



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Claudia Patrícia de Oliveira Costa

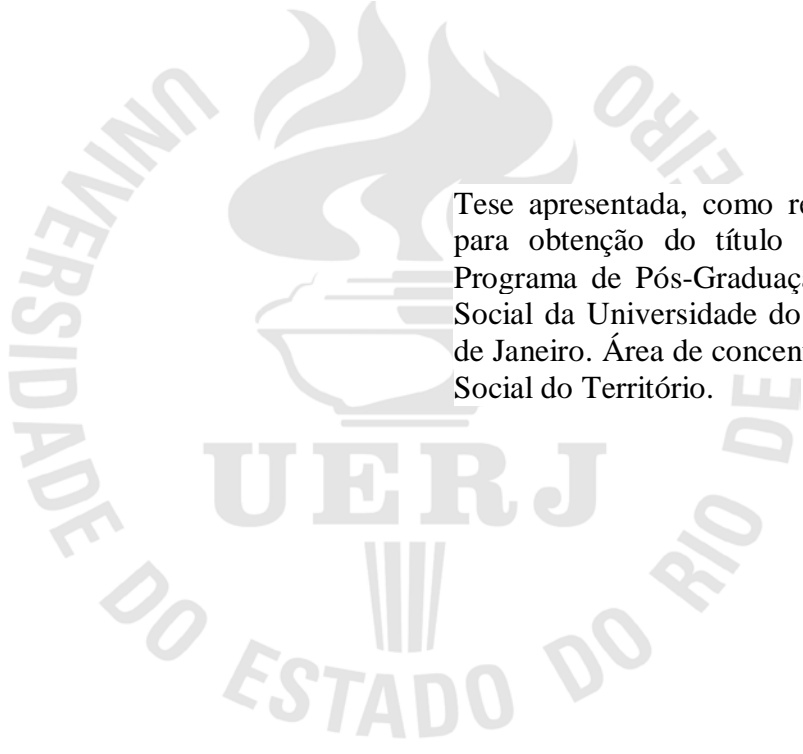
**A Baixada Fluminense e as recentes emancipações políticas: historiografia,
identidade e ensino de história**

São Gonçalo

2019

Claudia Patrícia de Oliveira Costa

A Baixada Fluminense e as recentes emancipações políticas: historiografia, identidade e ensino de história



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História Social do Território.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marcia de Almeida Gonçalves

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

C837 Costa, Claudia Patrícia de Oliveira.
A Baixada Fluminense e as recentes emancipações políticas: historiografia,
identidade e ensino de história / Claudia Patrícia de Oliveira Costa. – 2019.
243f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves.
Tese (Doutorado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Baixada Fluminense (RJ) – História local – Teses. 2. História – Estudo e
ensino – Teses. I. Gonçalves, Márcia de Almeida. II. Universidade do Estado
do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 – 4994 CDU 981.53

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

Assinatura

Data

Claudia Patrícia de Oliveira Costa

A Baixada Fluminense e as recentes emancipações políticas: historiografia, identidade e ensino de história

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História Social do Território.

Aprovada em 23 de setembro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Marcia de Almeida Gonçalves (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Luís Reznik
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Fernando de Araujo Penna
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Ana Maria Monteiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Juçara da Silva B. de Mello
Pontifícia Universidade Católica-Rio

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

A todos que, assim como eu, levam a vida numa luta diária por uma educação pública e de qualidade nesse país.

A minha mãe e a minha pequena estrela: ainda escrevo, mesmo que me tenham arrancado as raízes e os frutos.

AGRADECIMENTOS

Chego ao fim de uma pesada jornada e em seu decurso houve inúmeros fatores que quase me levaram a desistir. Se não o fiz foi porque tive a inspiração de pessoas capazes de impulsionar-me adiante, através de palavras e outros gestos de carinho. Se não puderam aliviar o peso do fardo sobre os meus ombros, ao menos foram bons torcedores. A essas pessoas, cabe aqui endereçar os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, a minha orientadora, Marcia de Almeida Gonçalves, pela paciência, carinho, compreensão, confiança.... Desde o mestrado, são seis anos de uma relação que extrapola a orientação acadêmica e eu agradeço muito por isso.

Aos professores da banca de qualificação, Juçara Mello e Fernando Penna, pelas valiosas críticas e sugestões que, certamente, muito contribuíram para o prosseguimento da pesquisa, especialmente o trabalho com as entrevistas. Estendo esses agradecimentos aos professores Ana Maria Monteiro e Luís Reznik, por aceitarem compor a banca de defesa da tese, contribuindo ainda mais para o aprimoramento deste trabalho.

Às professoras dos municípios de Belford Roxo, Japeri, Queimados e Mesquita, sempre muito solícitas, ao permitirem ser entrevistadas para a pesquisa.

Aos amigos Alexandre Carpi, Ana Elizabeth Queiroz, Carla Marvim, JacVentapane, Ludmila da Silva e Luiza Sarraff, porque família é quem está conosco nos melhores e nos piores dias... E só vocês sabem como eles foram muitos!

Aos colegas e alunos dos Colégios Estaduais Professor José de Souza Marques e Teresa Cristina, pela compreensão e apoio, em especial ao diretor do Souza Marques, André Barroso e à Orientadora Educacional Cris Dantas, pelo incentivo constante, compreensão nos momentos tensos e por “comprarem” minhas ideias. Também agradeço, em particular, à Angélica Cassiano, Carlos Henrique, Ingrid Assunção e Tannure, pelo bom papo e pela troca de experiências e angústias inerentes à nossa rotina de professores-pesquisadores: na batalha pela educação pública, importa muito quem luta do nosso lado. Ao Del Souza, porque eu não sei quem riu de quem primeiro... Foi bom descobrir que podia sorrir de novo.

Ao Lulinha, meu pacote de fofura embrulhado em muitos pelos, com fitinhas de bigodes curiosos e lacinhos de orelhas bem atentas: companheirinho na solidão dos dias intermináveis de redação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

COSTA, Claudia Patrícia de Oliveira. *A Baixada Fluminense e as recentes emancipações políticas: historiografia, identidade e ensino de história*. 2019. 243f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

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, a pesquisa sustentou que as construções que dão conta da cultura histórica local têm, no ambiente escolar, *locus* privilegiado para sua elaboração e compreensão. Assim, a partir dessa proposta norteadora, em um primeiro momento, foram examinadas as referências historiográficas, produzidas dentro ou fora dos cânones acadêmicos, bem como as orientações curriculares para a educação, produzidas em âmbito nacional e local. Tais narrativas permitiram a articulação entre aspectos do local e do nacional, na perspectiva do conceito de *escala de observação*, de Jacques Revel. A constatação de algumas lacunas a respeito da história local desses municípios, tanto na historiografia, quanto nos padrões curriculares, levou ao segundo momento deste trabalho, caracterizado pela abordagem dos *saberes docentes*, identificados a partir de depoimentos de docentes vinculadas às redes municipais de educação das referidas cidades. Esses relatos revelaram inquietações que vão além da confluência entre os saberes adquiridos durante a formação profissional e as questões que dizem respeito à aquisição daqueles disciplinares e curriculares. Nesse sentido, os saberes concebidos a partir das vivências pessoais dessas professoras, os chamados saberes experienciais, adquirem particular relevância para a compreensão de como a cultura histórica é, também, forjada nas aulas sobre história local desses municípios.

Palavras-chaves: Baixada Fluminense. Historiografia. História Local. Ensino de História.

Saberes Docentes. Cultura Histórica.

RESUMÉ

COSTA, Claudia Patrícia de Oliveira. *La Baixada Fluminense et les émancipations politiques récentes: historiographie, identité et enseignement d'histoire*. 2019. 243f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

Ce travail a analysé la construction de récits pouvant représenter la culture historique des municipalités de Belford Roxo, Queimados, Japeri et Mesquita, émancipées de Nova Iguaçu du début du XX^e siècle à nos jours. Ce contexte historique est imprégné par les transformations apportées par la fin de la période dictatoriale et par l'émergence de nouveaux sujets dans le champ politique brésilien. Dans ce scénario, marqué par une image d'instabilité qui avance au cours du siècle actuel, les constructions qui représentent la culture historique locale ont, dans le milieu scolaire, *locus* privilégié pour son élaboration et sa compréhension. À partir de cette proposition directrice, dans un premier moment, les références résentées et discutées, de même que les orientations curriculaires pour l'éducation, produites aux niveaux national et local. Ces récits articulent des aspects locaux et nationaux qui, soumis au concept *d'échelle d'observation de Jacques Revel*, ont permis leur analyse dans une perspective de juxtaposition et de complémentarité. La constatation de certaines lacunes en ce qui concerne l'histoire locale de ces municipalités, tant au niveau de l'historiographie que des normes relatives aux programmes d'études, a conduit au deuxième moment de ce travail, caractérisé par l'approche de *les savoirs enseignants*. Ces savoirs ont été identifiées à partir des témoignages d'enseignants liés aux réseaux d'éducation municipaux de ces villes, enregistrées en audio et transcrites ultérieurement. Ces rapports ont révélé des préoccupations allant au-delà de la confluence entre les savoirs acquises au cours de la formation professionnelle et les lacunes concernant l'acquisition de ces disciplines et programmes. Dans ce sens, les savoirs conçues à partir des expériences personnelles de ces enseignants, appelées savoirs expérientielles, acquièrent une importance particulière pour comprendre comment la culture historique se forge également dans les cours d'histoire locale de ces municipalités.

Mots-clés: Baixada Fluminense. Historiographie. Histoire locale. Enseignement d'histoire. Savoirs enseignants. Culture historique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Fragmentação do território da Baixada Fluminense: a criação dos municípios	24
Figura 2 –	Forma da interação entre os atores políticos no processo decisório estadual, segundo Tomio	39
Quadro 1 –	Brasões dos municípios	84
Quadro 2 –	Apresentação dos docentes entrevistados	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPQ	Associação dos Amigos para o Progresso de Queimados
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAp	Colégio de Aplicação
CDPEF	Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Ensino Fundamental
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IHGNI	Instituto Histórico e Geográfico de Nova Iguaçu
INEPAC	Instituto Estadual do Patrimônio Cultural
IPAHB	Instituto de Pesquisas e Análises Históricas da Baixada
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PP	Partido Popular
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SEEDUC	Secretaria do Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMGATRADEACELT	Secretaria Municipal de Governo, Administração, Trabalho, Desenvolvimento Econômico, Agricultura, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	HISTORICIZAR O LOCAL: A BAIXADA FLUMINENSE, NOVA IGUAÇU E OS MUNICÍPIOS DE RECENTE EMANCIPAÇÃO	23
1.1	As narrativas de cunho memorialista e a produção de uma “historiografia de massas”	26
1.2	As narrativas acadêmicas	36
1.3	Memória e escrita da história: os caminhos para pensar a cultura histórica em Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita	58
2	CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: PASSOS PARA A COMPREENSÃO DA CULTURA HISTÓRICA LOCAL	61
2.1	Orientações curriculares federais	64
2.2	Orientações curriculares locais	74
2.3	“Currículo é relação de poder. Currículo é documento de identidade!”	82
3	ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL E OS SABERES DOCENTES: A CONSTRUÇÃO PLURAL E MULTIFACETADA DE IDENTIDADES ...	96
3.1	“Vozes plurais”, “escutas plurais”: uma aposta de análise	97
3.2	Entre os <i>saberes da formação profissional</i> e os <i>saberes disciplinares</i>: o perfil do docente que atua nos primeiros anos do Ensino Fundamental	106
3.3	Docentes e a relação com o local: inserção, afetividades, repulsas	121
4	ENTRE SABERES E PRÁTICAS: HISTORIOGRAFIA ESCOLAR E OS LIMITES DA AUTONOMIA DOCENTE	134
4.1	Diante de tantas lacunas, como fica a autonomia docente na produção da historiografia escolar? – os livros e demais materiais didáticos	137
4.2	“Então, como trabalhar a história da cidade, se a história da cidade está sendo apagada aos poucos?”- sensibilidades e práticas em uso	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
	REFERÊNCIAS	180

