



O local como potência para o ensino de história: como os saberes experienciais perpassam o fazer docente nos jovens municípios da Baixada Fluminense?

Claudia Patrícia de Oliveira Costa

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

Resumo

O presente trabalho pretendeu analisar a construção de narrativas que possam manifestar a cultura histórica dos municípios de Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita, emancipados de Nova Iguaçu na virada do século XX para este século. Este contexto histórico é atravessado pelas transformações carreadas pelo fim do período ditatorial e pela emergência de novos sujeitos no campo político brasileiro. Nesse cenário, sustentamos que as construções que dão conta da cultura histórica local têm, no ambiente escolar, locus privilegiado para sua elaboração e compreensão. Contudo, constatamos algumas lacunas no que diz respeito à história local desses municípios, tanto na historiografia, quanto nos padrões curriculares, o que nos levou a abordar a mobilização dos saberes experienciais, identificados a partir de depoimentos de professoras vinculadas às redes municipais de educação das referidas cidades.

Palavras-chave: Baixada Fluminense; História Local; Ensino de História; Cultura Histórica; Saberes Experienciais

Abstract

The present work aimed to analyze the construction of narratives that can manifest the historical culture of the municipalities of Belford Roxo, Queimados, Japeri and Mesquita, emancipated from Nova Iguaçu at the turn of the 20th century for this century. This historical context is crossed by the transformations brought about by the end of the dictatorial period and by the emergence of new subjects in the Brazilian political field. In this scenario, we maintain that the constructions that give account of the local historical culture have, in the school environment, privileged locus for their elaboration and understanding. However, we found some gaps with regard to the local history of these municipalities, both in historiography and in curriculum standards, which led us to address the mobilization of experiential knowledge, identified from testimonies of teachers linked to the municipal education networks of these cities.

Keywords: Baixada Fluminense; Local History; History teaching; Historical Culture; Experiential Knowledge

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11912>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUÇÃO

A Baixada Fluminense, enquanto região limítrofe do município do Rio de Janeiro, parte integrante da chamada “Região Metropolitana” ou “Grande Rio”, tem sido estudada e discutida por teses que buscam analisar variáveis tocantes aos índices de desenvolvimento humano e dinâmica de ocupação territorial. Nessa perspectiva, o processo de fragmentação desse território, ocorrido ao longo do século XX e expresso pelos sucessivos impulsos de emancipações municipais, tem se tornado o fio condutor de análises nas áreas de urbanismo e geografia, seguidas de perto pela sociologia, antropologia e história. Dentro desses impulsos de fragmentação do território, citamos uma primeira leva de emancipações ocorridas ao longo da década de 1940, quando conquistaram a autonomia política os municípios de Duque de Caxias (1943), Nilópolis e São João de Meriti (ambos em 1947). A segunda leva de processos de emancipação é mais recente, datada das décadas finais do século XX, quando desmembraram-se de Nova Iguaçu, os municípios de Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita.

Os processos emancipacionistas nos referidos municípios ocorrem em um momento bastante particular da história recente do país, assinalado pela explosão de reivindicações de reformas e discussões sobre o funcionamento do sistema federativo, em especial as relações entre municipalidades e instâncias estaduais e nacionais. Nesse contexto, o município adquire relevância na medida em que a Constituição Federal, promulgada em 1988 lhe confere autonomia e capacidade para “estruturar seus poderes, organizar e constituir seu próprio governo mediante eleições diretas de prefeitos, vice-prefeitos e vereadores e de editar o seu próprio direito, observados os princípios estabelecidos na Carta da República e na Constituição do Estado.” (Pires, 1999, p. 153).

Tal cenário também é marcado pela potencialização das disputas político-

partidárias, com a extinção do bipartidarismo dos tempos de ditadura. A nova dinâmica político-partidária colocou no panorama nacional, novas legendas tais como: o Partido Popular (PP), de alinhamento centrista, absorvendo tanto dissidentes das bases governistas, quanto moderados do MDB; o Partido Democrático Social (PDS), surgido como sucessor da ARENA, notadamente no cenário político federal e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), surgido em torno das lideranças de alinhamento mais esquerdista do antigo MDB.ⁱⁱ

Na virada da década de 1970, o retorno de exilados políticos e a emergência de um novo tipo de sindicalismo proporcionaram o aparecimento de outros partidos: o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), sob a liderança de Ivete Vargas, com a perspectiva de fazer ressurgir o trabalhismo varguista, “com uma linha mais pragmática e próxima do oficialismo”; o Partido Democrático Trabalhista (PDT), organizado em torno da figura de Leonel Brizola, que retornara ao Brasil com a Lei da Anistia; e o Partido dos Trabalhadores (PT), liderado pelo metalúrgico Luís Inácio da Silva. (Freire, 2012, p. 187).

