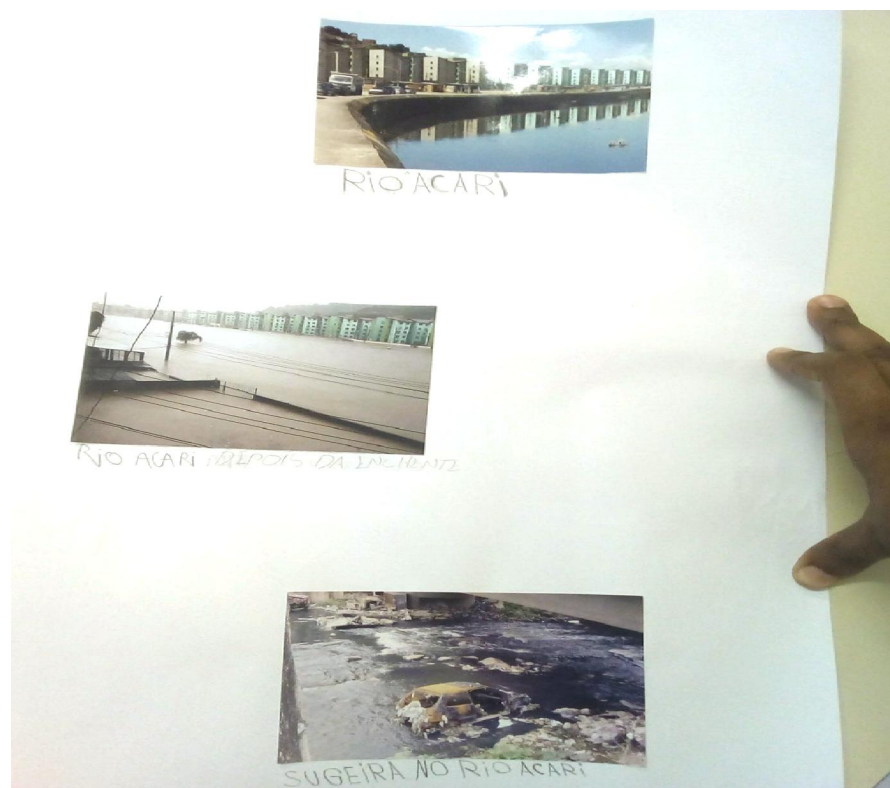
Recomendei que não se restringissem a pesquisar na internet, que é a principal fonte de pesquisas dos alunos. Fiz uma pesquisa prévia em sites de buscas e tive grande dificuldade em encontrar explicações sobre a origem dos nomes Lagartixa e Quitanda, principalmente. Por isso, pedi aos alunos que procurassem ajuda de pessoas mais velhas que poderiam saber a origem dos nomes destas localidades e que, mesmo se não encontrassem alguma explicação, que não ficassem preocupados, pois essas lacunas, os silenciamentos também fazem parte da pesquisa e que poderiam, em outro momento, nos dizer tantas coisas quanto as informações encontradas. Após a pesquisa, a exemplo do que as turmas do sétimo ano vinham fazendo, faríamos cartazes com uma descrição breve sobre a origem do nome dos bairros/localidades, ilustrados com as fotos pesquisadas.

A turma 1801 ficou encarregada de desenvolver os cartazes com a origem dos nomes. Dos 32 alunos da classe, recebi apenas seis trabalhos que traziam, em sua maioria, uma pesquisa incompleta. A maioria dos trabalhos conseguiu encontrar a origem dos nomes dos lugares tidos como "formais", isto é, o dos bairros, e apenas um destes trabalhos conseguiu contar (ainda que resumidamente) a origem dos nomes dos bairros e das favelas pesquisadas. Este trabalho foi entregue por três alunos, que conseguiram apurar, perguntando a pessoas que moram há mais tempo na região, a origem dos nomes das favelas da Lagartixa (o nome é atribuído a existência de muitas lagartixas e camaleões na época que os primeiros moradores começaram a se fixar no local) e Quitanda (o nome deve-se a uma quitanda que funcionava na localidade anos atrás).



(a)

Fotografia 4 – Trabalhos das turmas de 8º ano (conclusão)



(b)

Legenda: (a) – cartaz sobre a origem do morro da Pedreira; (b) – cartaz sobre o Rio Acari.

Fonte: O autor, 2018.

Muito surpreendeu aos alunos um traço que todos os trabalhos tinham em comum. Todos eles mencionam que grande parte da região era propriedade de uma só família, os Costa Barros. A Fazenda Botafogo (que deu origem a localidade de mesmo nome), também pertencia a essa família. Posteriormente, descobri que a sede do latifúndio da família Costa Barros se situava na região do Morro da Lagartixa, e foi demolida em 2012 para dar lugar a conjuntos de prédio do programa federal de habitação "Minha Casa Minha Vida"⁸⁹. Quanto a pesquisa de fotos, a participação da turma foi praticamente nula. De aproximadamente 90 fotos pesquisadas pelos alunos das quatro turmas (as duas de sétimo e as duas de oitavo ano), apenas uma delas foi fruto da pesquisa de um aluno desta turma. Isso, infelizmente, atrasou bastante o início da confecção dos cartazes na turma 1801.

⁸⁹ Disponível em: <<http://urbecarioca.com.br/2016/03/caso-da-fazenda-botafogo-crime-ao-patrimonio-historico-de-cleydson-garcia.html>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

Fotografia 5 – Destruição da sede da Fazenda Botafogo



Legenda: A foto mostra as mudanças na região onde se situava a sede da Fazenda Botafogo, até a sua demolição, em 2012, para dar lugar a um conjunto habitacional.

Fonte: Site Urbe Carioca, 2016⁹⁰.