ANEXO A – Modelo do documento de Cessão de direitos sobre depoimento em áudio	188
ANEXO B – Transcrição da entrevista concedida por Cecília	189
ANEXO C – Transcrição da entrevista concedida por Liliane	197
ANEXO D – Transcrição da entrevista concedida por Renata	206
ANEXO E – Transcrição da entrevista concedida por Irene	210
ANEXO F – Transcrição da entrevista concedida por Paula	216
ANEXO G – Transcrição da entrevista concedida por Mara	222
ANEXO H – Transcrição da entrevista concedida por Fátima	226
ANEXO I – Transcrição da entrevista concedida por Emília	238

INTRODUÇÃO

Durante a pesquisa de mestrado, recortamos do contexto geopolítico da Baixada Fluminense, o município de Queimados. O objetivo era investigar o processo de formação das identidades locais que serviram de base para o movimento que propôs a emancipação política desse distrito de Nova Iguaçu. Por essa ocasião, nos deparamos com um imenso e instigante desafio a ser vencido: o caráter disperso e fragmentado da documentação disponível sobre esse processo, somada à escassa produção historiográfica acadêmica sobre os municípios surgidos recentemente na Baixada Fluminense. Nesse panorama de escassez, observamos a predominância de obras constituídas por narrativas memoriais, que buscaram escrever a história local sob uma perspectiva linear, orientada para o progresso contínuo da região, desde os primórdios da colonização portuguesa, no século XVI, até as emancipações, no século XX. Diante dessa constatação, procuramos, na ocasião, contribuir para compreensão da história daquela localidade em outras bases, empreendendo a análise das memórias da emancipação de Queimados mobilizadas pelos remanescentes da Associação dos Amigos para o Progresso de Queimados, a AAPQ. A opção por essa abordagem alinhou-se ao fato de que o estudo das diversas formas de manifestação da memória ser particularmente interessante para a historiografia, na medida em que, por meio desses registros, conseguimos entrever e discutir as lutas políticas em curso durante período no qual se deram as emancipações.

Conforme destaca Juçara Mello, “as relações entre história e memória, incluindo todas as suas variáveis, estão, portanto, no cerne das análises dos modos como se dão as ações dos homens no tempo, ou seja, de como se constituem e se conformam, culturalmente, sua própria historicidade (...)”¹ De tal forma, compreendemos que as memórias compartilhadas pelas lideranças do processo emancipacionista queimadense se constituem em instigante fonte histórica. Assim sendo, realizamos análise do surgimento desse município, à luz do complexo jogo político-partidário marcante no país e, particularmente, o estado do Rio de Janeiro no contexto da redemocratização. Essa pesquisa revelou algumas dissonâncias nas vozes amparáveis para a emancipação do município. Por um lado, os discursos que evocavam aspectos do movimento relativos à coesão do grupo e apartidarismo; por outro, identificamos o afastamento de um dos membros da AAPQ, dada a sua militância político-partidária ser

¹ MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. “O cotidiano, os ‘regimes de historicidade’ e a memória.” In *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 19, set./dez. 2016. – p: 241.

contrária às articulações estabelecidas entre as lideranças queimadenses e a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

Com a conclusão do mestrado e o ingresso no doutorado, ampliamos o recorte geopolítico da pesquisa e decidimos incluir em nossa análise, os demais municípios da Baixada Fluminense, historicamente relacionados à de Queimados, a saber: Belford Roxo, Japeri e Mesquita. Esses municípios têm em comum o fato de que se emanciparam de Nova Iguaçu nas décadas finais do século XX sendo, portanto, os últimos municípios a conquistar a autonomia política na Baixada Fluminense. Ao nos debruçarmos sobre suas histórias, identificamos o mesmo cenário de escassez de obras de referência produzidas no âmbito de pesquisas universitárias, como já havíamos observado no caso de Queimados. Para além dessa constatação, outra questão nos inquietava: as relações entre as narrativas historiográficas e as abordagens escolares visando ao ensino da história local desses municípios recém-instituídos na sua autonomia política.²

Muito antes de inscrevermos essas reflexões na linha de pesquisa sobre Historiografia e Ensino de História da Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, faz-se necessário destacar que as inquietações motivadoras para a realização desse trabalho guardam íntima relação com a experiência pessoal no campo do magistério, exercido durante muitos anos em escolas da Baixada Fluminense³. Embora essa experiência não tenha se dado em escolas da rede pública de educação dos municípios enfocados, ela teve grande influência na delimitação do tema a partir do momento em que três anos foram de atuação no Curso de Formação de Professores de Nível Médio, também conhecido como Curso Normal. Esse curso tem sido a formação básica exigida para o professor que se proponha a trabalhar com a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, ainda que as disposições contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, preconizem a formação de nível superior para lecionar em tais etapas da educação formal.

Os anos de experiência lecionando no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, em Duque de Caxias, foram fundamentais para constatar o pouco conhecimento que

² Cumpre-nos destacar que uma rápida busca na plataforma CAPES de Teses e Dissertações revela a existência de considerável número de dissertações e teses defendidas na área da Educação, cujo objeto encontra-se relacionado à Baixada Fluminense. Esses trabalhos abordam aspectos da História da Educação e/ou problematizam a formação docente, bem como práticas pedagógicas realizadas em municípios da Baixada Fluminense. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> .

³ Tomei posse da minha primeira matrícula, como professora do estado do Rio de Janeiro, no ano de 2006. Entre os anos de 2006 e 2012, lecionei em colégios que integram a Coordenadoria Regional Metropolitana V, que abrange o município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense.

a maior parte dos discentes daquela instituição tinha de sua cidade, apesar desta contar com museus, bibliotecas e demais locais dedicados à guarda e pesquisa de documentos. Também foi possível identificar que, a carga horária destinada à disciplina de História nesse curso é menor do que aquela prevista para o Ensino Médio Regular.

Essa experiência como docente no curso de Formação de Professores permitiu a percepção de que não há nenhuma disciplina específica ou conteúdo previsto nas orientações curriculares das disciplinas da grade propondo a abordagem das questões atinentes ao ensino de história. Se em Duque de Caxias, um município que conquistou sua emancipação política ainda na década de 1940, a situação era essa, como seria o quadro, nos municípios mais jovens, que sequer dispõem dos citados espaços de cultura e pesquisa? Na posição de professora da Educação Básica e historiadora, essa situação se tornou bastante inquietante.

Assim, na tentativa de oferecer uma possibilidade de análise que conferisse inteligibilidade a esse quadro, a pesquisa resultou nessa tese, cuja organização é feita em duas partes. A primeira parte é composta pelos dois capítulos iniciais e é dedicada ao mapeamento das referências historiográficas e curriculares que articulam aspectos da pesquisa e do ensino da história local desses municípios. Já a segunda parte se desenvolve centrada na proposta teórico-metodológica escolhida para consecução da pesquisa, a saber: a realização de entrevistas com docentes que atuam ou atuaram na rede escolar pública dos municípios em análise. Essa opção se justifica quando compreendemos que a produção dos discursos historiográficos, assim como os curriculares e os depoimentos das docentes entrevistadas, possuem marcas de autoria inscritas em contextos históricos específicos, muito pertinentes para o entendimento das lutas e tensões em torno da construção da cultura histórica. Nesse sentido, a cultura histórica surge como o conceito que articula os quatro capítulos que integram as duas partes da tese.

Fernando Sanchez Costa situa a emergência dos debates sobre o conceito de cultura histórica, compartilhados com os historiadores alemães que pensaram alternativas aos limites identificados no uso do conceito de memória coletiva. Para Sanchez Costa:

(...) As bases teóricas sedimentadas pelos teóricos desse conceito [cultura histórica] e a metodologia que podemos apreender por meio delas, pode contribuir para objetivar o debate sobre a memória coletiva e pode oferecer aos historiadores uma chave hermenêutica bem sólida para analisar as múltiplas relações que as sociedades estabelecem com seu passado. O conceito de cultura histórica foi gerado no marco de una reflexão multidisciplinar sobre a consciência histórica e a didática da História.⁴

⁴ SÁNCHEZ COSTA, Fernando. “La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva.” *In: Pasado y Memoria: Revista de Historia Contemporánea*, nº 8, 2009. – p: 274-5.

Ao tomarmos esse conceito como a espinha dorsal desse trabalho, destacamos que o primeiro capítulo apresenta as contribuições de diversas áreas do conhecimento para o estudo dessas municipalidades, especialmente a geografia, sociologia e história. Essas produções, frutos de pesquisas acadêmicas em nível de mestrado e doutorado, oferecem alternativas interpretativas para pensarmos a história dessas cidades a partir de referenciais teórico-metodológicos próprios. Também investigamos as produções historiográficas de cunho memorialista as quais visam encetar padrões de continuidade histórica capazes de permitir aos leitores a compreensão de suas próprias trajetórias de vida e das transformações ocorridas no local. Assim, no decorrer do capítulo, transitamos pelas tensões estabelecidas entre essas duas formas de escrita da história. Ao fazê-lo, constatamos que, a promoção de rupturas dos padrões de continuidade, a partir do confronto e questionamento das múltiplas narrativas que circulam a respeito dos acontecimentos vividos por dada sociedade, é característico das produções acadêmicas, cuja circulação muitas vezes se mantém restrita aos âmbitos universitários. Por outro lado, percebemos que, ao contrário disso, as produções de caráter memorial atingem um público mais amplo, não necessariamente de pesquisadores. Ao identificarmos e discutirmos os limites das produções historiográficas de cunho acadêmico e as produções ancoradas em uma perspectiva memorialista sobre esses municípios, não se pretendeu subvalorizar esta em detrimento daquela. A opção por esse itinerário justifica-se, pois nos permite pensar a história local, mobilizando o conceito de cultura histórica. Apostamos que as produções historiográficas são algumas das muitas formas concretas pelas quais a cultura histórica se manifesta⁵. Nessa perspectiva, a partir desse levantamento historiográfico, discutiu-se o contexto que perpassou os processos de emancipações municipais no Brasil, entre fins da década de 1980 e decurso da década seguinte. Baseados nesse cenário e apoiados no conceito de escala de observação, analisamos os quatro casos selecionados: Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita, municípios emancipados de Nova Iguaçu em 1988, 1990, 1991 e 1995, respectivamente. A escala de observação, tal como Jacques Revel propõe,⁶ nos permitiu transitar pela história desses municípios, promovendo articulações possíveis entre os aspectos macro e micro. Ou seja, em diálogo com a conjuntura política do país e do estado do Rio de Janeiro, nos propusemos a enfocar os aspectos socioculturais específicos desses municípios da Baixada Fluminense, que tiveram particular impacto nos processos de conquista das respectivas autonomias políticas. Ao considerarmos

⁵ SANCHEZ COSTA, Fernando. *Op. Cit.* - p: 280.

⁶ REVEL, Jacques. "Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado" *Revista Brasileira de Educação*. vol. 15 n°. 45: set./dez. 2010.

que as produções historiográficas discutidas no primeiro capítulo são manifestações da cultura histórica, avançamos no segundo capítulo sobre os documentos norteadores de práticas educacionais, em âmbitos nacional e local.