A pluralidade partidária colocou em jogo acirradas disputas de poder no estado do Rio de Janeiro. Esse é o contexto no qual entendemos as emancipações municipais ocorridas nesse período. Assim, as apreendemos como movimentos inscritos na convergência entre as reivindicações populares pela autonomia local e o interesse de um rearranjo político-partidário que possibilitasse a criação de novas áreas de influência na Região Metropolitana do Rio de Janeiro para esses novos partidos, o que só se tornou viável a partir da dinâmica da abertura política. Diante da imbricação de tais interesses, nos questionamos sobre os processos de construção das narrativas que visam à conformação das identidades locais nos municípios despontados. Precisamente, é nesse recorte que nos interessou investigar como se propõe a escrita da história escolar dessas e nessas municipalidades.

Consideramos que a historiografia escolar se inscreve na fluidez do terreno formado pelas referências acadêmicas, as prescrições curriculares, os materiais didáticos e também pelas experiências pessoais dos docentes. Por meio de tais aspectos, podemos vislumbrar os padrões que conformam a cultura histórica local nessas cidades. Entendemos a cultura histórica como um conjunto de manifestações capazes de exprimir as concepções de passado que permeiam a relação de uma sociedade e sua história. Assim, concordamos que “a cultura histórica é o modo concreto e peculiar por meio do qual uma sociedade se relaciona com seu passado.” (Sanchez Costa, 2009, p. 277).

Orientados por essa proposta procuramos discutir a construção e apropriação de narrativas que abordam as últimas emancipações ocorridas na Baixada Fluminense. Ao fazê-lo, concentramos nosso enfoque na produção de conhecimento dada nas salas de aula da Educação Básica, por meio dos saberes experienciais mobilizados pelos docentes habilitados a lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.ⁱⁱⁱ

ESBOÇANDO O ITINERÁRIO DA PESQUISA

Maurice Tardif define os saberes experienciais como aqueles que são concebidos a partir da experiência advinda da prática diária, das habilidades do saber-fazer e do saber-ser. Juntamente com os saberes da formação profissional, os saberes curriculares e os saberes disciplinares, os saberes experienciais integram o repertório dos saberes docentes que, de acordo com esse mesmo autor, “se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (Tardif, 2002, p. 33).

Os saberes docentes foram a lupa através da qual dirigimos nosso olhar sobre os professores atuantes no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. A formação desses docentes começou a ocupar minhas inquietações a partir dos três anos em que lecionei

História no Curso Normal, na Baixada Fluminense. O Curso de Formação de Professores de Nível Médio, também conhecido como Curso Normal, é a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor para que o docente possa atuar nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No limite do ideal, para lecionar nesse nível de escolaridade, os docentes devem apresentar Licenciatura Plena em Pedagogia.^{iv}

No que diz respeito, especificamente, aos conteúdos de História no Curso Normal, a concentração é na área de História do Brasil, seguindo a divisão cronológica tradicional: colônia, império e república. (Currículo Mínimo: Curso Normal – Formação de Professores, 2013).^v Porém, não existe uma disciplina específica que se proponha discutir metodologias de abordagem do ensino de história nas séries iniciais, mesmo após a elaboração do Currículo Mínimo para esse segmento. De acordo com minha experiência pessoal, ocorrida entre os anos de 2010 e 2012, foi possível afirmar que a diretriz prevalente, no que tange o desenvolvimento de habilidades para a abordagem dos conteúdos de História nos anos iniciais da Educação Básica, é dada pelas disciplinas da área pedagógica.

Na atual grade curricular do Curso Normal, é no programa das disciplinas de Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Ensino Fundamental (CDPEF) e Laboratório Pedagógico de Culturas que constam os balizamentos para o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como: “compreender os processos de construção de conceitos a partir dos Referenciais Curriculares, Diretrizes e Parâmetros da História e da Geografia e as transversalidades no cotidiano escolar” e “construir uma árvore genealógica de nossa cultura regional, considerando nossa identidade desde o período colonial até os dias de hoje”, respectivamente. Com base em nossa experiência pessoal, aferimos a respeito dessas orientações ainda se encontrarem muito comprometidas, com uma visão acerca do ensino de história que preza pelo

desenvolvimento de atividades de organização do tempo cronológico que enfatizam datações específicas, seguindo um calendário de datas comemorativas e/ou cívicas. Nessa perspectiva, as avaliações propostas incluem atividades como a montagem de painéis e/ou murais e a confecção de cenários ou fantasias.^{vi} A esse respeito, Circe Bittencourt destaca, oportunamente, que:

As comemorações e festas comemorativas ainda fazem parte dos conteúdos, embora caiba lembrar que estão sendo introduzidos outros representantes da sociedade brasileira, como nos festejos do Dia do Índio (19 de abril) ou do Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Entretanto, dentre as características gerais das propostas mais recentes, destaca-se a decisão de História e Geografia serem objeto de estudo a partir das séries iniciais, em substituição aos Estudos Sociais, e apresentarem uma organização dos conteúdos baseada em eixos temáticos. (Bittencourt, 2008, p. 113)