A pesquisa sobre a origem dos nomes dos bairros/localidades foi desenvolvida também na turma 1802, mas nesta turma precisei dar um novo enfoque à atividade, para que os trabalhos das duas turmas de oitavo ano não ficassem muito parecidos. Isso foi feito

⁹⁰ Ibidem.

também como uma tentativa de incentivá-los, visto que, das quatro turmas, a 1802 é a turma menos disciplinada, com menores médias e a que presencio pouco estímulo para fazer até mesmo as tarefas cotidianas. Então, junto com os alunos, elenquei edifícios, lugares e eventos que eles consideram fundamentais para entender a dinâmica da região. Foram escolhidos pelos alunos o Rio Acari, o Hospital de Acari, o Baile Funk da Pedreira, a Feira da Pavuna, a Feira de Acari, a estação de metrô de Acari/Fazenda Botafogo, a Vila Olímpica Clara Nunes e o Posto de Saúde Sylvio Frederico Brauner, além da própria escola. Cada grupo deveria pesquisar fotos dos pontos selecionados e listarem três motivos/informações pertinentes do objeto de pesquisa. Embora sendo uma turma mais indisciplinada e desmotivada do que a 1801, os resultados na 1802 foram relativamente melhores. Dos nove grupos formados, seis se interessaram bastante pela atividade. A quantidade de informações (e o esforço em conseguilas, visto que as informações da maioria dos pontos são muito escassas na internet, então foi preciso eles visitarem os lugares e entrevistarem moradores mais antigos da região, quando preciso) e de fotos desta turma foi de razoável para satisfatória, sendo suficiente para iniciar os cartazes.

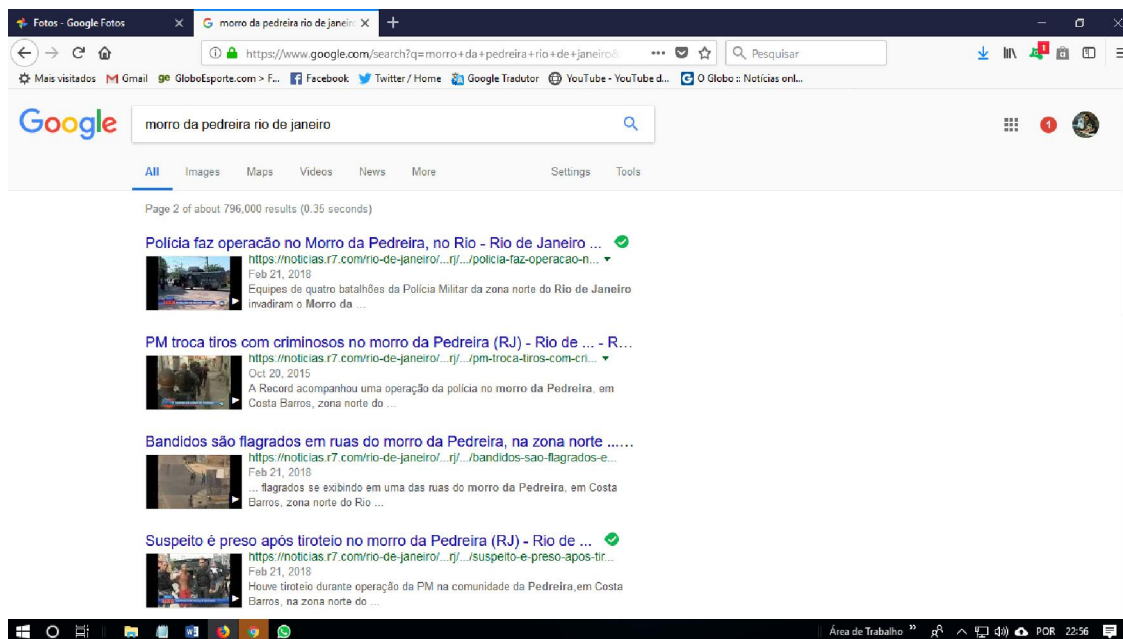
Nessas turmas, a atividade tinha a intenção de oferecer uma narrativa diversificada sobre a cidade do Rio de Janeiro, a partir dos primeiros anos do século XIX até os dias atuais. O currículo tem como recorte espaço-temporal o Centro da cidade durante o Período Joanino (1808-1820). Então trabalhar este recorte, seguindo as orientações curriculares foi feito, contudo, foi partindo dele que surgiu a estratégia de trabalhar com os alunos um recorte espacial diferente - ou seja, os bairros da região em que se localiza a escola - e temporal - do século XIX até o presente. Esta foi a forma utilizada para mostrar como fatos diferentes acontecem ao mesmo tempo em lugares tidos como próximos (já que pertencem à mesma cidade) e o motivo dessas mudanças.

Os objetivos que pretendia alcançar com os alunos de 8º ano eram parecidos com os que tentei alcançar com os alunos de 7º ano. A diferença era que, por se tratar de alunos um pouco mais velhos, imaginava que dar um pouco mais de complexidade aos objetivos a serem alcançados a partir delas seria válido. Permanecia, por exemplo, o objetivo de aproximar os alunos da construção do conhecimento histórico. Contudo, essa aproximação deveria servir para incentivar reflexões sobre os problemas que afligem a região nos dias atuais. Será que os alunos conseguiriam fazer a ligação entre o seu cotidiano e os resultados da atividade desenvolvida por eles? Essa questão nortearia os resultados obtidos com esses alunos.