Ancorados nesse referencial, foram esquadrihados os documentos curriculares concebidos no Brasil, a partir da abertura política. Esses documentos foram elaborados com o escopo de, em longo prazo, estabelecerem os parâmetros e as diretrizes nacionais para a Educação Básica. Em consonância com a ampliação das noções de cidadania, carreada pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, promulgada em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados entre 1997 e 1998 e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, datadas de 2013, são atravessados pela necessidade de valorização do estudo de temáticas, até então marginalizadas ou excluídas da história. Nesse sentido, no que dizem respeito às prescrições disciplinares, as questões étnico-raciais e de gênero emergem como temas sensíveis, assim como a história local e a emergência de novas identidades. Ao longo do presente século, essas temáticas foram sendo gradativamente consolidadas nos currículos da Educação Básica, por meio de leis complementares, como as Leis 10.639, de 2003 e 11.645, datada de 2008, que tornam obrigatórios, respectivamente, o ensino de História da África e africanidades, assim como estudos dos povos indígenas. Dada a sua natureza, as questões acerca dos estudos do local são postas sob a responsabilidade dos estados e municípios, situação ratificada pela promulgação da Base Nacional Curricular Comum, em 2018. Reside aí, a chave norteadora desse capítulo: até a data em que a pesquisa foi realizada, nenhum dos quatro municípios analisados possuía orientações curriculares consolidadas e reconhecidas pelo corpo docente das escolas das redes. Esse fato se desvelou aos poucos, através de tentativas infrutíferas de contato nas Secretarias Municipais de Educação, quando após muita informação desconhecida e um cenário de tensão marcado pelas discontinuidades, representadas pela troca de gestões nas prefeituras municipais, nos convencemos de que essas orientações curriculares se existem ou existiram, não foram adotadas ou divulgadas por toda a rede. Essa ilação se confirmou, posteriormente, por meio das entrevistas realizadas com professoras dessas redes públicas de educação.

As tensões eminentemente políticas que perpassaram a promulgação e consolidação, ou não, de parâmetros e diretrizes curriculares em níveis nacional ou local fizeram com que, ao abordarmos tais currículos, tenhamos optado por nos apoiar na perspectiva das teorias pós-

críticas.⁷Essa opção se justifica através do entendimento sobre as questões que subjazem as escolhas por determinados conteúdos, bem como a exclusão de outros, estão evidenciadas pelas disputas políticas em evidência na sociedade que as opera. Os currículos escolares são, desse modo, entendidos como narrativas dotadas de historicidade. A partir desse referencial, nos propusemos a explorar as implicações advindas da ausência de orientações curriculares para a Educação Básica, nos municípios pesquisados. Ao seguirmos esse percurso, a última sessão desse capítulo se encerra com a discussão sobre as disputas em torno da consolidação de referenciais representativos da cultura histórica dos municípios analisados. Tal debate foi particularmente revelador do campo político que caracteriza esses municípios de emancipação mais recente no contexto da Baixada Fluminense. Esse campo político se impõe a nossa análise como um terreno permeado de profunda instabilidade, em uma combinação polêmica entre políticos personalistas, práticas clientelistas e uma população significativamente alijada de seus direitos sociais básicos.

Nessa perspectiva, ressaltamos que aqui a pesquisa sofreu diversos reajustes ocasionados pelo supracitado quadro de instabilidade política e econômica que perpassava o estado do Rio de Janeiro e os municípios analisados durante a pesquisa. A proposta inicial de acompanhar algumas aulas e observar as práticas docentes em torno do ensino da história local dessas municipalidades foi inviabilizada pelos entraves de acesso às escolas e às Secretarias de Educação. Tais dificuldades nos levaram a começar a segunda parte destacando o protagonismo dos professores da Educação Básica como potência mediadora entre os variados saberes que fazem parte da formação docente e que integram esse cenário. A partir de então, as categorias de saberes docentes propostas por Maurice Tardif nortearam nossas indagações⁸, na medida em que nos permitiram identificar as fontes e imbricações estabelecidas entre os tipos de saber, bem como os limites da autonomia docente para mobilizá-los em suas salas de aula. Essa tônica fez com que avançássemos no terceiro capítulo e introduzíssemos a segunda parte da tese. Nos casos estudados, constatamos a fluidez que marca a aquisição dos saberes curriculares e os saberes disciplinares: os primeiros,

⁷ Nos apoiamos em Tomaz Tadeu da Silva para realizar a discussão sobre os currículos sob a perspectiva pós-crítica. Silva dialoga fortemente com Stuart Hall, entre outros autores, a fim de apresentar e problematizar a emergência de temáticas sensíveis, como as questões étnico-racial, de gênero ou cultura, que não eram objeto de preocupação nas perspectivas tradicionais das teorias do currículo. Trata-se, enfim, de abordar a elaboração dos currículos escolares em suas dimensões política, social e cultural. Ver: SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

⁸ Maurice Tardif identifica quatro tipos de saberes docentes: os saberes da formação profissional, os saberes curriculares, os saberes disciplinares e os saberes experienciais. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

por não terem sido consolidados junto às Secretarias Municipais de Educação e os outros, por não ser exigido do professor habilitado a lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, saberes específicos de história enquanto disciplina acadêmica.

Em face dessa constatação, nos concentramos na análise dos saberes advindos das experiências de vida desses docentes, os quais Tardif denomina saberes experienciais. Ao fazê-lo, recorreremos a uma abordagem metodológica apoiada em pressupostos da História Oral. Por meio de entrevistas a partir de perguntas direcionadas a um grupo composto por oito docentes, procurou-se iluminar as trajetórias de vida dessas professoras para compreendermos como suas experiências, inerentes ou não às lides do magistério, interferem na forma como elas apreendem e ensinam a história local das cidades, dentro dos limites da autonomia que lhes é conferida.

Registramos e mobilizamos essas entrevistas em consonância com o que é preconizado por Leonor Arfuch. A autora argentina afirma que “a entrevista utilizada na pesquisa acadêmica, em sua inscrição textual ou magnetofônica, será frequentemente um passo para ir *além*, em direção à elaboração de um produto-outro (...)”⁹. Ainda segundo Arfuch, esse “produto-outro” trará sempre a marca de uma autoria conjunta, surgida a partir da interação estabelecida entre entrevistador e entrevistado. A autoria conjunta se impõe como um dos pontos mais significativos desse trabalho, posto que foi a partir da vivência enquanto professora da Educação Básica também, que o objeto de pesquisa foi se delineando. Os mais de dez anos de magistério, exercidos na rede pública estadual do Rio de Janeiro nos permitiu conhecer de perto os meandros burocráticos expressos nas dificuldades de acesso à documentação curricular que, infelizmente, é mais regra que exceção na maioria das redes públicas de educação. Da mesma forma, creditamos à experiência pessoal com o magistério, a opção por trabalhar com as entrevistas. Tais registros só foram possíveis graças à teia de contatos que é uma grata consequência para aqueles que têm a rotina dividida entre muitas escolas e diversas redes de ensino. Ou seja: diante da impossibilidade de entrada nas escolas, foram feitos contatos com ex-colegas e ex-alunos da Baixada Fluminense e, por meio desses contatos, chegamos ao grupo composto pelas oito professoras entrevistadas nessa pesquisa.

Dessa maneira, o diálogo com referenciais esboçados por outros autores como Adriana Cavarero¹⁰, Paul John Eakin¹¹ e Ana Zavala¹² enriqueceu o debate proposto, no sentido de

⁹ARFUCH, Leonor. O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. – p. 242 (grifo da autora).

¹⁰CAVARERO, Adriana. Vozes plurais: filosofia da expressão vocal. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

delimitarmos nosso lugar de fala e também o lugar de fala dessas docentes. No decurso do exercício de escuta, registro e análise, as depoentes foram se dando a conhecer e evidenciando a relevância do seu fazer cotidiano, do fazer e fazer-se docente. A discussão sobre a natureza dos saberes docentes, tal como encaminhada por Maurice Tardif, segue sendo fundamental para observarmos a partir das entrevistas, que o repertório de tais saberes se dá de forma continuada. Dessa forma, as entrevistas apontam para escolhas profissionais ancoradas em vivências que antecedem a escolha por cursos de formação de professores. Por outro lado, a experiência cotidiana, forjada especialmente no convívio com a comunidade escolar, emerge das falas das docentes como aspecto bastante significativo para entendermos os desdobramentos desse processo de formação, ao qual nós, professores, somos submetidos permanentemente. A partir desse capítulo, conectamos sensivelmente os anseios de pesquisa e as angústias de uma rotina dedicada ao ensino. Esse foi um momento de profunda reflexão a respeito das condições que nos levaram, em algum momento de nossas vidas, à opção pela carreira do magistério. Também foi um exercício oportuno para refletir sobre o que nos motiva à permanência em uma carreira assolada por contínuos ataques por meio de políticas públicas em esferas federal, estadual e municipal de desvalorização. Ao abordar o cotidiano das entrevistadas, foi inevitável exercitar a reflexão sobre nossa própria práxis, enquanto docente. Tratou-se, portanto, de colocar “minha aula de história sob a lupa”, como propõe Ana Zavala, em uma das obras que orientou a discussão dessa parte da pesquisa. Tal premissa se complementou na perspectiva adotada por Adriana Cavarero, que evoca a natureza relacional das vozes que integraram o repertório de registros obtidos por meio das entrevistas.

Tais condições trouxeram para o cerne do debate os limites de exercício da autonomia docente, em face do desafio de ensinar e ensinar a história local do município em uma realidade atravessada por dificuldades de diversas naturezas. O conceito de autonomia docente é discutido, então, tomando-se como referenciais, os trabalhos de Sandra Selles e Everardo de Andrade¹³, assim como as contribuições trazidas por Solange Moreira Santos e Maria José Duboc. Nosso percurso investigativo, então, passa a ser guiado pelo diálogo permeado de tensões que se estabelece entre estratégias e regulação da atividade docente e as operações táticas realizadas pelos professores, a fim de inscreverem suas ações nesse campo.

¹¹ EAKIN, Paul John. Vivendo autobiograficamente: a construção de nossa identidade narrativa. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

¹² ZAVALA, Ana. Mi clase de historia bajo la lupa: por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia. Montevideo: Ediciones Trilce, 2012.

¹³ SELLES, Sandra Escovedo e ANDRADE, Everardo Paiva de. “Políticas curriculares e subalternização do trabalho docente” In Educação em foco. Juiz de Fora, v. 21 n. 1, mar. 2016/jun. 2016.

Ao entendermos os conceitos de estratégias e táticas, tais como propostos por Michel de Certeau e apropriados pelos autores, admitimos que:

O trabalho docente requer sempre uma parcela de improvisação e de adaptações a situações novas, o que exige reflexão e discernimento, para que o professor possa compreender o problema, como também organizar e esclarecer os objetivos desejados e os meios a serem usados para atingi-los.¹⁴

Ao mergulharmos nas reflexões encetadas pelos desafios impostos ao magistério público no estado do Rio de Janeiro, chegamos ao quarto e último capítulo. Nele, as entrevistas são mobilizadas de modo que possamos acessar, pelo olhar dessas professoras, as soluções pensadas e postas em prática por elas, a fim de abordar a história dos municípios. Nesses relatos, as inquietações que emergem extrapolam cada vez mais a confluência entre os saberes adquiridos durante a formação profissional ou as lacunas que dizem respeito à aquisição dos saberes disciplinares e curriculares. Ancorados fortemente na influência das múltiplas experiências de vida, as professoras seguem nos permitindo entrever aspectos que fazem parte do seu cotidiano, no desafio de lecionar nas e para as redes públicas municipais em questão. Nesse capítulo, os depoimentos foram organizados de forma a pontuar as dificuldades que atuam, diretamente, no processo de retrações e distensões que atravessam os limites da autonomia docente.

A escuta e a análise cuidadosa dessas falas encerramos ciclo de indagações a respeito das formas de narrar, conhecer e ensinar a história desses municípios. Elas evidenciam, de alguma maneira, a discussão sobre as várias formas de narrativa historiográfica. Diante da ausência de materiais didáticos específicos sobre a história local das municipalidades, a ênfase recai sobre outras narrativas inscritas no âmbito da historiografia de cunho memorialista. Retomamos as considerações tecidas no decorrer do primeiro capítulo para ampliar a compreensão sobre os suportes em que a maioria das docentes busca recursos para a elaboração de suas atividades pedagógicas relacionadas à história local dos municípios. As entrevistas evidenciaram que essas consultas à historiografia de caráter memorial, na maioria das vezes acessada via internet, por mais que adquiram um alcance massivo, ainda são perpassadas pelas elaborações pessoais das docentes, com ancoragem em suas vivências em cada um dos municípios, para só então serem mobilizadas em sala de aula.