O exposto nos leva a pensar sobre as habilidades e competências evocadas pelos currículos das disciplinas de CDPEF e Laboratório Pedagógico de Culturas e nos questionarmos sobre as apreensões de docentes e alunos/futuros docentes acerca dos conceitos de cultura e identidade. No que diz respeito à operação com tais conceitos junto às séries iniciais do Ensino Fundamental, Márcia Cristina Pugas e Luciene Stumbo Moraes trazem-nos instigantes reflexões, obtidas a partir de suas experiências com esse segmento, no Colégio Pedro II.^{vii} Nessa perspectiva, as autoras chamam a atenção para o necessário enfrentamento dessa história tradicional, que privilegia heróis e datas cívicas e ainda impregna os modos de ensinar e aprender história, especialmente a história local. (Pugas e Moraes, 2016). Essa advertência se confirma na observação das atividades propostas no decurso dessas disciplinas do Curso Normal e nos leva a inferir que, a exemplo do que Pugas e Moraes constataram em sua pesquisa, o formato de ensino/aprendizagem de história mais difundido nos cursos de formação de

professores de nível médio se ajusta à concepção linear do tempo e à memorização como método de ensino. Esse padrão foi sistematicamente utilizado como referência para organizar os acontecimentos e caracterizou o ensino de história na virada do século XIX para o XX, quando o “saber de cór” prevalecia sobre o desenvolvimento das capacidades críticas do educando. (Bittencourt, 2008, p.p. 67-72).

Essa maneira de ensinar a história foi se tornando menos necessária à medida que as nações foram percebendo que estavam bem assentadas e cessaram de temer por sua própria existência. Nos países ocidentais, o fim da Segunda Guerra Mundial foi o marco de uma etapa importante. O resultado da guerra foi percebido como a vitória da democracia, uma democracia cujo princípio não se discutia mais a partir de então, mas que precisava agora funcionar bem, ou seja, com a participação dos cidadãos, como manda o princípio democrático. A idéia de cidadão participante começou a substituir a de cidadão-súdito. O ensino da história não deixou de ganhar com isso. Ao contrário, viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional. (Laville, 1999, p. 126).

As considerações de Laville são extremamente pertinentes para que avaliemos alguns padrões permanentes nas prescrições curriculares no Brasil, dado que o processo de construção de uma ordem democrática ainda está longe de se consolidar no país. Conseqüentemente, a seleção de conteúdos e procedimentos acerca da história que se deseja contar e perpetuar é campo aberto a candentes disputas. Laville discute os conflitos ocorridos em torno da reelaboração dos currículos de história em países do Leste Europeu, a partir do processo de desagregação do mundo soviético. Esses esforços, não raro, têm resultado em revisionismos controversos, ancorados na retomada de narrativas historiográficas já superadas, estabelecendo um complexo jogo de avanços e retrocessos na luta pelo estabelecimento de uma “história oficial”^{viii}, um

cenário que não é tão diverso do que vem se desenvolvendo no caso brasileiro, a partir de fins da década de 1980. A esse respeito, Marcelo Abreu acrescenta que, no contexto brasileiro se verifica a emergência da necessidade do estudo e do ensino da “história local como expressão da subjetivação democrática.” (Abreu, 2016, p. 61). Ao constatar essa questão, Abreu denuncia a subalternização da história local às construções em torno de uma história que se pretendia nacional e totalizante. No desenvolvimento de sua argumentação, elabora crítica às práticas de memorização como estratégia pedagógica do ensino de história, propondo que “tratava-se, portanto, de não apenas aprender a História, mas de aprender a fazer História.” (Abreu, 2016, p.63). Nesse aspecto, Pugas e Moraes em diálogo com o sociólogo Stuart Hall pontuam ainda que, a perpassar o conjunto de transformações exposto, destaca-se um processo de aceleração do tempo e de encurtamento de distâncias físicas e culturais. Assim, reivindicamos a importância do ensino da história local como chave potente para problematizarmos as questões de alteridade e igualdade, demandas cada vez mais prementes no cotidiano escolar. Segundo as autoras, faz-se necessário operar com os conceitos de identidade e cultura de forma a desenvolver, nos educandos, “uma noção de pertencimento historicamente construída e orientada por princípios éticos em sua historicidade.” (Pugas e Moraes, 2016, p.p. 235-237).

Então, é com base nas considerações de Laville, Abreu, Pugas e Moraes que nos curvamos sobre as lacunas existentes na formação docente de Nível Médio, no que diz respeito à parte específica ou disciplinar de História. A partir desses marcos referenciais, a análise das experiências pessoais dos docentes se destacou em nosso interesse: de que forma esses saberes interferem na maneira de apreender e ensinar história?