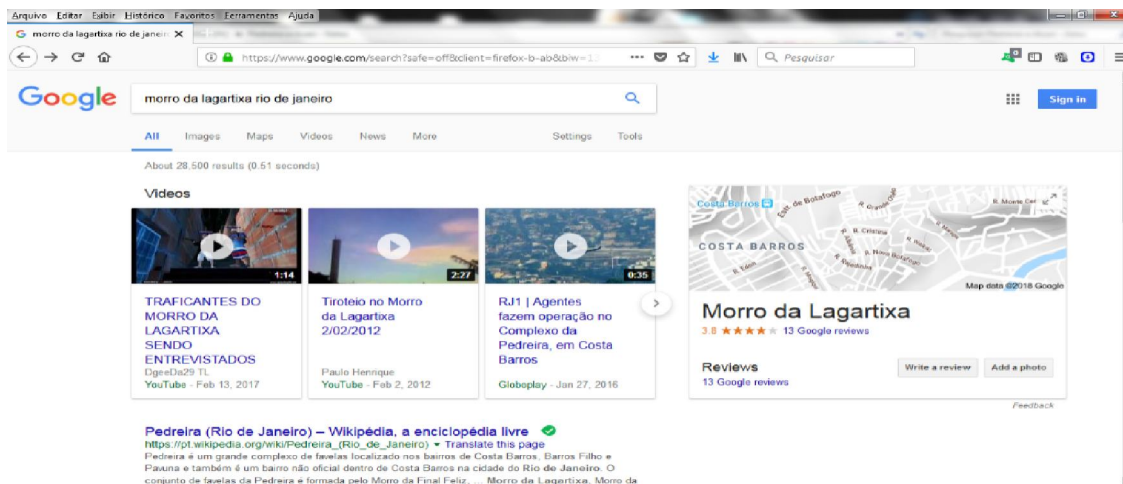
Uma das intenções da pesquisa era discutir algumas questões a partir da dificuldade em encontrar tais informações na internet e, além disso, problematizar o que eles conseguiam

encontrar nessas pesquisas no Google quando colocavam o nome das favelas que eram objeto da nossa atividade. Qual a imagem, a narrativa e os assuntos relacionados com a pesquisa destes lugares que o Google mostra? E, a partir disso, seguindo o exemplo da atividade proposta aos alunos do sétimo ano e às turmas do ano anterior, será que essas imagens e narrativas sobre a região, embora hegemônicas, são as únicas?

Fotografia 6 – Busca por comunidades do Complexo da Pedreira no Google



(a)



(b)

Legenda: (a) – Reprodução de tela da pesquisa sobre morro da Pedreira no Google; (b) – reprodução de tela da pesquisa sobre o morro da Lagartixa.

Fonte: O autor, 2018.

A tentativa de, ao mesmo tempo, contrapor e complementar a narrativa das orientações curriculares a partir dos resultados da atividade de pesquisa dos alunos servia para mostrar a potência das memórias da região. Além disso, era a oportunidade de lançar luz a uma questão: se essas memórias visitadas são carregadas de tanta potência, porque são tão pouco conhecidas, inclusive por pessoas que nasceram e viveram toda sua vida nesta região da cidade? Infelizmente, pouco foi discutido sobre este ponto, e o que foi discutido é bem fragmentado entre alguns momentos breves de aulas nas duas turmas. O tempo disponível e gasto com as turmas de 8º ano foi até maior do que com as turmas de 7º ano. Porém o interesse dos alunos era bem menor. Resultados melhores foram alcançados na 1802, graças ao maior envolvimento da turma. Mas o desinteresse das turmas, aliado aos problemas de disciplina, foram determinantes para que os objetivos não pudessem ser alcançados de forma, ao menos, razoável nesta turma e menos ainda na turma 1801.

Contudo, o que foi alcançado diante deste contexto merece registro, mesmo que sejam resultados fragmentados. Primeiro, foi a rápida constatação da dificuldade em encontrar registros históricos sobre as favelas da região. Sobre os espaços tidos como "formais", havia mais facilidade em encontrar documentos, fotos ou textos a respeito. Isso gerava um enorme incômodo entre os alunos das duas turmas que fizeram a pesquisa sobre os nomes, mesmo que eu reforçasse que essa lacuna na pesquisa também poderia nos dizer muitas coisas, como a invisibilização destes espaços, a tentativa de tornar as memórias destes espaços "menos importantes" do que as narrativas hegemônicas sobre a cidade reforçavam e o reforço do estereótipo da região como "lugar perigoso". William, aluno da 1802, encontrou algumas fotos em um blog sobre memórias do bairro de Coelho Neto, a partir da sua procura por fotos antigas da Fazenda Botafogo. Posteriormente, fiz contato com o administrador do blog, perguntando se ele tinha algum material sobre as favelas da região. Ele me passou reportagens que contam como foi a ocupação de onde hoje é o morro da Lagartixa, e essas reportagens estavam para ser usadas no trabalho de um dos grupos da 1801, que ainda está inacabado. Essa dificuldade foi objeto de discussão em uma das aulas na turma 1801. Dias antes do prazo final para entrega da atividade de pesquisa sobre o nome dos bairros, muitos alunos se queixavam, dizendo que só conseguiam encontrar nas pesquisas no Google coisas ligadas a violência urbana e que, por isso, não conseguiam encontrar nada sobre as favelas da região que não estivesse ligado a isso. Foi a partir daí que os três alunos da turma que conseguiram descobrir a origem dos nomes das favelas da Lagartixa e Quitanda tiveram a ideia de não restringir sua pesquisa a internet, ao contrário dos seus amigos de turma.

Fotografia 7 – Reportagem sobre o morro da Lagartixa

Moradores pobres do Morro da Lagartixa recorrem para não pagar multa de Cr\$ 5 mil

O 20.º Distrito de Fiscalização da Secretaria Municipal de Fazenda já recebeu 10 recursos para o cancelamento das multas de Cr\$ 5 mil aplicadas a 50 famílias do morro da Lagartixa, na Fazenda Botafogo, por construção ilegal, e poderá cancelá-las se ficar comprovado estado de pobreza.

A situação dos moradores ainda está em estudos na Secretaria Estadual de Obras, mas eles terão que regularizar sua situação. A hipótese de remoção, segundo a Cehab, ainda não está afastada, porque eles invadiram terreno do órgão, e sua permanência será decidida nos próximos dias.

MULTAS

Além da ameaça de despejo que os antigos moradores vinham sofrendo desde o início do ano, a chegada e ocupação de parte do Morro da Lagartixa, na Fazenda Botafogo, por favelados de bairros próximos, e a construção de novas casas, agravou a situação.