Essa constatação introduz mais um desdobramento possível na análise desenvolvida nesse capítulo: o avanço das reflexões acerca da História Pública, não só para a historiografia

¹⁴ SANTOS, S. M. Moreira e DUBOC, M. J. Oliveira. “Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente”. In Olhar de professor, Ponta Grossa, 7(2): 2004. – p: 120.

como para o ensino da história. Ao considerarmos a História Pública como um profícuo caminho para promover a aproximação entre pesquisa e ensino, buscamos entender as contribuições desse campo “para elucidar questões socialmente vivas, o que seria salutar inclusive para a legitimação da disciplina como uma forma de conhecimento que está nos currículos da educação básica (...)”¹⁵. A partir desse itinerário, não só conseguimos entrever que a historiografia escolar se inscreve na fluidez do terreno formado pelas referências acadêmicas, as prescrições curriculares, os materiais didáticos e as experiências pessoais dos docentes; como também podemos vislumbrar os padrões que conformam a cultura histórica local. Segundo Rocha, Magalhães e Gontijo:

O conhecimento que ela [história escolar] visa, tem relação com um objetivo de fundo de toda historiografia: suprir a carência de orientação no mundo. Para tanto é preciso construir leituras sobre o mundo e sobre si capazes de favorecer o sentimento de identidade (por conseguinte, de pertencimento) e, ao mesmo tempo, a capacidade crítica para reconhecer e lidar com as diferenças e situá-las no tempo (ou seja, situá-las historicamente).¹⁶

Ao investirmos nessa perspectiva, nos deparamos com aspectos contidos na maioria das falas, que remontam, mais uma vez, às mazelas políticas constantes nas cidades, identificando continuidades existentes antes e depois da conquista das emancipações políticas. Embora algumas professoras identifiquem a emancipação como um divisor de águas no que diz respeito aos investimentos públicos, em especial na educação, em algum momento das entrevistas, admitem que os desafios enfrentados por quem exerce o magistério nessas redes estão amiúde relacionados a um quadro marcado por precariedades várias, relacionadas à administração pública dessas cidades. Assim, adquire particular relevância, o engajamento político e social dessas docentes, em lutas que transcendem a rotina escolar. Apesar de não se circunscreverem ao ambiente de ensino e aprendizagem formal, essas atividades desempenhadas pelas professoras são interpretadas como atividades educativas que influenciam a formação da identidade profissional das depoentes. Nesse sentido, nos interessou recortar a atuação de algumas docentes em entidades representativas de classe ou

¹⁵ PENNA, Fernando de Araujo e SILVA, Renata da C. Aquino da. “As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história.” In MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de e SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra & Voz, 2016. – p: 197.

¹⁶ ROCHA, H.; MAGALHÃES, M. e GONTIJO, R. “A aula como texto: historiografia e ensino de história.” In _____. (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. – p: 16.

de bairro, um tipo de organização civil que teve papel crucial nas lutas pelas emancipações municipais.

Dessa forma, encaminhamos o presente trabalho com o objetivo de contribuir para uma discussão necessária, mas distante da pretensão de oferecer solução ou interpretação definitiva acerca da dinâmica que envolve as operações de escrita e ensino da história local dos jovens municípios da Baixada Fluminense.

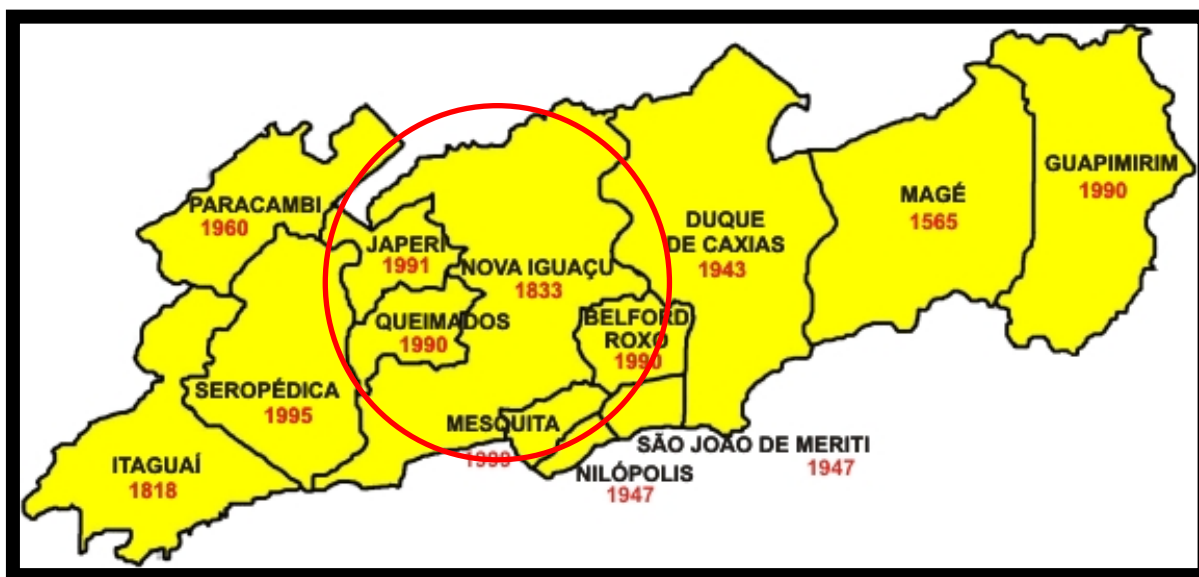
1 HISTORICIZAR O LOCAL: A BAIXADA FLUMINENSE, NOVA IGUAÇU E OS MUNICÍPIOS DE RECENTE EMANCIPAÇÃO

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, destacamos 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). Essa primeira onda de emancipações políticas é inserida no contexto do processo de urbanização da Baixada Fluminense, atrelada ao próprio desenvolvimento da capital. Nesse sentido, há um consenso entre os autores que se dedicaram à abordagem do tema, ao apontarem a crise da citricultura como um dos fatores para a multiplicação dos loteamentos urbanos na Baixada Fluminense. O cultivo de laranjas em larga escala, com vistas à exportação, caracterizou a região desde fins do século XIX até, aproximadamente, meados do século XX. Sob essa perspectiva, as emancipações de Duque de Caxias, São João de Meriti e Nilópolis são analisadas no contexto da fragmentação do território iguaçuano, dados o colapso da economia citricultora, os processos migratórios internos e a proximidade em relação à capital.

Dentre as obras que discutem as primeiras emancipações municipais, tendo como matriz o município de Nova Iguaçu, destacamos as dissertações de mestrado de Sonali Maria de Souza, intitulada “Da laranja ao lote: transformações sociais em Nova Iguaçu”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 1992 e de Marlúcia Santos de Souza, intitulada “Escavando o passado da cidade: História Política da cidade de Duque de Caxias”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, no ano de 2006. Citamos, ainda, a tese de doutorado de Manoel Ricardo Simões, intitulada “A cidade estilhaçada: Reestruturação Econômica e Emancipações Municipais na Baixada Fluminense” e defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, também no ano de 2006.

Entretanto, ao analisarmos os levantamentos feitos sobre a produção acadêmica, vimos que pouca ênfase tem sido dada aos processos de emancipação mais recente, datados das décadas finais do século XX. Deparamo-nos, assim, com um imenso e instigante desafio a ser vencido: a escassa produção historiográfica sobre Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita, municípios surgidos recentemente na Baixada Fluminense, a partir da fragmentação de Nova Iguaçu.

Figura 1 – Fragmentação do território da Baixada Fluminense: a criação dos municípios



Fonte: Adaptado de Wikipedia. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Baixada_Fluminense#/media/Ficheiro:Baixada_emancipa%C3%A7%C3%A3o_.jpg>. Acessado em: 12/11/2019.

Conforme referenciado no mapa supra, 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.¹⁷

¹⁷ PIRES, Maria Coeli Simões. “Autonomia municipal no Estado brasileiro.” In Brasília a 36, n° 142, abr-jun, 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 MDB¹⁸; 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.¹⁹

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”²⁰; 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.

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. Nessa perspectiva destacamos, nesse primeiro momento, a existência de dois tipos de narrativas historiográficas: a de obras constituídas por narrativas de cunho memorialista e aquelas que representam pesquisas realizadas em âmbito acadêmico.

Ao destacarmos essas narrativas, se torna oportuno salientar a não pretensão em interpor uma mera oposição binária entre essas duas formas de escrita da história. Pelo contrário, observamos que ambas podem nos oferecer elementos que nos permitam entrever o

¹⁸ “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, Américo. *Sinais trocados: o Rio de Janeiro e a República Brasileira*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2012 - p. 186.

¹⁹ “... as principais lideranças emedebistas, que giravam em torno do presidente [do partido] Ulisses Guimarães, constituíram o Partido do Movimento Democrático Brasileiro...”*Idem*.

²⁰ *Idem*. p. 187.

processo de formação de uma cultura histórica para essas 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, entendemos que “a cultura histórica é o modo concreto e peculiar por meio do qual uma sociedade se relaciona com seu passado.”²¹ Sanchez Costa aposta nesse conceito a fim de jogar luz sobre as relações entre passado e presente, propondo um conceito mais completo e abrangente que aquele da memória coletiva.²² Embora reconheça a importância das pesquisas sobre a memória coletiva, o autor destaca seu caráter abstrato, pontuando a necessidade de que a memória tem para plasmar-se em algo a fim de adquirir inteligibilidade e ser, portanto, acessada. Ou seja: a memória não subsiste como força atuante em dada sociedade sem a mediação de sujeitos elaboradores dos discursos que as mantêm vivas.

A partir da crítica construída por esse autor, destacamos que a cultura histórica se manifesta ancorada em quatro elementos, a saber: um emissor, uma mensagem, um meio e um receptor. Orientados por essa proposta procuramos, nas formas de narrativas historiográficas que abordam as últimas emancipações ocorridas na Baixada Fluminense, identificar e situar os locais de fala de seus emissores e receptores e analisar as mensagens difundidas por elas.

1.1 As narrativas de cunho memorialista e a produção de uma “historiografia de massas”

As narrativas historiográficas de cunho memorialista de que dispomos, acerca dos jovens municípios da Baixada Fluminense, buscam escrever a história do local sob uma perspectiva linear, orientada para o progresso contínuo do indivíduo e/ou da região. Não raro, abarcam um corte cronológico que vai desde os primórdios da colonização portuguesa, no século XVI, até as emancipações, ao longo do século XX. Ao analisarmos esse tipo de produção, encaminhamo-nos ao terreno das discussões que permeiam as relações entre

²¹ SANCHEZ COSTA, Fernando. “La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva.” In *Pasado y Memoria: Revista de Historia Contemporánea*, nº 8, 2009 - p. 277.