O DOCENTE QUE ATUA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL

Dessa forma, realizamos entrevistas orais com uma amostragem de oito docentes das redes públicas municipais das mais jovens cidades da Baixada Fluminense. Essa escuta nos levou a transitar por referenciais desenvolvidos não só pela historiografia, como também pela Sociologia e/ou Psicologia. Ana Zavala acredita “que aqueles investigadores que sentem que sua investigação é uma prática da qual são também sujeitos, conseguem estabelecer uma ponte com a prática de ensino com mais facilidade, produzindo discursos relativamente mais sensatos.” (2017, p. 720). Destacam-se o caráter interpessoal e intersubjetivo da força locutória de registros de discursos como aqueles que constituem a base de nossa investigação. Inspirada nessa assertiva, como professora da Educação Básica, servidora pública e também pesquisadora do Ensino de História, invoco e sou invocada a ouvir as singularidades das vozes de minhas iguais. Assim, as entrevistas foram realizadas, ao longo do ano de 2018, a partir de um questionário semi-orientado, no sentido de analisar as elaborações de passado, operadas pelos depoentes em suas memórias. O objetivo é oferecer olhares sobre suas vivências de formação profissional e pessoal e de como elas podem ser mobilizadas durante a sua atuação em âmbito escolar.

Intersubjetividade e interpessoalidade foram aspectos que também mereceram destaque, no que diz respeito ao processo de escolha dessas docentes. Quando da realização da pesquisa, o estado do Rio de Janeiro, bem como muitos dos municípios que o integram passavam por um quadro de profunda instabilidade econômica e política. No estado e em alguns dos municípios enfocados, as gestões se sucederam acarretando descontinuidades nas políticas públicas em educação, provocando atrasos de salário, greves, emperrando a consolidação de orientações curriculares e/ou materiais didáticos que incentivassem a abordagem da história local dos municípios e

dificultando, portanto, nosso acesso às escolas. Esses obstáculos foram contornados com a seleção dessas docentes, por meio de contatos pessoais, que se demonstraram dispostas a compartilhar suas experiências conosco para a execução da pesquisa. Portanto, no decurso da realização das entrevistas, optamos por usar nomes fictícios para identificar as depoentes, a fim de preservar suas identidades frente à possibilidade de algum tipo de sanção ou represália por parte das secretarias municipais de educação as quais estão subordinadas.

Recortado esse grupo, verificamos que, como determina a LDB (1996), todas as entrevistadas cursaram ou cursam o Ensino Superior, a maioria, Pedagogia. Muitas são oriundas do Curso Normal. Admitimos, assim, que no decorrer da formação profissional essas docentes também tenham entrado em contato com as prescrições curriculares ao longo de sua formação e/ou a partir de sua atuação junto à Educação Básica. Tal questão oportuniza a discussão sobre os processos de apreensão e difusão de duas categorias de saberes: aqueles relativos à formação profissional e os saberes disciplinares, postos em jogo durante a formação desse docente. Entendemos como saberes da formação profissional, aqueles que são transmitidos pelas instituições de formação de professores, no que tange às ciências da educação. Dizem respeito, portanto, à formação pedagógica do professor, ancorada em um processo contínuo que leva em conta as reflexões teóricas acerca da didática e a aplicação dos fundamentos adquiridos dessa forma, à prática cotidiana em sala de aula. Por outro lado, entendemos os saberes disciplinares, aqueles saberes sociais específicos, definidos e selecionados pela instituição responsável pela formação docente, independentemente das faculdades de Educação ou da parte pedagógica do Curso Normal. Esse é o caso dos variados cursos de nível superior, nos quais é oferecida a opção da licenciatura. (Tardif, 2002, p.p. 36-38).

Em face da formação profissional predominante verificada nessa amostragem,

julgamos pertinente analisar a relação estabelecida entre docente e sua formação base, qual seja: o Curso Normal. Conforme visto, na matriz curricular desse curso, não há ênfase particular na parte disciplinar de História, especialmente no que concerne a História Local da cidade. Nessa perspectiva, recorreremos novamente a alguns argumentos defendidos por Ana Zavala. A autora não nega a existência do vínculo estabelecido entre a formação teórica docente e escolhas pedagógicas mobilizadas por esses professores em suas práticas, depois de formados. Para Zavala, a formação profissional é, apenas, um dos caminhos possíveis para empreendermos uma análise a respeito das práticas de ensino, em nosso caso, de história. Assim, ela adverte que a maneira como o professor leciona hoje, suas abordagens e escolhas metodológicas, não são determinadas exclusivamente pelas bases estabelecidas por sua formação. (Zavala, 2012).