Na semana passada, a Secretaria de Fazenda puniu 50 famílias com multas de Cr\$ 5 mil por construção ilegal mas, diante dos protestos, o Secretário Ronaldo Mesquita resolveu reconsiderar e prometeu que se dentro de 20 dias fosse sol-

citado o cancelamento da punição sob alegação de falta de recursos, ele as cancelaria.

Até ontem, 10 requerimentos deram entrada no 20º Distrito de Fiscalização e acredita-se que até a semana que vem os demais punidos também recorram.

Para a Cehab, a situação dos favelados é irregular e a ocupação do terreno, do qual é proprietária, não será admitida, embora seus técnicos continuem estudando o problema social, já que a maioria dos moradores não têm recursos para adquirir um imóvel.

Legenda: Reportagem do Jornal do Brasil, de 29 de novembro de 1978, que noticia a ocupação da região que, hoje, é o morro da Lagartixa.

Fonte: blog Coelho Neto, memórias de um bairro.⁹¹

Oferecer novas narrativas a esses alunos de sua realidade é testar o quão poderosas essas narrativas podem ser, tanto para o processo de aprendizagem de História, quanto para a construção de suas identidades e de sua ideia de pertencimento àquela região. Mais do que isso, dar voz a essas narrativas silenciadas, é indagar o porquê de elas terem sido silenciadas e por que, não raro, são vistas através de estereótipos. Albuquerque define a estereotipia como

⁹¹ Disponível em: <<https://coelhoneto.wordpress.com>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

Um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo (ALBUQUERQUE, 1999, p. 20)⁹².

Há de se considerar que a escola (e por extensão, a História-disciplina) reforça estereótipos. Nós, enquanto professores, também reforçamos esse quadro. Oliveira se depara com a complexidade de relações que sustentam a trama e ajuda a manter, bem presa, determinadas tradições do que ensinamos na escola que não colabora para ampliar a visão dos alunos sobre o mundo. Ela continua:

A ignorância, aqui compreendida como falta de conhecimento que é provocada, dentre outras coisas, pela limitação do que quero e me disponho a ver no e do mundo, provoca um efeito devastador quando nos colocamos à frente de várias crianças ou jovens com a função de ensiná-las sobre o mundo, tendo a cidade como referência (OLIVEIRA, 2014, p. 112)⁹³.

Há um abismo entre a descrição da cidade em materiais pedagógicos e a realidade em que a escola está inserida, que pouco (ou nada) tem a ver com o que é apresentado como "a cidade" pelos materiais pedagógicos, massificado pelos veículos de mídia e (ou mesmo) pelos professores. Mais dramático que isso, voltamos na questão do senso comum de "hierarquizar" as duas narrativas, como se a história daquela localidade não tivesse relevância, nem para a cidade como um todo, nem para os próprios moradores da localidade. E é um processo parecido com a questão dos estereótipos levantada por Albuquerque e a discutida na primeira unidade deste capítulo. Os discursos que usam estereótipos são reforçados fora dos grupos estereotipados, mas também encontram eco dentro desses grupos. E a partir da negação de uma identidade, por ela estar carregada de estigmas, que conseguimos entender o porquê que ela ocorre e, a partir disso, problematizar junto dos alunos esses discursos. Oliveira expõe o ato de (se) indagar sobre os silenciamentos que existem em uma localidade, o porquê daquela narrativa/memória/identidade estar "invisível" até mesmo para quem vive naquela localidade. E o estereótipo ajuda esse silenciamento, ao transformar o diferente em algo ruim (ou, quando se é mais ameno, "exótico"). Quando os alunos entregavam seus trabalhos de pesquisa, todos

⁹² ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz de. A invenção do Nordeste e outras artes. Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, p. 19-39, 1999.

⁹³ OLIVEIRA. Sandra Regina Ferreira de. Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar. Revista História Hoje, 2014, v. 3, nº 6, p. 121-137.

faziam a ressalva de que não conseguiram encontrar respostas sobre a origem das favelas ou o surgimento do nome delas. E quando eram tranquilizados sobre isso, ao escutarem que essas lacunas da pesquisa poderiam nos dizer muitas coisas, num primeiro momento, elas pouco entendiam. Só fez mais sentido quando refletimos sobre a dificuldade em encontrar essas respostas, ao analisar criticamente o principal meio de pesquisa deles - *o Google* -, que endossava os estigmas que recaem sobre as favelas e seus moradores. Tanto que as pesquisas dos alunos que tinham maior riqueza de informações eram as que foram fruto de uma pesquisa que não ficou restrita ao Google, ou seja, aqueles alunos que sentiram que não encontrariam respostas na internet e entrevistaram pessoas e/ou visitaram lugares tiveram, em maior ou menor grau, essas lacunas de suas pesquisas preenchidas.

Ainda sobre esta dificuldade encontrada pelos alunos, só que na turma 1802, ela foi centro de uma discussão sobre estereótipos que envolvem a favela. A pesquisa de fotos para a confecção de cartazes da turma vinha tendo a mesma dificuldade encontrada pela turma 1801, isto é, as imagens que apareciam na pesquisa do Google sobre as favelas da região estavam mostrando, majoritariamente, fotos ligadas a violência - um exemplo disso foi a pesquisa por fotos da escola. Qual seria a alternativa? Alguns grupos tiraram suas próprias fotos, indo nos lugares pesquisados. Outros pediram ajuda para conhecidos para conseguir algumas fotos. O mais importante é que isso motivou que eles pensassem numa alternativa diante desta dificuldade, querendo mostrar coisas positivas sobre a região. Isso, por consequência, também motivou uma maior valorização dos espaços e eventos tidos por eles como fundamentais para entendermos a dinâmica da região, tentando dar a alguns trabalhos um caráter informativo - como o grupo que pesquisou sobre o posto de saúde da região, que listou alguns dos serviços prestados por lá e como contatar o posto, ou a preocupação dos alunos responsáveis pela pesquisa sobre o baile funk em listar todos os DJ's responsáveis pelas músicas que tocavam na festa.