²² A memória coletiva é uma categoria de análise com um notável poder evocador e uma indubitável dimensão política e midiática. Trata-se de um conceito que abriu muitos caminhos à investigação histórica e produziu bons resultados. Porém, constatamos também que apresenta algumas dificuldades conceituais significativas e sua utilização política e midiática tem dificultado o uso neutro e rigoroso do mesmo. Por isso, creio oportuno dar a conhecer (...) uma perspectiva diferente sobre a memória social. Trata-se de uma aproximação teórica e prática nascida no âmbito da historiografia alemã. Refiro-me ao conceito de ‘cultura histórica’”. *Idem* - grifos do autor.

memória e história. Durante muito tempo, verificou-se um esforço para demarcar aspectos irreduzíveis dessas duas esferas, o que criava impasses para o reconhecimento da validade de tais produções perante a historiografia acadêmica, dotada de aporte teórico-metodológico específico. “A memória sacraliza as recordações, enquanto que o discurso historiográfico constitui uma operação intelectual crítica, que desmistifica e laicizam as interpretações, objectivando-as (...)”, pontua Catroga, aludindo à cisão epistemológica operada entre historiografia e memória, segundo uma perspectiva cientificista.²³

Entretanto, a recente reformulação dos estudos historiográficos abre espaço para a revalorização das narrativas, retomando-se as relações entre história e memória por uma perspectiva que as aproxima sem reduzi-las.²⁴ Esse movimento de ênfase nas subjetividades tem produzido profícuos debates sobre as tensões entre memória e história, evidenciando as perspectivas pluridisciplinares para a escrita da última. Trata-se de compreender os usos do passado por meio das memórias em sua dimensão política, analisando seus conflitos, disputas e negociações e, por conseguinte, evitando o enfoque dado à relação memória e história, a partir de oposições binárias, como emoção/razão ou subjetividade/objetividade.²⁵ Interessanos, pois, analisar os caminhos percorridos pelas narrativas produzidas fora de centros de pesquisa universitários, no sentido de elaborar e materializar os discursos da memória, assim como seu potencial para consubstanciar identidades locais.

Imbuídos dessa percepção, nos debruçamos sobre nosso objeto de análise. Citamos como exemplo desse tipo de escrita da história, a obra referencial de Walter Prado, intitulada “História Social da Baixada Fluminense: das sesmarias a foros de cidade”, cujo título já nos dá pistas sobre o seu projeto totalizante. Na apresentação da obra, lançada no contexto das comemorações dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil, o autor afirma que a iniciativa “nasceu da preocupação em estabelecer um paralelo entre a história do nosso país e a história da Baixada Fluminense e da inquietação ao observar que grande parcela da população não

²³ CATROGA, Fernando. *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora, 2001 – p: 39.

²⁴ Sanchez Costa apresenta três marcos históricos, que balizam esse movimento: na década de 1960, a reivindicação de uma reflexão ética sobre as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial; na década seguinte, a busca por alternativas interpretativas aos modelos macro estruturados, destacando-se as aproximações entre história e antropologia, enfocando a memória social como elemento decisivo na fundação de identidades e, por último, as reflexões políticas acerca da memória coletiva, em especial naqueles países que experimentaram ditaduras ao longo das décadas de 1960, 70 e 80. SANCHEZ COSTA, Fernando. *Op. Cit.* – p: 271.

²⁵ CATROGA, Fernando. *Op. Cit.* – p: 39-40.

conhece a história de sua região.”²⁶ Assim, o autor endereça esse trabalho a um público geral, com a pretensão de levar a esse público, aspectos que considera pouco conhecidos acerca da história local. Imbuído dessa perspectiva, apresento no primeiro capítulo, um panorama acerca da geografia da região, conhecida como Recôncavo Guanabara, hoje Baixada Fluminense. Os capítulos subsequentes são dedicados à dinâmica de ocupação humana da região, remontando à doação das primeiras sesmarias e à formação de freguesias na região, com a ênfase sempre recaindo sobre a influência dos aspectos naturais nesse processo. Tais escolhas nos permitem afirmar que o autor opta por uma narrativa linear, que privilegia as estruturas e a longa duração.²⁷ A partir dessa opção, Pradobusca escrever a história dos municípios que integram a Baixada Fluminense, identificando duas grandes matrizes: Nova Iguaçu e Magé.

Inserida em proposta semelhante, destacamos também a publicação de volume organizado por Gênesis Torres, a pedido do Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC)²⁸, publicado no ano de 2008. Essa publicação se inseriu no âmbito de ações do Programa Integrado de Educação para o Patrimônio Cultural²⁹ e se constituía, segundo seu

²⁶ PRADO, Walter. História Social da Baixada Fluminense: das sesmarias a foros de cidade. Rio de Janeiro: Ecomuseu Fluminense, 2000 – p: 9.

²⁷ “Certas estruturas, por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: embarçam a história, incomodam-na, e assim comandam seu fluxo. Outras estão mais prontas a serem destruídas. Mas todas são, por sua vez, sustentáculos e obstáculos. Como obstáculos, elas se marcam como limites (envoltórios. no sentido matemático), dos quais o homem e suas experiências não podem libertar-se. Pense-se na dificuldade de quebrar certos quadros geográficos, certas realidades biológicas, certos limites da produtividade, até mesmo certas sujeições espirituais: os quadros mentais são também prisões de longa duração. O exemplo mais acessível parece ainda o da sujeição geográfica, O homem é prisioneiro, há séculos, de climas, vegetações, populações animais, culturas, de um equilíbrio lentamente construído, do qual não pode se afastar sem correr o risco de tudo reformular.” BRAUDEL, Fernand. “História e Ciências sociais: a longa duração.” In Revista de História. nº 62, Abr-Jun, 1965. - p: 268.

²⁸ “O Instituto Estadual do Patrimônio Cultural - INEPAC, criado em 1975, é o herdeiro direto da Divisão do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Guanabara -DPHA, criada por decreto em 1963. O Instituto dedica-se à preservação do patrimônio cultural do Estado do Rio de Janeiro, elaborando estudos, fiscalizando e vistoriando obras e bens tombados, emitindo pareceres técnicos, pesquisando, catalogando, inventariando e efetuando tombamentos. (...) O INEPAC presta, ainda, assessoria técnica às prefeituras municipais em caso de elaboração de inventários de bens culturais móveis e imóveis ou no desenvolvimento de projetos e obras de restauração arquitetônica e artística nos municípios. Assessoria instituições públicas e comunitárias de todo o Estado, bem como o Conselho Estadual de Tombamento, órgão vinculado ao Gabinete do Secretário de Cultura...”. Disponível em: <<http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/home/instituicao>>.

²⁹ “O Programa Integrado de Educação para o Patrimônio Cultural, desenvolvido pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Cultura, por meio do Instituto Estadual do Patrimônio Cultural – INEPAC, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e o SESC, visa desenvolver um conhecimento crítico que possibilite às comunidades se apropriar do patrimônio cultural que lhes pertence. O programa pretende capacitar os professores da rede estadual de ensino para que estes possam compreender melhor sua identidade cultural e, juntamente com seus alunos, reconhecerem a importância do patrimônio cultural da sua região.” TORRES, Gênesis (Org.). *Baixada Fluminense - a construção de uma história: sociedade, economia e política*. Rio de Janeiro: INEPAC, 2008.

texto, a “tentativa de levar aos cidadãos, de uma forma geral, os conhecimentos históricos das diversas regiões que formam a Baixada Fluminense.”³⁰ No mesmo texto de apresentação da obra, o autor define sua opção por uma lógica cronológica, pautado no enfoque de vários pesquisadores das ciências sociais³¹ acerca do desenvolvimento socioeconômico e político dos municípios que integram a Baixada Fluminense. Os textos, ainda que produzidos por autores reconhecidos por pesquisas desenvolvidas em âmbito acadêmico, veiculam informações simples e diretas sobre os municípios, ilustrados com fotografias e mapas, que se propõem a informar um pouco sobre “as cidades que não mais existem”, nos instigando a reflexão sobre as diversas camadas de tempo passíveis de serem apreendidas em um estudo de cidades e municípios e sobre o caráter didático pretendido por essas publicações.

Embora os autores e obras citados não empreendam uma análise sobre as tensões atinentes à noção de tempo histórico, consideramos pensar os processos de emancipação na Baixada Fluminense enquanto objetos de estudo para a pesquisa histórica, implicando em uma discussão quanto às múltiplas temporalidades coexistentes no espaço do vivido e atuantes na formulação de discursos que visam contar a história local.

Reinhart Koselleck busca “compreender os resultados históricos por meio de uma estratificação temporal que pretende solapar a oposição entre o linear e o circular.” O autor aprofunda sua tese, ao buscar compreender os modos como são narradas as experiências históricas no contexto do tempo estratificado. Assim, estabelece uma tipologia ancorada no registro, na continuação e na reformulação da história. A partir de então, Koselleck identifica os tipos de historiografia que surgem, dadas as interpolações estabelecidas entre essas formas de narrativa e os três modos de experiência: a curta, a média ou a longa duração.³²

Assim, a historiografia de cunho memorialista enseja uma percepção linear ou cíclica do tempo histórico e pressupõe experiências de longa duração no que concerne a formação das municipalidades na Baixada Fluminense. Ao continuarmos apoiando nos pressupostos de Koselleck, afirmamos que essa opção de escrita tende a homogeneizar experiências, apontando para uma redução nas expectativas.³³ Nesse sentido, esse modelo narrativo se

³⁰ *Idem.* p: 5.

³¹ Os capítulos são assinados por historiadores, geógrafo, antropóloga, pedagogo e artista gráfico.

³² KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014 – p: 19-25.

³³ Os conceitos de experiência e expectativa são sintetizados por Koselleck: “A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. (...) Algo semelhante se pode dizer da expectativa: também ela é ao

constitui em instigante exemplo de registro e continuação de uma dada percepção acerca da história. Ao pensarmos no caráter de exemplaridade dessas narrativas, a perspectiva memorialista também fornece padrões interessantes para pensarmos a escrita da história dos quatro jovens municípios em separado. Inferimos que o cunho memorialista atua fortemente no sentido de sedimentar laços de pertença e continuidade entre cidadãos e cidade. Trata-se, portanto, de:

Um princípio organizador simples exerce sua soberania sobre acontecimentos que a história acadêmica considera influenciados por princípios múltiplos. Essa redução do campo das hipóteses sustenta o interesse público e produz uma nitidez argumentativa e narrativa que falta à história acadêmica. Não só a história de massas recorre ao relato, como não pode prescindir dele (à diferença do abandono frequente e deliberado do relato na história acadêmica); portanto, impõe unidade sobre as descontinuidades, oferecendo uma “linha do tempo” consolidada entre seus nós e desenlaces.³⁴

O fato de que essas narrativas são, em geral, produzidas por historiadores locais e/ou sem formação em história, não é obstáculo à sua difusão. Apesar de muitas delas possuírem uma circulação bastante restrita ao seu local de produção, a partir de um número limitado de cópias geradas pelos próprios autores ou no contexto muito específico de projetos fomentados por iniciativa pública, os discursos por elas veiculados tendem a encontrar grande aceitação.

Como nos permite entrever a afirmativa de Sarlo, uma escrita da história voltada para as massas, ainda que, com uma autoria inscrita nos limites de uma formação acadêmica específica, como no caso do volume publicado a pedido do INEPAC, possui elementos que a tornam atraente ao grande público e, proporcionalmente, problemática entre os pares. Tal constatação integra um conjunto de barreiras interpostas entre as produções acadêmicas e um público amplo, tornando as narrativas memorialistas uma fonte que nos leva a perceber as nuances das operações que dão conta da construção identitária desses e nesses municípios. Nos limites da compreensão de uma “história de massas”, tal como concebida por Beatriz Sarlo, destacamos o exemplo do pequeno volume intitulado “Nossa Gente”, publicado no ano de 2009 por ocasião das comemorações do 10º aniversário da cidade de Mesquita, uma iniciativa da prefeitura municipal. Trata-se de uma coletânea de pequenas biografias de moradores da cidade. De acordo com o prefácio, assinado pelo então prefeito da cidade, Artur

mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é o futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto.” KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006 – p: 309-10.

³⁴ SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Cia das Letras, 2007 – p: 14.