Portanto, para esse artigo, destacamos alguns trechos apreendidos nas falas das professoras que integram a amostragem utilizada pela pesquisa. Consideramos que essas falas podem demonstrar como as experiências pessoais influenciam a atuação dessas docentes, assim como contribuem para que compreendamos suas relações com o local em que residem e trabalham. O desenvolvimento de laços de pertencimento e afetividade com o local, construídos ou não por meio da prática docente, é um dado que não podemos desprezar nessa análise. Acreditamos que os afetos e repulsas, as lutas políticas e as redes de sociabilidade estabelecidos com o local possuem particular impacto na formação da identidade profissional desses docentes e, em um aspecto mais profundo, influenciam na maneira como encaram as demandas pelo ensino da história dos municípios. Esse encaminhamento nos leva a pensar a respeito dos processos de resistência, adaptação ou negociação que perpassam a produção e difusão dos saberes docentes mobilizados por esses profissionais em sua atuação junto às salas de aula da Educação Básica. Tais relações tornam-se fundamentais para que possamos jogar luz

sobre as formas de aprender e ensinar sobre a História Local, em um contexto onde se identificam lacunas na aquisição dos saberes disciplinares.

Na busca pela compreensão das múltiplas relações estabelecidas entre essas professoras e as comunidades escolares nas quais atuam, nos chamou a atenção o fato de que muitos docentes não residem no mesmo município onde lecionam. Esse aspecto, em um primeiro momento, nos levou a crer em um distanciamento afetivo ou mesmo identitário em relação ao lugar. Porém, um olhar mais atento a essa questão, nos permite problematizá-la, levando em conta o trabalho de memória perpassado pelo processo de elaboração de uma cultura histórica não só desses municípios, como da própria Baixada Fluminense.

Uma das perguntas interpostas durante a entrevista dizia respeito, especificamente, sobre a importância do ensino da história local do município. De acordo com a maioria das docentes entrevistadas, mesmo não havendo prescrições curriculares consolidadas, as temáticas relacionadas à história local do município são abordadas por meio de projetos sugeridos pelas secretarias de educação. Entretanto, as próprias professoras, sensíveis às questões observadas entre seus alunos, apresentam justificativas para que o tema da história local do município conste como parte relevante de seus planejamentos:

E quando eu cheguei falando sobre isso, eu vi que alguns olhares, é... me olharam atravessado (risos), porque eu estava, é, meio que fazendo um trabalho diferenciado e propondo que as pessoas saíssem do seu estado de acomodação. Então a verdade é... hoje, com a Lei 10 mil... eita... 10.639, que você tem esse estudo, né, sobre a História, sobre a História da África, mas ela também vem ligada às nossas histórias, principalmente na Baixada Fluminense, é... eu não consigo ver isso dentro de sala de aula. Isso é um projeto único de cada professor. Embora, é... a secretaria mande projetos, é... mas ela não dá condições para que nós possamos fazer, né. Elas só querem fazer

projetos. E esses projetos culminam na Semana da Consciência Negra. Então, assim, eu como historiadora, e que tenho um olhar crítico sobre a História, sobre identidade, eu trabalho isso numa boa com os meus alunos ao longo do ano, né. Eu fico trabalhando essa identidade, né... principalmente no início do ano, quando eu faço, é... aquelas aulas, né, de... de... levantamento, eu sempre coloco para eles, para eles se localizarem, né. Espaço, tempo, identidade, quem são os pais deles, qual é o nome. Porque, na grande maioria, eles não sabem o nome dos pais. Ou sabem o primeiro nome ou só conhecem o pai como apelido. E aí eu falo o quanto que é importante ele se identificar, né. Aí trabalho registro de nascimento, que é a primeira identificação que ele tem. Que existem pessoas que não têm essa identificação, portanto elas não se tornam um cidadão. Então eu faço todas essas temáticas com os alunos. Agora, eu tenho colegas que não se encantam por isso, né... (Professora Paula, 2018)

Então, eu costumo trabalhar sempre quando tá no aniversário de Belford Roxo, né? Que é 3 de março de 1990, que foi emancipado. 3 de março. Aí sempre quando está próximo, na semana da emancipação, que às vezes é fe... eu percebi, logo assim que eu entrei eu percebi, que chegava o feriado, eles ficavam em casa por conta do feriado e eles não sabiam porquê que eles ficaram em casa, entendeu? Eles só sabiam que era feriado, mas de quê que era feriado? "Sei lá, não sei, tia, eu fiquei em casa, feriado". E eles não tinham essa consciência de que era... e eu percebo também que eles não têm muita consciência do que é o bairro, do que é o município, do que é o estado, entendeu? A única coisa que, se você perguntar, eles sabem é: "qual o país que você vive? Aí eles sabem: Brasil. Mas se perguntar: "qual o bairro, qual o nome do bairro que você [mora]?" E mesmo, assim, mesmo a gente falando, mesmo a gente explicando, mesmo a gente desenhando, mesmo a gente trabalhando o mapa, eu percebi que eles têm muita [dificuldade]... Porque eu trabalhei esse ano, com o quarto ano, muito isso e eles ainda têm muita dificuldade. Porque eu acho que eles só ficam ali, eles não saem dali. O máximo que eles vão é no parque que tem ali no Lote XV. Tem um parque ali, um parque antigão. Acho que tem uns quarenta anos aquele parque, antes de eu nascer aquele parque já existia. E acho que