O uso didático da História Local pode nos municiar para a discussão de vários temas junto aos alunos, que são demandas para além dos muros da escola, partindo do que lhes é comum, que é o lugar onde mora/estuda e sua relação com esse lugar. A História Local pode ser o pontapé inicial num processo de reflexão desse aluno não só apenas sobre seu papel histórico, que era o de mero espectador e passa para o papel de ator histórico, mas também lhe dá insumos para entender seu papel no mundo. O empoderamento deste aluno, partindo da consciência de que ele é um ator histórico e da sua percepção como indivíduo, apesar de não poder ser medido de forma imediata e quantitativa, é um legado que o ensino de História, se ministrado visando o que os Parâmetros Curriculares Nacionais tem como um de seus

objetivos com o ensino de História ("desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania" e também "saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos"), pode dar a esses alunos. E a Metodologia e a Teoria da História, junto com o uso da História Local, são parte do fio condutor que levarão os alunos a refletir e construir aspectos de suas identidades.

Os objetivos que eu pretendia alcançar podem não ter sido alcançados plenamente (em alguns dos pontos, ficou longe disso). Ao contrário do que aconteceu nas turmas de 7º Ano, a atividade não foi acompanhada de uma melhora de notas bimestrais, nem obtivemos tanto sucesso na tentativa de aproximar a História destes alunos como aconteceu nas turmas de 7º ano. Porém, mesmo que de forma incipiente, alguns dos alunos conseguiram ler, questionar e interpretar criticamente os resultados das pesquisas sobre os bairros e favelas que fez parte da atividade. Se ainda é preciso pensar em melhores estratégias para o desenvolvimento de alguns dos conceitos de segunda ordem, há um ponto de partida, visto que mesmo diante de tantos problemas eles conseguiram ter uma visão bem crítica de alguns dos resultados da atividade.

Cabe destacar que mesmo com todas essas dificuldades a atividade motivou alguns alunos na procura por aspectos positivos de se morar na região. Muitas vezes ela é vista pela ótica do medo. Quanto à escola, ela é marcada profundamente por uma tragédia recente. Então essa busca por aspectos positivos pode parecer improvável. Mas esses alunos talvez tenham começado um processo de transformação deste olhar a partir do conteúdo histórico, encarado de maneira ativa por esses alunos.

CONCLUSÃO

Todas as atividades descritas e analisadas neste trabalho foram desenvolvidas de acordo com os conteúdos, objetivos e habilidades que o currículo mínimo da rede municipal carioca expõe em suas orientações curriculares. Não foi a intenção, neste trabalho, de analisar com maior rigidez quais conteúdos, objetivos e habilidades foram elencadas nessas orientações (bem como de que maneira foram elencados), embora tenhamos feito, ao longo do segundo e terceiro capítulos, críticas, pois nossa leitura foi a de que tais orientações não contemplam por completo o que podemos considerar como um currículo que visa debater com um pouco mais de profundidade os eixos apresentados neste trabalho - o étnico-racial e o social -, apesar do reconhecimento de que há uma tentativa de fazê-lo, tendo como exemplo os objetivos e habilidades a serem desenvolvidas nos conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira, do currículo mínimo do sétimo ano.

Posto isso, nossa intenção foi desenvolver atividades a partir dessas orientações. Mesmo que o currículo mínimo precise contemplar mais tópicos e objetivos que visem combater estereótipos e hierarquizações, além de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e a valorização da cidadania, é possível, ainda, fazer um trabalho diferenciado partindo das orientações curriculares atuais. E isso só foi possível a partir da tentativa de superar a tradição verbalista que ainda marca de forma negativa o ensino da História-disciplina. Mesmo que a abordagem tradicional não tenha sido superada completamente durante o desenvolvimento deste trabalho, pois ela se revelou útil para apresentar e também para fixar alguns dos tópicos do currículo mínimo trabalhados em sala de aula, a experiência de dar maior protagonismo aos alunos durante o processo de ensino/aprendizagem foi mais eficaz ao atingir - *mesmo que parcialmente* - os objetivos descritos durante todo o trabalho. Uma abordagem verbalista, carregada de informações, mas vazia de significados para os discentes, não teria alcançado os resultados que foram alcançados nesta pesquisa.

O ensino de História pode se beneficiar bastante do uso do conhecimento cotidiano dos alunos, visando romper com o senso comum de que aprender História é algo enfadonho, difícil e que só "se aprende história" construindo um conhecimento enciclopédico, decorando datas, nomes, lugares. Neste processo, o ensino de História ajuda a construir e reconstruir o conhecimento cotidiano dos alunos. Ou seja, ensinar é produzir significados.

E estes significados são atribuídos pelos professores desde o momento em que se apropriam de um conceito e definem a proposta de atividade a ser realizada para a sua aprendizagem, por aqueles alunos que têm em sua turma. São situações muito particulares à educação escolar e que atendem a objetivos amplos que têm, na dimensão educativa, um parâmetro diferenciador marcante, responsável pela criação de saberes com epistemologia própria – o saber escolar que articula os saberes disciplinares, os saberes dos alunos e professores e a cultura de forma ampla. São, também, significados atribuídos pelos alunos aos saberes ensinados e que expressam as diferentes apropriações decorrentes de saberes prévios, vivências e experiências (MONTEIRO, 2007, p. 5-6).

Como podemos nos aproveitar do uso do método histórico no Ensino Básico para refletir acerca da identidade social e étnico-racial destes alunos? Mais do que isso, como fazer com que essas atividades que se utilizam do método histórico não tenham fim em si mesma? Se assim for, corremos o sério risco de fracassar e, assim, a tradição verbalista não é superada, pois tal qual as tentativas de "renovação" que acabam sendo superficiais se não refletirmos acerca do objetivo delas, o uso do método científico pode cair na mesma superficialidade. Assim, estaremos restringindo bastante os meios para que esses alunos tenham oportunidade de desenvolver plenamente seu senso crítico. O ideal é que o uso do método histórico seja *meio* para alcançar tais objetivos.