Messias: “O livro *Nossa Gente* reflete Mesquita a partir das pessoas que moram aqui. Descreve o espaço físico e concreto que é a cidade pelo olhar das vivências e dos sentimentos daqueles que a habitam.”³⁵ A escolha dos biografados parece ter sido feita de forma aleatória, exceto pelo fato de que todos são moradores da cidade de Mesquita e contam, em geral, histórias que difundem padrões de luta e superação de adversidades. Alguns perfis abordam, ainda que sucintamente, o envolvimento do sujeito no processo de emancipação do município. Nesse caso, o recurso representado pela utilização das narrativas de vida, antes de propor uma discussão sobre tensões políticas e sociais que, certamente, perpassam a história da cidade, vai ao encontro do propósito de ratificar a ideia enaltecida sobre o caráter aguerrido do mesquitense e, num aspecto mais amplo, do próprio baixadense. Na “orelha” do livro, um texto assinado pelo jornalista Maurício Kubrusly, aconselha os leitores: “puxe a cadeira, esqueça o relógio e vamos ouvir uma penca de histórias de verdade!”³⁶ Porém, Marcia Gonçalves nos adverte sobre o

status certamente extremado e banalizador das verdades maiores que apenas os relatos em primeira pessoa poderiam guardar – o que, de certa forma, retomaria a passagem bíblica da dúvida de São Tomé, na medida em que o fato só é considerado legítimo se tiver sido vivido ou presenciado por quem o narra.³⁷

Ao concordarmos com Gonçalves, destacamos que a obra não se propõe a constituir uma alternativa epistemológica à estrutura e à longa duração. A opção pela narrativa autobiográfica, nesse caso, vem referendar o estatuto de verdade do relato subjetivo especialmente no que tange o seu valor pedagógico. Assim, avaliar os propósitos visados com a divulgação dessa obra, torna-se pertinente para nossos objetivos nesse trabalho. Na medida em que nos propomos a analisar as nuances da conformação de uma cultura histórica nesses municípios, nos interessa apreender os mecanismos e estratégias que têm sido mais utilizados para circunscrever, acessar e construir narrativas que deem conta de um passado comum e permitam forjar laços de pertencimento entre a população local que se perpetuem no presente e apontem para um futuro, de alguma, forma promissor. Recorremos a Sánchez Marcos e concordamos que:

³⁵ MESSIAS, Artur. “A cidade pelo olhar daqueles que a habitam.” In VARIOS. *Nossa Gente II*. Mesquita: Gráfica Flama Finishing, 2009 – p: 4.

³⁶ Idem.

³⁷ GONÇALVES, Marcia de Almeida. “O valor da vida dos outros...” In: _____. Marcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís e MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012 – p: 47.

A cultura histórica de uma sociedade pode ser, muitas vezes, analisada por uma perspectiva político-discursiva, e para isso é necessário indagar sobre os agentes e instâncias chaves que intervêm na produção e difusão dos constructos simbólicos que a configuram. A análise dos motivos destas intervenções, seja para fortalecer a identidade, promover a coesão de um grupo ou legitimar um domínio, assim com as mensagens nucleares que destinam a esses fins, podem ser estudadas tanto em uma perspectiva teórica geral, como mediante a estudos de casos pertinentes. Ambas abordagens nos interessam.³⁸

Dessa forma, constatamos no pequeno trecho assinado por Kubrusly, no qual o jornalista conclama o leitor a “ouvir uma penca de histórias de verdade”, um apelo ao uso de aspectos do biográfico como recurso capaz de conferir autenticidade aos relatos, tornando-os representativos para a construção e/ou consolidação de um padrão identitário mesquitense. Além desse aspecto, cumpre-nos investigar o papel e os interesses da Prefeitura de Mesquita que, por ocasião do primeiro decênio da conquista da emancipação, promoveu tal publicação.

O exemplo introduzido pelo pequeno volume de cunho biográfico, produzido em Mesquita, nos leva a discutir a premissa segundo a qual, “uma história fria e distante, seria socialmente inerte e apenas operativa. Estaria próxima de uma erudição estéril. Uma memória partidista e confusa ofereceria pouco mais que a exaltação cega de um grupo.”³⁹ Imbuídos dessa premissa, buscamos avaliar outro particular exemplo de produção acerca da história de outro desses municípios: a obra de Vilson Teixeira, intitulada “História da formação de Queimados”⁴⁰. Trata-se de um trabalho de maior fôlego que, segundo o próprio autor, foi solicitado há cerca de 10 anos, pelo então secretário municipal de educação, embora a edição final tenha sido publicada por iniciativa própria, somente em 2014. O lançamento foi divulgado pelas mídias locais, tendo merecido destaque no site da prefeitura sob o título “Queimados tem o primeiro livro que conta a história de sua formação”. O mesmo texto informava, ainda, que a Secretaria Municipal de Educação seria responsável pela compra e distribuição do livro às escolas da rede pública municipal de ensino e que e que também seria “referência de pesquisa sobre a história do município.”⁴¹ Quanto à obra, já na apresentação, o autor nos dá importantes indicações sobre os caminhos que orientam sua proposta de escrita da história local:

³⁸ SANCHEZ MARCOS. *Cultura Histórica*. 2009. p: 4-5. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/sanchez_marcos/cultura_historica.pdf>. Acessado em: 09/12/2016.

³⁹ SANCHEZ MARCOS, Fernando. *Op. Cit.* – p: 2-3.

⁴⁰ TEIXEIRA, Vilson F. *História da formação de Queimados*. Queimados: Edição do Autor, 2014.

⁴¹ Disponível em: <http://www.queimados.rj.gov.br/noticias_publicacao.asp?idArea=5&idn=1032>. Acesso em 24/09/2015.

Este não é livro de historiador. Esse fato o priva das virtudes do rigor e do método. Não compulsou documentos originais, não foi aos lugares verificar *in locumossítios* que foram palco dos acontecimentos, não se debruçou sobre empoeirados arquivos de cartórios e sacristias, “*inçados de quilos*” de lembranças, de alegrias e tragédias. Não foram utilizadas teorias informadoras do estudo. (...) Não foi outra a perspectiva: permitir que as poucas efemérides registradas de Queimados chegassem a quem venha a se dedicar a conhecê-las.⁴²

Ao admitir que seu trabalho não dispusesse de nenhum arcabouço teórico-metodológico para construir uma narrativa sobre “a história da formação de Queimados”, Vilson Teixeira ancora sua justificativa no fato de não ser historiador, colocando em discussão a clivagem entre os discursos historiográficos construídos dentro das universidades e aqueles produzidos a partir de iniciativas amadoras, voltados para “as massas”. Observamos que essa clivagem para além das questões teórico-metodológicas citadas por Teixeira, também coloca em evidência o alcance popular mais significativo obtido pelas narrativas produzidas fora da academia: se, por um lado, essas narrativas nem sempre chegam ao grande mercado editorial, por outro, acabam por se disseminar mais facilmente entre a população local, pois, “ao contrário da boa história acadêmica, não oferecem um sistema de hipóteses, mas certezas.”⁴³

Ao avançarmos na obra de Teixeira, ressaltamos que esta se organiza em torno de três partes: “Queimados no estado do Rio”, “Queimados em Nova Iguaçu” e “Queimados, uma cidade”. Particularmente na terceira e última parte, nos chama a atenção os subtítulos de alguns capítulos: “Figuras importantes de Queimados” e “Lideranças políticas de Queimados antes da Emancipação”, no capítulo 12; “Outros sinais de progresso”, “Pioneiros da educação”, “Heróis da cultura” e “Veteranos do esporte”, no capítulo 14; e também “De frente para o futuro”, no capítulo 16. Tais subtítulos nos levam a retomar a apresentação da obra, em que o autor reconhece, mais uma vez, os limites de seu trabalho, qual seja o de compilar informações de modo a disponibilizá-las com o intuito de provocar o desenvolvimento de outras pesquisas que problematizem os dados ali divulgados.⁴⁴

Salientamos ainda que, nesses municípios, não existem locais específicos destinados à guarda de documentos e/ou pesquisa sobre a história local. Em Nova Iguaçu, matriz municipal da qual se desvincularam Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita, destacamos o papel do Instituto Histórico e Geográfico de Nova Iguaçu (IHGNI). Essa entidade, fundada na

⁴²TEIXEIRA, Vilson F. *Op. Cit.* - p: 5 (grifos do autor).

⁴³SARLO, Beatriz. *Op. Cit.* - p: 15.

⁴⁴ TEIXEIRA, Vilson F. *Op. Cit.* - p: 5.

década de 1960, é responsável pela guarda de documentos em suportes variados, que dizem respeito ao passado iguaçuano e remontam aos primeiros povoados surgidos às margens dos rios da região. Conta com um expressivo quadro de associados, entre historiadores de formação e amadores, que são responsáveis pela produção de uma historiografia ainda muito comprometida com os aspectos anteriormente ressaltados, conformando narrativas memorialistas destinadas muito mais à divulgação das fontes do que à discussão de tensões sociais ou disputas de poder que perpassam a história iguaçuana.

Em Nilópolis, o Instituto de Pesquisas e Análises Históricas da Baixada (IPAHB)⁴⁵, responsável pela organização da citada obra produzida a pedido do INEPAC, acrescentou, em anexo ao volume, coletâneas que pretendem apresentar uma “Bibliografia sobre Baixada Fluminense”, localizada na biblioteca do IPAHB, uma “cronologia histórica da Baixada Fluminense em relação ao Brasil e a Portugal”, um “quadro geral dos bens patrimoniais de valor histórico da Baixada Fluminense e sua situação quanto aos tombamentos” e uma “relação dos sítios arqueológicos relacionados pelo IPHAN localizados na Baixada.”

Isto posto, vale destacar que, no caso dos municípios cujas emancipações têm caráter recente, a despeito da inexistência de órgãos ou entidades semelhantes, não é raro encontrarmos lideranças dos movimentos emancipacionistas compartilhando de seu acervo pessoal com pesquisadores interessados, ou mesmo participando de iniciativas promovidas pelas prefeituras no caráter de “testemunhas vivas da história.”⁴⁶ Sob esse aspecto, interessa-

⁴⁵ Sediado em São João de Meriti até o ano de 2009, o IPAHB se transferiu para Nilópolis em função de uma ação de despejo movida pela prefeitura daquela cidade. Disponível em: <<http://noticias.sitedabaixada.com.br/geral/2010/02/28/ipahb-faz-historia-na-nova-sede-em-nilopolis/>>.

⁴⁶ Pudemos observar essa questão quando da realização da pesquisa de mestrado, na cidade de Queimados, como nos permite inferir o depoimento de um dos líderes emancipacionistas: “No CIEP 346 lá no...Eu e Gonzaga estaremos lá, lá num trabalho lá, de um professor de história, o Valmir, meu colega. E ele nos convidou pra *dar um retrato de Queimados* que é mais ou menos isso que você tá perguntando. Mas numa sala de aula a gente tem que dinamizar de uma forma, é... Não uma questão de conteúdo, não é isso, é *historiografar mesmo os fatos*. Eu e o Gonzaga vamos ter que sentar pra ver como a gente se, ser menos soporífero e ser mais objetivo, e aquilo que o adolescente, pode interessar o adolescente. Aqui é uma outra coisa lá na sala de aula é outra, então eu vou conversar... Mas é interessante: algumas coisas tem que ser dito [sic] para os garotos ficarem sabendo, você... Na Estácio, quando eu tava fazendo a faculdade... E você agora, você participou, você foi um dos cabeça [sic] da organização de uma atividade que teve agora em novembro, na Secretaria de Educação que a rede colegial foi lá pra ver... Fotografia, aquela exposição que teve lá. Então eu vou é retroagir um pouco no tempo, é... Na Estácio, eu organizei, uma exposição similar àquela que você fez. Quando eu digo eu, não digo eu, eu, eu, eu, foi a minha turma, mas como eu conhecia mais em condições de fotografias documentos, tanto é que eu levei o Gonzaga e o Vilela, pra fazerem palestra. Eu levei o Gonzaga e o Vilela. Num salão lá, conforme você fez aqui na Secretaria de Educação, *algumas fotografias de fatos históricos de Queimados*, nós colocamos. E o filme que eu levei. Daqui a pouquinho tem gente que foi lá, me chamar na sala lá de cima, que eu tava fazendo um outro trabalho na sala lá em cima, e ‘vim falar pra você conversar, que tem aluno lá chorando, que está vendo ele neném ali no colo da mãe. Coisa babaca, né? Ai eu desço lá e tinha mesmo! Aí eu tive que ficar ali, porque vários alunos estavam se identificando no colo da mães, ou ali brincando, estavam na praça... Que valor você... Como medir esse, em termos de sentimentos, essas coisas? Não tem! Eu não conheço como vai medir esse tipo de sentimento e *como valor histórico* mesmo é legal! O cara vai lá me chamar: ‘vai lá, tem um menino lá chorando porque ele

nos abarcar em nossa análise, a produção e difusão dessa tipologia narrativa, uma vez que “a perspectiva da *cultura histórica* propõe rastrear todos os extratos e processos da consciência histórica social, prestando atenção aos agentes que a criam, os meios pelos quais se difunde, as representações que divulga e a recepção criativa por parte da cidadania.”⁴⁷