o mais longe que eles costumam ir é ali ou visitar casa de parente longe, porém, os pais... não sei se não ensinam, não é que não ensinam, os pais não falam, "ó, a gente vai na casa do nosso tio", e pronto, pega o ônibus e vai. Não fala onde é, se tem essa diferença de município, de bairro. Os pais não falam. Então, assim, eles têm muita dificuldade de se localizar no ambiente geográfico onde eles estão. E a respeito da emancipação de Belford Roxo, eu costumo fazer só quando é no aniversário. (Professora Liliane, 2018)

Eu acho importante, porque, às vezes, assim, você trabalha no primeiro ano falando da cidade. É claro que nem todos têm aquela... né... capta tudo, né, tem aquela percepção de mudanças, de lugares, de desenvolvimento, mas você pode mostrar para eles que um certo lugar era só árvores e hoje tem casas, né, passar para eles que aquele lugar passou por uma transformação, por uma mudança. E por aí você vai levando até chegar nos grandes lugares da cidade e para os maiores você vai sempre acrescentando de... série, de cada ano, né, você tem um jeito de falar específico de... falar, de mostrar. As fotos, a gente sempre mostra, né. Fala "Ó, antigamente era assim. Agora, olha como está hoje o lugar. Olha a diferença". Então, isso aí ajuda bastante. (Professora Irene, 2018)

Sim, eu gosto muito porque eu acredito que o ensino da História... principalmente com a criança, ela precisa ter bastante vivência daquilo, precisa ser alguma coisa que faça muito sentido para ela. Então eu acho que você trabalhar o bairro, trabalhar a história do nome da rua... Por que o nome da rua é determinado nome? Por que dentro da localidade tem algum lugar com... com determinado apelido, até que elas colocam mesmo, como aqui na região tem um lugar chamado Buraco da Onça, e nós fizemos vários projetos, trabalhos, pesquisando para saber, com os vizinhos, com as pessoas antigas, que moram aqui há mais tempo. Para saber por que é que determinado lugar é assim, por que... é... Ensiná-las a conhecer coisas que são importantes. Eu faço sempre questão de ensinar essas coisas para elas. (...) Para melhorar a auto-estima, para ela entender que ela é parte importante no lugar onde ela vive. Eu acredito que isso seja muito importante para ela crescer, né, para ela também ter interesse depois e conhecer novas histórias, novos lugares. E eu

acredito que a História... para mim... tem que começar do micro para o macro. Eu acho isso muito importante. (...) E às vezes eu mesma formulo as questões através dos textos que eu pego... Por exemplo, o hino do município. O hino do município, eu faço sempre um trabalho com eles para eles conhecerem a letra do hino, para eles saberem por que que tem determinadas frases no... no... na letra do hino... O que quer dizer aquilo? Porque através daquilo ele pode buscar mais conhecimento sobre... sobre como era o bairro, como... como era o município também. Eu sempre faço isso, o meu projeto é assim. (Professora Renata, 2018)

Tomada de consciência, relação de pertencimento ao local, identidade, valorização da autoestima... Esses aspectos se sobressaem nas falas das professoras e demonstram a sua ciência acerca do que prescrevem as orientações curriculares nacionais. Nessas falas, percebemos um esforço para “decodificar a memória local para dela fazer História”, conforme preconiza Marcelo Abreu (2016, p. 71). O empenho em operar essa decodificação faz com que as professoras mencionadas utilizem estratégias que visem ao reconhecimento, significação e ressignificação dos lugares de memória de suas cidades e das narrativas obtidas a partir da escuta das memórias de moradores antigos das cidades. A mobilização de registros fotográficos, a fim de provocar a reflexão dos alunos acerca das mudanças na paisagem local inscritas no tempo histórico, também emerge da fala de uma das docentes como atividade incluída em seu planejamento.

Em dado momento, Paula afirma “que é importante ele [aluno] se identificar” a fim de se orientar no espaço e no tempo. Liliane infere que as dificuldades apresentadas por seus alunos sobre a história do bairro e da cidade estão relacionadas ao fato de eles pouco transcenderem o espaço geográfico em que vivem: “eles não têm muita consciência...”, afirma. Irene, por sua vez, acredita que essa tomada de consciência e noção de identidade podem ser apreendidas por seus alunos se observados,

empiricamente, os impactos da passagem do tempo na cidade. A respeito dos desafios revelados pelas professoras, Abreu destaca dois problemas-chaves, que perpassam a relação entre memória e o Ensino da História Local: um encurtamento da presunção de tempo na sequência geracional e a sobreposição de memórias ou visões de passado que são prontamente consumidas, mas pouco pensadas.