Alguns dos maiores desafios encontrados neste trabalho estão no enraizamento desta tradição verbalista. Fazer os alunos acreditarem que aulas e atividades que não envolviam apenas a cópia de conteúdos do quadro eram tão importantes quanto as aulas que envolviam este recurso, e incentivar a autonomia deles em decidir os rumos de cada parte das atividades realizadas, por exemplo, foram os maiores embates que tive em sala de aula. Fugir do óbvio do que se espera de uma aula de História (tanto para eles, quanto para mim) foi um processo difícil no começo, mas que se mostrou agradável, possível e carregado de novidades e significados.

A importância da memória nestas atividades para construir o conhecimento histórico foi a via de entrada neste processo, visto que

A memória está na base da história, confundindo-se com o documento, o monumento e a oralidade. E, com efeito, são as pessoas, os livros, os lugares, os tempos, os objetos, as imagens etc. que dão concretude e circularidade à memória. Por essa razão, esses elementos portadores de memória são tecnicamente considerados como fontes históricas no trabalho do professor/pesquisador de história (AQUINO, 2015, p. 2532).

Discutir África através do que eles *entendiam* por África, com todas as generalizações e preconceitos possíveis, foi o melhor exemplo do que Caimi (2009) expôs sobre como o conhecimento histórico adquirido além dos muros da escola não pode ser menosprezado pelo

ensino da História-disciplina. É o ponto de partida que a história ensinada precisa muitas vezes para transformar um conhecimento marcado pelo senso comum em um conhecimento fundamentado pela Metodologia e Teoria da História. Aproximar experiências distantes, como a dos *griots* e a da música popular brasileira, exigiu um grande exercício de abstração, de professor e alunos. Seria fácil e tentador (porém equivocado) limitar o papel dos *griots* a "contadores de história". A todo momento reforçava a complexidade e a importância da função de *griot*, que não poderia ficar presa ao rótulo de "contador de história", através de textos e a explicação destes. Mas foi desta definição simplória que os alunos começaram a entender a importância e complexidade da função. Ler contos de diferentes povos africanos foi a forma encontrada para começarmos a discussão da importância da oralidade, e que, a partir daí a analogia com a música popular obteve êxito. Foi a forma de visitar a realidade de uma função que não tem, necessariamente, uma equivalente em nosso cotidiano.

O "uso controlado do anacronismo" de Louraux foi crucial para fundamentar teoricamente esta parte da atividade. Importante destacar também que esta atividade abriu possibilidades de discutirmos outros temas, sejam eles relacionados ao ensino de História (como a Metodologia da História) ou a discussões que transcendem a sala de aula - embora sua discussão neste espaço também seja necessária - sobre respeito às diversidades, para ficar em alguns dos assuntos levantados em sala, a partir do desenrolar das aulas e do tema. Mesmo que boa parte destas discussões não tenham sido aprofundadas neste trabalho, são dignas de nota, pois o processo de ensino/aprendizagem se enriquece destas trocas entre alunos e professores e trazem à tona assuntos que, por diversos motivos, acabam sendo invisibilizados ou tendo sua importância diminuída, seja por insegurança do docente em abordar determinados temas ou porque não há tempo hábil, em sala de aula, para trabalhar tais temas e relacioná-los aos conteúdos estudados.

Quanto a atividade analisada no terceiro capítulo, ela foi, para as turmas do sétimo ano, um desdobramento das atividades anteriores nas aulas sobre África e a função dos *griots*. Embora os alunos não estejam familiarizados com a importância da tradição oral (tanto que apenas uma entrevista feita por eles foi entregue em formato de áudio), foi enriquecedor no sentido de conferir sentido ao conhecimento histórico, pois ele foi útil para descobrir outras narrativas sobre aquela região da cidade, que desbancassem a narrativa pautada pela influência da atividade do crime organizado e a narrativa hegemônica sobre a cidade, que torna espaços como o Complexo da Pedreira invisíveis ou carregados de estereótipos sobre a pobreza e a violência. O envolvimento das duas turmas, analisando o resultado e as dificuldades, foi muito satisfatório. Os três objetivos listados ao final da primeira unidade do

último capítulo foram, em maior ou menor grau, atingidos com as duas turmas. Levar para a sala de aula as referências e impressões sobre a região da escola pelos alunos permitiu que discutíssemos e problematizássemos o entorno da escola, as narrativas que tem maior ou menor alcance (e o motivo disso) e promover a curiosidade pelo conteúdo histórico através do recurso da pesquisa investigativa (com o intuito de aproximar os alunos da História) foram objetivos atingidos graças ao interesse dos alunos pela atividade. No oitavo ano, estes objetivos foram atingidos de maneira bem mais discreta e fragmentada, visto que o envolvimento dos alunos foi menor. Na turma 1802, como relatado, o envolvimento foi um pouco maior, e o interesse pelo objeto de pesquisa foi determinante para o maior envolvimento desta turma em relação à turma 1801.

A apreensão de conceitos de segunda ordem foi o objetivo atingido mais timidamente, mas os resultados não podem ser desprezados. A construção da relação entre o passado e o presente, partindo de referências próximas a eles, deu um novo sentido ao aprender História, principalmente nas turmas de 7º ano. A tentativa de entender o porquê das mudanças e permanências que ocorreram na região e como isso influencia o cotidiano deles, de estabelecer uma ordem temporal para os acontecimentos ocorridos na região e alguns questionamentos e interpretações dos dados que eles colheram, como descritos no último capítulo, são um indicativo de que esses conceitos foram visitados por eles, mesmo que superficialmente. Mais do que isso, no caso das turmas do 7º ano, este objetivo, qualitativo, levou a uma leve melhora de notas em relação ao primeiro bimestre. É um indicativo de que a desconstrução dos mitos em torno do ensino de História (de supostamente ser um ensino enciclopédico e sem utilidade no cotidiano, por exemplo) foi, ao menos, iniciada de maneira animadora. Mesmo entre as turmas de 8º ano podemos acompanhar alguma evolução, apesar de ter sido mais pontual, restrita a uma quantidade de alunos menor do que nas turmas do 7º ano. Esses alunos se posicionaram diante dos dados levantados pelas atividades de forma mais crítica, incomodados pelos estigmas dados àquela região da cidade. Então deram uma resposta mais particular a esse incômodo, tentando valorizar o que há de positivo na região, pesquisando sobre serviços, formas de lazer ou qualquer referência que está inserido nesta leitura de sua realidade.