Essa foi a inquietação que esteve no cerne da elaboração e publicação da obra “Queimados: imagens de uma cidade em construção”, de minha autoria com Nilson Henrique de Araujo Filho, professor atuante nas redes pública e particular dessa cidade. Durante as pesquisas para a elaboração do trabalho final da especialização em História do Rio de Janeiro⁴⁸, nos deparamos com a situação supracitada, quando moradores nos cederam muitas fotografias. Tais registros imagéticos, ao nosso olhar, revelavam aspectos passíveis de serem submetidos à discussão sobre o desenvolvimento urbano de Queimados, passando pelos protestos que postulavam a autonomia política do antigo Segundo Distrito de Nova Iguaçu. A obra alia uma parte textual, que propõe algumas reflexões teóricas acerca da inserção de Queimados no contexto da Baixada Fluminense, a uma parte que reúne um considerável mapeamento fotográfico de aspectos cotidianos que dizem respeito à ocupação humana, crescimento e urbanização, bem como às manifestações culturais da cidade.⁴⁹ Assim, uma iniciativa que surgiu a partir de um trabalho acadêmico, ganhou formato e apresentação voltada ao acesso do público mais amplo, ao ser publicado ao final do ano de 2014. A publicação da pesquisa nesse formato visou não só o retorno para as contribuições espontâneas da população para nossa pesquisa como, em um espectro mais amplo, destacar as concepções de passado e formulações identitárias próprias do local.

A publicação desse trabalho, no limiar entre uma historiografia de massas e uma historiografia acadêmica, propicia que retomemos o conceito de cultura histórica. Afirmamos que o conceito e apresenta como uma das possibilidades para que discutamos as imbricações entre as disputas e tensões que permeiam a construção e materializações diversas da memória social, a consolidação de uma dada consciência histórica e a produção historiográfica acerca

tá vendo ele no colo da mãe’ e aí você fica emocionado, claro, tem muita gente que participou...” SANZ, Luiz Alonso, Depoimento prestado à Claudia Patrícia de Oliveira Costa e Nilson Henrique de Araujo Filho. Queimados, 2012. Apud. COSTA, C. P. de O. *Nas disputas das memórias: um estudo sobre narrativas acerca da emancipação do município de Queimados – RJ, na passagem dos séculos XX ao XXI*. Dissertação de Mestrado em História/PPGH/UERJ, Rio de Janeiro, 2014. – p: 124 (grifos nossos).

⁴⁷SANCHEZ MARCOS, Fernando. *Op. Cit.* – p: 1.

⁴⁸ Pós-Graduação Lato Sensu em História do Rio de Janeiro, cursada na Universidade Federal Fluminense entre os anos de 2009 e 2010.

⁴⁹ COSTA, C. P. de O. e ARAUJO FILHO, N. H. de. *Queimados: imagens de uma cidade em construção*. Queimados: Ed. Asamih, 2014.

desses municípios. Seria impossível, portanto, ignorar o potencial desse tipo de escrita da história e seu papel na construção e consolidação de uma cultura histórica local.

1.2 As narrativas acadêmicas

As produções com forte cunho memorialista foram, durante muito tempo, rechaçadas ou confrontadas pela academia por não serem obras de historiadores de formação, marcadas pela ausência de um tratamento crítico às fontes e, em decorrência disso, apresentarem narrativas acríticas. Em oposição aos “memorialistas”, estariam os trabalhos acadêmicos que buscavam alternativas interpretativas mais críticas ou abrangentes, visando desenvolver análises com aporte teórico-metodológico que apontam para o diálogo entre áreas como história, antropologia e geografia, por meio da mobilização de variada tipologia documental. Ressaltamos que, as narrativas de cunho memorialista se tornam importantes para nossa investigação, na medida em que nos permitem vislumbrar as disputas em jogo pela construção da memória da cidade, por meio de modelos narrativos mais difundidos e, por conseguinte, sobre o processo de formação de uma identidade que desvincule essas municipalidades do passado como distrito iguaçuano.

Sem perder de vista as conexões entre aspectos locais, regionais e nacionais, buscamos ancoragem no conceito de *escala de observação* que, de acordo com Jacques Revel, “não equivale a representar em tamanhos diversos uma realidade constante, e sim a transformar o conteúdo da representação mediante a escolha do que é representável.”⁵⁰ Tal conceito traz fôlego às análises no campo da História Social, na medida em que relativiza o foco nas macro abordagens ou na longa duração e a tendência à escrita de uma história totalizante. Ou ainda, como propõe Márcia Gonçalves, a escala de observação torna-se “relevante ao focar as análises sobre as relações entre o local e o nacional como um dos caminhos de esquadramento, e talvez de outra cartografia das identidades sociais”.⁵¹

Nesse sentido, o local emerge como um campo de reflexões instigantes, ao possibilitar a pesquisa de recortes temáticos e da própria escala de observação, construídos pelo próprio

⁵⁰ REVEL, Jacques. “Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado” *Revista Brasileira de Educação*. vol. 15 n.º. 45: set./dez. 2010. – p: 438.

⁵¹ GONÇALVES, Márcia de Almeida. *Próximos distantes: notas sobre História Local*. Conferência de Encerramento proferida no II Seminário de Memória e Patrimônio Histórico de Queimados. Queimados, 21 de setembro de 2013.

historiador.⁵² A premissa teórica trazida pelo conceito de escala de observação permite-nos discutir as diferenças entre narrativas introduzidas pela historiografia de cunho memorialista e aquelas que representam a historiografia acadêmica. Nas primeiras, os emissores procuram escrever sobre aspectos do local a partir de sua perspectiva. Conforme visto, não é raro encontrar, entre tal tipologia historiográfica, o caráter laudatório acerca da ação dos cidadãos em prol de um ideal comum: a conquista da autonomia municipal. Ao ajustarmos o foco de observação do mesmo fenômeno, quais sejam as emancipações municipais ocorridas nas décadas finais do século XX, percebemos que a vontade popular não foi a única força atuante nesse processo. Sem desqualificar os interesses locais, o que se coloca em discussão são as margens de ação possíveis a esses sujeitos nesse período. Portanto, o processo de conquista da autonomia política municipal como algo que, longe de ser específico e pontual na Baixada Fluminense desse período, se inscreve em um contexto que abarca todo o país.

Assim, entendemos que a análise do local pode nos dar a dimensão dos processos que perpassam a formação e a definição dos limites dessas quatro cidades fluminenses. Essa perspectiva nos interessa, na medida em que apreendemos tais cidades como comunidades integradas por laços de sociabilidade e pertencimento que são compartilhados e reconhecidos pelos sujeitos que dela fazem parte, para além das mobilizações em torno da conquista da emancipação política. Esses laços se conformam nas evocações das memórias, estabelecendo nexos que lhes permitam identificar-se em uma continuidade histórica dotada de sentido, estabelecendo algum tipo de relação, no caso, com a matriz iguaçuana e com a noção de Baixada Fluminense.

A Geografia, enquanto área de conhecimento, tem se interessado já há algum tempo, em empreender pesquisas sobre a dinâmica de fragmentação territorial no estado do Rio de Janeiro. Sob essa perspectiva, destacamos a pesquisa empreendida por Manoel Simões que, ao analisar as emancipações da década de 1940 e aquelas ocorridas nas décadas finais do século XX, salienta que:

Estas emancipações permitiram a subida ao poder de grupos políticos locais e o estabelecimento de novos projetos e arranjos econômicos nos municípios e uma nova composição de forças no jogo político da Baixada Fluminense e no Estado do Rio de Janeiro como um todo.⁵³

⁵² “História local e comunidade: o exercício da memória e a construção de identidades.” Disponível em <http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_04.pdf> Acessado em 26/02/2015. - p: 3.

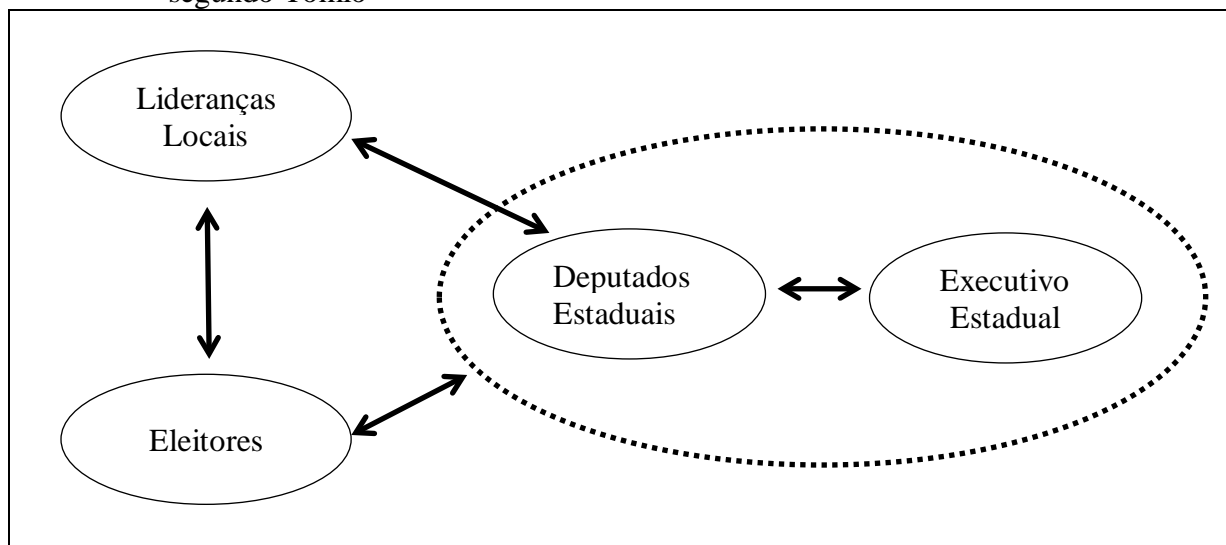
⁵³ SIMÕES, Manoel Ricardo. *Op. Cit.* – p: 6.

Apesar de não referenciar a pesquisa no conceito de escala de observação, o autor propõe a análise do local, ao recortar a Baixada Fluminense em suas múltiplas tensões com o estado do Rio de Janeiro e o país. Ao fazê-lo, aborda timidamente as expressões da vontade popular, no encaminhamento dos protestos emancipacionistas que perpassaram a fragmentação territorial ocorrida em Nova Iguaçu ao longo do último século. Apoiado nos conceitos de território, local e identidade, o autor busca, no primeiro capítulo da tese, discutir as bases jurídicas que sustentam a criação de municípios no Brasil, notadamente ao longo do século XX. Assim, sendo, rejeita as teses que enfocam as emancipações como frutos de meros arranjos político-partidários. Contudo, a nosso ver, é certo que a dinâmica política do estado do Rio de Janeiro, especialmente no contexto em que se deram as últimas emancipações na Baixada Fluminense, não pode ser desprezada.