Em relação ao primeiro problema identificado, percebemos ser um dado que perpassa as falas das professoras em diversos momentos de suas entrevistas. O problema intergeracional é uma questão emergente dos relatos das depoentes, especialmente sob forma de denúncias sobre a desagregação de estruturas familiares mais tradicionais, o que, na percepção delas, interfere muito negativamente no processo de ensino e aprendizagem em ambiente escolar. Nos trechos citados, em especial nas falas de Paula e Liliane, evidencia-se a preocupação com o esgarçamento verificado no processo de construção de memórias familiares que coloquem em diálogo avós, pais e filhos. Paula afirma, categoricamente, que considera esse tipo de interação como fundamental para a compreensão da identidade de seus alunos enquanto partícipes da história de seu local de origem. Quando Liliane comenta que “os pais... não sei se não ensinam, não é que não ensinam, os pais não falam [a respeito dos lugares dentro do município e arredores]”, nos permite entrever aspectos que remetem ao segundo problema pontuado por Marcelo Abreu: as mobilizações de um passado nacional e homogeneizante, priorizado por décadas como modelo normativo do Ensino de História, oblitera a percepção das memórias locais como algo digno de ser lembrado, conhecido ou discutido. “A única coisa que se você perguntar, eles sabem, é: ‘qual o país que você vive?’ Aí eles sabem: Brasil. Mas se perguntar: ‘qual o bairro, qual o nome do bairro que você [mora]?’”, destaca Liliane, em sua reflexão. Em outras palavras, “a memória partilhada localmente fica na sombra” (Abreu, 2016, p. 68), diante do que realmente importa e que quase sempre está longe das periferias.

As experiências relatadas pelas professoras acerca do seu fazer referendam as considerações esboçadas por Sanchez Costa, ao considerar que os “signos do passado (os lugares de memória) são as portas que nos dão acesso aos vastos palácios das recordações e do passado.” (2009, p. 277). Assim, Renata reforça a necessidade de ensinar a história da cidade, evocando as dimensões ontológica e epistemológica da história: ela acrescenta que, partindo do micro para o macro, é preciso fazer com que seus alunos se percebam enquanto agentes da história, valorizando o local onde nasceram e vivem, bem como suas próprias trajetórias de vida. Nesse cenário perpassado por carências de várias ordens, o desafio imposto a essas professoras é o de apresentar uma narrativa histórica aos alunos que os permita construir uma relação de pertencimento com o local, colocando em evidência uma das funções da história e de seu ensino, qual seja, a produção de sentido ou orientação para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da escuta acurada desses relatos e ao levarmos a discussão para o campo das investigações sobre a aprendizagem histórica, consideramos relevantes as intersecções entre os estudos da cognição e a educação histórica. Assim, afirmamos que, a aprendizagem histórica é possível já nas primeiras séries do Ensino Fundamental, como preconizam os estudos da cognição. Outrossim, na perspectiva da “educação histórica”, Caimi, em diálogo com Barca, nos adverte que “o meio familiar, a comunidade local, os media, especialmente a televisão, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens que a escola não deve ignorar nem menosprezar.” (Caimi, 2009, p. 70). As entrevistas com essas professoras fornecem um quadro que referenda tais perspectivas, no qual elas identificam essas influências, predominantemente em seus aspectos negativos, dificultando o desenvolver das competências históricas esperadas para estudantes dessa faixa etária e segmento.

Infelizmente, ao longo da pesquisa, enfrentamos entraves de ordem política e econômica nos municípios enfocados, assim como no estado do Rio de Janeiro, que provocaram o fechamento das escolas dessas redes e da própria universidade por meses entre 2017 e 2018. Devido a esses obstáculos, não tivemos oportunidade de acompanhar a sala de aula desses docentes para estendermos nossas indagações às manifestações dos alunos durante as aulas/atividades dedicadas ao ensino de história. Assim sendo, ao registrarmos e analisarmos as falas dos docentes, as destacamos como parte das fontes possíveis para pensarmos melhor tais questões no contexto de conformação da cultura histórica local.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. (2016). História Local e Ensino de História: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. In C. T. Gabriel, A. M. Monteiro, & M. L. B. Martins (Eds.), *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. (pp. 59-79). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Caimi, F. Eloisa. (2009). História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In H. Rocha, M. Magalhães & R. Gontijo (Orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. (pp. 65-79). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Bittencourt, C. M. F. (2008). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez
- Costa, C. P. d. O. (2019). *A Baixada Fluminense e as recentes emancipações políticas: historiografia, identidade e ensino de história*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.
- Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (2013). *Currículo Mínimo: Curso Normal- Formação de Professores*. Rio de Janeiro.
- Freire, A. (2012). *Sinais trocados: o Rio de Janeiro e a República Brasileira*. Rio de Janeiro: Sete Letras.
- Laville, C. (1999). A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, 19(38), pp. 125-138.
- Câmara dos Deputados. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Edições Câmara. Recuperado de: <http://www.camara.leg.br/editora>.