Contudo, a dificuldade de se promover uma tentativa de ensino que venha carregado de sentidos para alunos e que fosse mais participativo, mais autônomo e que consiga desenvolver o senso crítico dos alunos não pode ficar restrita a escola, visto que o contexto do entorno interfere de forma direta na rotina escolar. A rotina de aulas foi prejudicada por fatores externos, principalmente pelas incursões policiais às favelas da região. Não foram

poucos os dias em que o quórum de alunos em sala de aula atingiu metade ou menos dos alunos inscritos. As turmas de sétimo ano sofreram mais com isso, embora tenham sido as turmas que tinham tido maior envolvimento com as atividades.

Lembrando que o *locus* da nossa pesquisa é uma das áreas mais carentes e violentas da cidade do Rio de Janeiro. Isso motiva o reforço de estereótipos sobre essa região e seus moradores, mostrados ao longo deste trabalho, que são promovidos por grupos da sociedade civil, por veículos de massa e pelas políticas equivocadas do Estado, que insistem limitar sua atuação em locais como o Complexo da Pedreira através da presença policial - costumeiramente autoritária e violenta. Urge a necessidade de se promover a plena cidadania em espaços como o Complexo da Pedreira, através da chegada dos mais diversos serviços públicos - inclusive a segurança pública, mas é necessário repensar essa tática desastrosa do confronto, que aumenta a sensação de insegurança e interfere no trabalho de outros aparelhos do Estado que funcionam nestes lugares, como escolas e hospitais - aos quais os locais de moradia "formais" da cidade têm acesso. Enquanto professor inserido neste contexto, tive que buscar a reflexão para que eu não reproduzisse o senso comum sobre as favelas na minha fala ou comportamento. A forma encontrada para discutir diversos temas com os alunos se deu através destas atividades de pesquisa investigativa, que nos permitiu discutir desde conceitos históricos a temas que urgem serem discutidos nas escolas, para que a construção da cidadania dessas crianças e jovens seja a mais plena possível. Este processo me permitiu conhecer ainda mais sobre o entorno da escola e sobre meus alunos, o que enriqueceu muito o processo de ensino/aprendizagem.

Concluindo, acredito que cabe um adendo, que se relaciona diretamente com a realidade destas crianças, destas localidades e de seus moradores. Grande parte dos alunos, desde sua tenra idade, carregam estigmas dados por uma sociedade que tem enraizada o desprezo - quando não, o ódio - às camadas mais empobrecidas e aos negros. O desenrolar da propagação de boatos que buscavam "justificar" a morte de uma criança favelada, após o trágico episódio ao qual a jovem Maria Eduarda foi mortalmente alvejada por agentes policiais - em pleno pátio da escola -, é um triste exemplo do quanto nossa sociedade ainda vê a vida e a morte dos mais pobres e dos negros com uma banalização perversa e como um mórbido espetáculo. Considerar a vida de enorme parcela de nossa sociedade descartável e, com isso, seu extermínio "justificável" mostra o quanto nossa sociedade precisa evoluir muito na discussão sobre cidadania, direitos humanos e erradicação das desigualdades.

A tentativa de ressignificar o "ser favelado" e o "ser negro" em um contexto marcado por uma tragédia que, no inconsciente coletivo, pode ter a tarefa de reforçar toda gama de

injustiças às quais grande parcela da população brasileira sobrevive, é um trabalho sobre-humano, para alguém que teve sua humanidade e seu humanismo aumentados exponencialmente graças ao contato com essa comunidade e com suas crianças, e isso só foi possível graças ao magistério. Ser o catalisador de processos de autoconhecimento, empoderamento e reflexões - ainda que breves - sob realidade tão cruel e sob a sombra de uma tragédia tão brutal é o sopro de esperança que deu força para que este trabalho fosse concluído. Para muitos, isso é muito pouco para se agarrar, ainda mais em condições tão adversas. Mas é o suficiente em me fazer crer, com mais certeza e força, que o magistério e a luta diária por uma educação pública, democrática e de qualidade vale a pena.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 79-83.

ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz de. A invenção do Nordeste e outras artes. Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, p.19-39, 1999.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 25-37, dez.2009. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art03_36.pdf. Acesso em 09 Fev 2017.

AQUINO, Maurício de. Memória e temporalidade no ensino de História: questões conceituais e possibilidades metodológicas. VII Congresso Internacional de História. 2015, p. 2531-2544.

BARBOSA. Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: Redescobrimo sentidos. Revista de História 15; João Pessoa, p.57-85, jul./dez. 2006.

BARROS, José D'Assunção. O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman; tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELLO, Enzo; OLIVEIRA, Matheus Farinhas . Uma introdução filosófica à vida e ao pensamento de Frantz Fanon na visão de Lewis Gordon. Revista de estudos constitucionais, hermenêutica e teoria do direito, v. 8, p. 108-116, 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 jan., 2003. Seção 1, página 1.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 6 jan., 1989. Seção 1, página 369.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais, 3o e 4o ciclos: História. Disponível na internet via http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf.

BRUM, Mario Sergio Ignácio. Cidade Alta: história, memórias e o estigma de favela num conjunto habitacional do Rio de Janeiro. 2011. 361 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História.

BURGOS, Marcelo Bauman. Favela e luta pela cidade: esboço de um argumento. In: O que é favela, afinal? SOUZA E SILVA, Jailson de (org.). Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009. p. 52-53.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 65-79.

COSTA, Warley. Conhecimento histórico escolar e questões étnico-raciais: sentidos de negro mobilizados nas propostas curriculares In: Anais. XVII Encontro de História da Anpuh – Rio. Entre o local e o global. Nova Iguaçu, 2016.

CRUZ, Claudete Robalos; BATTESTIN, Cláudia; GHIGGI, Gomercindo. A pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica freireana. Atos de pesquisa em educação, Blumenau, v.8 n.3, p. 986-997, set./dez 2013.

DEWEY, John. Experiência e educação; 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 25-32.

FREYRE, Gilberto. Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal - 31º ed. - Rio de Janeiro: Record, 1996.

GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela; ANDRADE, Tatiane de. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. Revista Latino-Americana de História- UNISINOS, América do Norte, 220 08 2013.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAE – v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr., 2011.

GOULART, Cecília M.A. Alteridade e ensino de história: valores, espaços-tempos e discursos. In: Gonçalves, Marcia; Rocha, Helenice (et al). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro, FGV, 2012.

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais / Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... et al. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003 p. 51-100.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea - 2ºed. - São Paulo: Selo Negro, 2008.

IBGE. Censo 2010: aglomerados subnormais - informações territoriais. Disponível na internet via <https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000015164811202013480105748802.pdf>. Arquivo consultado em 16 de Julho de 2018.

LEEDS, Elizabeth. Cocaína e poderes paralelos na periferia urbana brasileira: ameaças à democratização em nível local. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (org.). Um século de favela (5º ed.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 233-276.

LEITÃO, Gerônimo. Reconhecendo a diversidade das favelas cariocas. In: O que é favela, afinal? SOUZA E SILVA, Jailson de (org.). Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009. p. 36-45.

JOAQUIM, Nelson. Direito educacional brasileiro: história, teoria e prática - 3º ed. - Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação nº1 jan./jun. 2001. p.9-43.

LIMA, Monica. Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África. In: Ana Paula Brandão. (Org.). Saberes e fazeres :Modos de Ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, v. 1, p. 40-49.

_____. História da África. In: PEREIRA, Amilcar Araujo. (Org.). Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. 1ed. Brasília: Fundação Vale, 2014, v. 1, p. 11-31.

LORAUX, Nicole. Elogio ao anacronismo. In: NOVAES, Adauto. Tempo e História (org.). São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

MACEDO, Janine Couto C; PIRES, Ennia Débora Passos Braga; PEREIRA, R. S. Relações étnico-raciais no cotidiano escolar: o que dizem os estudantes e professores do Ensino Fundamental. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 1881-1897, 2017.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Arte & Ensaios, [S.l.], n. 32, mar. 2017. ISSN 2448-3338. Disponível em: <<https://revistas.ufjf.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>>. Acesso em: 15 Jul. 2018.

MELLO, Marco. Culturas e identidades juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho? Disponível em <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2009/artigo-marco-2009.pdf>

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: entre história e memória. In: Gilvan Ventura da Silva; Regina Helena Silva e Simões; Sebastião Pimentel Franco. (Org.). História e Educação: territórios em convergência. Vitória: GM/ PPGHIS/UFES, 2007, v. 1, p. 59-80.

_____. PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MUNANGA, K. Por que ensinar a África na escola brasileira? Disponível em http://www.capoeiravadiacao.org/attachments/250_Porque%20ensinar%20a%20%C3%80frica%20na%20Escola%20Brasileira%20-%20%20kabengeleMunanga.pdf Acesso em 10 jun. 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NÓVOA, António et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 10 jun. 2017.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar. *Revista História Hoje*, 2014, v. 3, nº 6, p. 121-137.

PASSOS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar e acompanhar processos. In: Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia; Escóssia, Liliana da. (org). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREGRINO, Mônica. Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PRADO, Eliane Mimesse; FATIMA, Lilian Elizabete da Silva de. Os desafios da prática docente na aplicação da lei 10.639/03. *Revista Intersaberes*, vol.11, n.22, p. 124 - 139. jan./abr., 2016

POLLACK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, v.5, n.10, 1992. p. 200-212.

_____. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, vol.2, n.3, 1989. P.3-15.

REGIS, Katia. A Lei nº 10.639/2003: desafios e possibilidades de uma política curricular que afirma a diversidade. In: IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação/VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto/Portugal. IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação/VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2013.

RINALDI, Alessandra de Andrade. Marginais, delinquentes e vítimas: um estudo sobre a representação da categoria favelado no tribunal do júri da cidade do Rio de Janeiro. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (org.). *Um século de favela (5º ed.)*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 299-322.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. Paradoxos do biopoder: a redução da vida humana a mera vida animal. In: *Filosofia Unisinos Vol. 8, n.3. set./dez. 2007. p. 263-275.*

RUSEN, Jorn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v.1, n.2, p.07–16, jul.- dez. 2006

SANTOS, Rita de Cássia G.P. Conceito de segunda ordem e consciência histórica de professores de História. 2015. Disponível em <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434420758_ARQUIVO_RitadeCassiaG.P.Santos-ConceitodeSegundaOrdem.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SILVA, Fabiany de C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR.

SILVA, Gerardo. ReFavela, notas sobre a definição de favela. In: Lugar Comum n. 39 – jan-abr 2013 p. 37-43

SILVA, Maria Lais Pereira da. Favela: É geral? É particular? É urbano? In: O que é favela, afinal? SOUZA E SILVA, Jailson de (org.). Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009. p. 30-35.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade Social: territórios contestados In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Ed. Vozes, 1995.

SOUZA E SILVA, Jailson de (org.). O que é favela, afinal? Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

TRINDADE, Claudio Robélio da; VERÍSSIMO, Karla Dayana Cardoso. A lei 10.639/03: os desafios docentes e a prática pedagógica em torno da recepção e identificação dos alunos a respeito do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. In: II Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande/PB. Anais II CONEDU, 2015. v. 1.

WANDERLEY, Sonia. Cultura Histórica, mídia e ensino de História: problemas políticos de ensinar e aprender. A História e seus públicos: Anais do Simpósio Internacional de História Pública. São Paulo: USP, 2012, p. 161-169.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (org.). Um século de favela (5° ed.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.