- Pires, M. C. S. (1999). Autonomia municipal no Estado brasileiro. *Revista de informação legislativa*, 36(142), pp. 143-165.
- Pugas, M. C. de Souza & Moraes, L. M. S. (2016). Livro didático de História Regional do Rio de Janeiro nas séries iniciais do Ensino Fundamental: textos curriculares em contextos de produção e ensino. In C. T. Gabriel, A. M. Monteiro, & M. L. B. Martins (Eds.), *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história* (pp. 233-252). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Sanchez Costa, F. (2009). La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva. *Pasado y Memoria: Revista de Historia Contemporânea*, (8), pp. 267-286.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Zavala, A. (2012). *Mi clase de historia bajo la lupa: por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Zavala, A. (2017). En torno a los discursos acerca de la formación profesional docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (164), pp.716-739. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144124> .

ENTREVISTAS

- Professora Irene (2018). [Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa]. Queimados, 17 set.
- Professora Liliane (2018). [Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa]. Rio de Janeiro, 23 jun.
- Professora Paula (2018). [Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa]. Rio de Janeiro, 20 ago.
- Professora Renata (2018). [Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa]. Queimados, 29 ago.

ⁱ “A agremiação centrista, que recebeu o nome de Partido Popular, surgiu forte. Dirigido pelos mineiros Tancredo Neves, principal líder da corrente moderada do antigo MDB, e Magalhães Pinto, dissidente governista...” (Freire, 2012).

ⁱⁱ “... as principais lideranças emedebistas, que giravam em torno do presidente [do partido] Ulisses Guimarães, constituíram o Partido do Movimento Democrático Brasileiro...” (Freire, 2012)

ⁱⁱⁱ Compreende do 1º ao 5º ano da Educação Básica, atendendo a crianças com idade regular entre 6 e 10 anos.

^{iv} “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p: 36), mantida pela Lei nº

13415, de 16 de fevereiro de 2017.

^v Segundo o Currículo Mínimo do Curso Normal, no estado do Rio de Janeiro, a disciplina de História só é oferecida nos 1º e 2º anos do curso.

^{vi} Durante o período (2010-2012) em que fui regente de turma na disciplina de História, junto às turmas do Curso Normal no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, em Duque de Caxias, Baixada Fluminense, pude observar que, não raro, as avaliações das turmas, concernente às disciplinas pedagógicas, se dessem em torno da montagem de murais nas salas de aula. Os temas diziam respeito ao calendário de datas comemorativas, cívicas e/ou efemérides do mês em curso.

^{vii} Tradicional colégio público federal, localizado no estado do Rio de Janeiro, no Brasil.

^{viii} “Na maioria deles, mal a transição começou, o ensino de história já era submetido à revisão: revisão dos programas e dos manuais, e sobretudo dos manuais, mais do que da pedagogia, pois tudo isso é principalmente uma questão de narrativa. Grosso modo, essa revisão consiste em reescrever, apagando aquilo que se quer esquecer do antigo regime e introduzindo ou reintroduzindo - as famosas ‘páginas brancas’ - o que parece necessário para a construção ou consolidação da memória coletiva que se quer agora. (...) Na pressa, cada comunidade quer seu manual, sua narrativa histórica própria. Quando não é possível prepará-lo com bastante rapidez, usam-se velhos livros, totalmente ultrapassados do ponto de vista historiográfico. (...) Em outros lugares, acontece de simplesmente traduzirem os manuais de história estrangeiros, como na Rússia, onde existe atualmente o projeto de tradução de um manual americano de história geral que, a meu ver, os jovens russos vão achar bem estranho!” (Laville, 1999, p.p. 131-2).

^{ix} “Visando sanar questões de infrequência, o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro implantou o FICAI (Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente) na rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro. O projeto é desenvolvido da seguinte forma: se o aluno faltar dez dias seguidos ou alternados sem avisar a direção escolar, a escola entra em contato com a família para saber o motivo da sua ausência. Caso não consiga contato com os familiares para que o estudante volte às aulas, a escola deverá preencher uma ficha com essas informações e enviar por e-mail ao Centro de Referência do projeto. Em seguida, o aluno e os pais são notificados para participarem de uma entrevista com os conselheiros tutelares, quando são feitas as considerações pertinentes. Os pais e alunos são aconselhados sobre a conduta adequada a ser seguida e também são informados sobre as consequências de uma segunda queixa da escola. Além disso, quando necessário, são aplicadas medidas protetivas, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Todos os casos não resolvidos são encaminhados ao Ministério Público, especialmente os de maior urgência, como as situações de descumprimento de direitos fundamentais das crianças e adolescentes, bem como os atos infracionais praticados dentro da escola.” Recuperado de: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=18&id=2889>.