Essas discussões têm perpassado outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, para além da Geografia ou do Direito. Do ponto de vista da Ciência Política, Fabrício Tomio busca discutir as forças políticas atuantes nas emancipações municipais ocorridas no Brasil, após o ano de 1988. Ao concordarmos com os argumentos tecidos por esse autor, acreditamos que as emancipações ocorridas entre a segunda metade da década de 1980 e a primeira metade da década seguinte são frutos do esforço racional de quatro atores políticos: as lideranças locais e os eleitores, faces de uma mesma moeda, interessados na ampliação da oferta de recursos fiscais proporcionados pela emancipação, assim como os deputados e o executivo estaduais que, agindo em concordância a prévio arranjo político-partidário, possuem interesse nas emancipações como forma de acrescentar ao xadrez partidário do estado, novas peças que representem redutos para a ação política de suas legendas.⁵⁴

⁵⁴ TOMIO, Fabrício Ricardo de Limas. *A criação dos municípios após a Constituição de 1988*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo. V.17. n°. 48. 2002 – p: 65-6.

Figura 2 – Forma da interação entre os atores políticos no processo decisório estadual, segundo Tomio



Fonte: TOMIO, Fabrício Ricardo de Limas. A criação dos municípios após a Constituição de 1988. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo. V.17. n°. 48. 2002.

Esse esquema, proposto por Tomio, nos ajuda a compreender o modelo interpretativo sugerido por Manoel Simões, que afirma que:

A divisão do território em novas unidades reflete o momento político e o jogo de forças de cada momento histórico, associado, é claro, ao desenvolvimento econômico e social do período em questão, que define a força política de cada classe ou fração de classe em determinada fração do território.⁵⁵

Certamente, ao analisarmos o caso fluminense, percebemos que a introdução de novos partidos políticos no cenário fluminense expôs, de maneira contundente, as fissuras e disputas que se acumulavam desde a fusão entre Rio de Janeiro e Guanabara, realizada em 1974. Nesse *campo político*⁵⁶, destacaram-se não somente os herdeiros políticos das antigas querelas entre chaguistas e amaralistas⁵⁷, como também as emergentes lideranças dos supracitados partidos

⁵⁵ SIMÕES, Manoel Ricardo. *Op. Cit.* – p: 135.

⁵⁶ Esse conceito, entendido aqui sob a perspectiva do sociólogo Pierre Bourdieu, pressupõe “que os produtos oferecidos pelo campo político são instrumentos de percepção e de expressão do mundo social (ou, se assim se quiser, princípios de divisão) a distribuição das opiniões numa população determinada depende do estado dos instrumentos de percepção e de expressão disponíveis e do acesso que os diferentes grupos têm a esses instrumentos.” Ver BOURDIEU, Pierre. *A representação política: elementos para uma teoria do campo político*. In _____. “O Poder Simbólico”. Trad.: Fernando Tomáz. Lisboa: Difel, 1989 - p. 165.

⁵⁷ “A fusão [entre Rio de Janeiro e Guanabara], para além do reordenamento geopolítico regional, provocou fortes disputas internas ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição consentida ao governo que, no Rio de Janeiro, polarizou-se entre as lideranças de Ernani do Amaral Peixoto e Antônio de Pádua Chagas Freitas. Esse embate, que seccionou o partido nos anos subsequentes à fusão, era previsível e até mesmo desejável, dentro da perspectiva que orientava a própria dinâmica de abertura “lenta, gradual e segura.”

políticos. São essas lideranças que passarão a disputar as eleições para o Legislativo e o Executivo do estado e dos municípios do Rio de Janeiro. Para o governo do estado, mesmo com as estratégias adotadas por Chagas Freitas para concretizar a eleição de seu candidato⁵⁸, o jornalista Miro Teixeira, as eleições de 1982 surpreenderam. A candidatura de Leonel de Moura Brizola ganhou amplo destaque na reta final do processo eleitoral de 1982, expressando mais um sintoma da inconstância do campo político fluminense.

Segundo Américo Freire, as primeiras eleições em que vigorou o pluripartidarismo, verificaram-se baixos índices de identificação partidária. Além desse aspecto, somam-se as características autônomas das eleições para o Legislativo, o realinhamento das forças políticas na vigência das legislaturas, a relação concentração/dispersão dos votos e os índices de reeleição dos parlamentares.⁵⁹ Desse modo, o resultado final das eleições confirmou o impulso da candidatura de Brizola, o que, segundo Carlos Eduardo Sarmiento, “correspondeu a uma expressão do predomínio do discurso político radical, polarizado em torno dos temas da conjuntura nacional, capaz de mobilizar, com maior eficácia, o eleitorado da cidade do Rio de Janeiro, antiga capital republicana.”⁶⁰ Em outras palavras, para esse historiador, a retórica brizolista ecoava como uma oportunidade de romper com os vícios políticos que vigoravam nos anos de regime autoritário, encarnando a oposição genuína à ditadura. Tratavam-se de dois projetos políticos antagônicos: o de Brizola, nacionalizador, e o de Chagas Freitas, pautado no regionalismo no qual se apoiou a sua trajetória política.⁶¹ Sarmiento assinala que, a candidatura de Miro Teixeira se amparava muito mais na capacidade da “máquina chaguista” do que em recursos políticos próprios. Isso explica, por exemplo, o expressivo índice de votos obtidos por Miro Teixeira no norte do estado, região que havia recebido fortes investimentos

Desse modo, as lideranças políticas da distensão esperavam fortalecer a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido situacionista, no cenário político do novo estado, estreitando os vínculos entre governos locais, regional e federal.” Ver COSTA, Claudia P. de *O.Op. Cit.*- p. 25-6.

⁵⁸ “O governo Chagas Freitas, dentro da perspectiva política que desejava priorizar, havia definido uma estratégia de atuação bastante clara. Mesmo diante de novos condicionantes políticos (tais como a dificuldade de atuação no novo estado do Rio de Janeiro, a inserção de novos atores no processo político e as novas formas de organização da sociedade civil), o governador havia ajustado a sua máquina política para operar visando a viabilização da vitória eleitoral de Miro Teixeira em uma eleição direta para o governo do estado em 1982. Chagas também havia levado em consideração que para os condutores do processo de abertura no interior do governo Figueiredo, ainda era interessante poder contar com um segmento de oposição moderada em posição relevante no interior do campo político nacional.” SARMENTO, Carlos Eduardo. *O espelho partido da metrópole - Chagas Freitas e o campo político carioca (1950-1983): liderança, voto e estruturas clientelistas*. Rio de Janeiro: Folha Seca: Faperj, 2008 - p. 259.

⁵⁹ *Idem.* – p.: 81-101.

⁶⁰ *Idem.* – p: 286.

⁶¹ FREIRE, Américo. *Op Cit.* – p: 215.

do capital político de Chagas Freitas, quando das disputas pela hegemonia fluminense pós-fusão. Além disso, a absorção do PP pelo PMDB, no contexto de fortalecimento ante ao PDS e constituição da “frente democrática”, não foi estratégia bem aceita por algumas lideranças peemedebistas no Rio de Janeiro, entre essas, Chagas Freitas.

Assim, as estratégias políticas adotadas pelo Executivo e Legislativo estaduais, a partir dessa nova configuração, interferiram diretamente no contexto político da Baixada Fluminense. Esse panorama político-partidário propiciou disputas de poder internas, opondo antigas e novas lideranças, apresentando desdobramentos na Baixada Fluminense. Em Nova Iguaçu, município matriz do qual Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita eram distritos, os dois últimos prefeitos, um indicado e outro eleito sob o signo do bipartidarismo,⁶² pertenciam à ARENA, mesmo se levarmos em conta um crescimento emedebista no Legislativo. Entretanto, os efeitos da adoção do pluripartidarismo foram sentidos tanto nas eleições para o Executivo estadual, quanto para alguns municípios da Baixada Fluminense, como Nova Iguaçu. Essas disputas político-partidárias, que agitavam o campo político fluminense, integravam um panorama mais amplo, o colapso da ditadura civil-militar, e propiciaram a emergência de discussões em torno de temas silenciados nas décadas anteriores.

Essa é uma discussão que ganha menor relevância para os trabalhos da geografia, como a tese de Simões, citada anteriormente e a dissertação de Marcus Soares, que se propõe a analisar a emancipação do município de Queimados, em específico. Nessa dissertação, os aspectos geopolíticos são o foco do trabalho. O autor aborda a organização do movimento emancipacionista em torno dos dois plebiscitos necessários para a obtenção da autonomia política municipal: o frustrado, em 1988, e o bem sucedido, de 1990. O questionamento que motiva sua pesquisa tem como eixo os conceitos de ordem, desordem e contraordem, a partir dos quais o autor tenta explicar a emancipação de Queimados. Assim, Soares afirma que “o movimento de contra-ordem estava organizado em Queimados mas não [havia] engajamento nos outros distritos em questão, principalmente em Cabuçu.”⁶³ O conceito de *contra-ordem* é discutido na obra de Soares juntamente com os conceitos de *ordem* e *desordem territoriais*. Ainda na perspectiva do autor, a *contra-ordem* se materializaria no esforço de engendrar o reordenamento territorial, após um movimento de *desordem* que provoque sua fragmentação, cisão ou junção, fato que não se aplicaria a situação de Queimados.

⁶² Os referidos prefeitos iguaçuanos foram João Batista Lubanco, que exerceu mandato entre 1975 e 1977, e João Ruy de Queiroz Pinheiro, que governou Nova Iguaçu entre os anos de 1977 e 1983, eleito pela ARENA e tendo se agramiado ao PDS, ao fim de seu mandato, quando da adoção do pluripartidarismo.

⁶³ SOARES, Marcus Rosa. *Ordens, desordens e contra ordens territoriais em Queimados – RJ*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF/PPG, 2000 – p. 88.

Os questionamentos suscitados pelo trabalho de Soares nos levaram a aprofundar essa discussão, no campo da historiografia, o que resultou na dissertação de mestrado intitulada “Nas disputas das memórias: um estudo sobre narrativas acerca da emancipação do município de Queimados – RJ, na passagem dos séculos XX ao XXI”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2014. Nesse trabalho, a análise do papel das memórias na construção das identidades se constituiu no eixo da discussão sobre a emancipação de Queimados. Essas memórias, mobilizadas pelos remanescentes da Associação dos Amigos para o Progresso de Queimados⁶⁴, foram tomadas à luz do, já citado, complexo jogo político-partidário que marcou o país e, particularmente, o estado do Rio de Janeiro no contexto da redemocratização. Essa pesquisa nos revelou algumas dissonâncias nas vozes que sustentaram a emancipação queimadense, no que tange os rumos tomados pelo processo. Nesse quadro, o cotejo estabelecido entre essas memórias e tais disputas partidárias que se impuseram no estado nos permitiu inferir aspectos que foram pouco discutidos acerca do *boom* de emancipações municipais ocorridas no referido período, em particular, sobre o processo emancipacionista em Queimados. Assim, ao contrário do que os depoentes sugeriram, em diversos momentos, ao longo das entrevistas, o grupo que liderou a emancipação não era coeso e apartidário. As entrevistas revelaram que, ao longo do percurso, especialmente no decorrer do intervalo entre o plebiscito frustrado de 1988 e o plebiscito que emancipou Queimados em 1990, o cenário político fluminense influenciou no afastamento de lideranças locais e na formação de alianças com lideranças políticas estaduais.⁶⁵

Segundo algumas lideranças da AAPQ, entrevistadas para a realização da referida pesquisa de mestrado, a luta pela emancipação de Belford Roxo, também distrito iguaçuano à época, serviu de motivação para que Queimados não desistisse de reivindicar sua própria

⁶⁴ “No intervalo entre os dois plebiscitos, que marcaram a trajetória da emancipação de Queimados nas duas últimas décadas do século passado, foi criada a Associação dos Amigos pelo Progresso de Queimados (AAPQ), da qual fizeram parte os oito entrevistados cujas narrativas foram mobilizadas nessa pesquisa. (...) Segundo o relato de uma dessas lideranças, o senhor Valtecir Gomes Leal, a AAPQ foi criada ‘por uma exigência da ALERJ porque [pausa]. É. Sim, não [existia antes] com uma condição legal, não como pessoa jurídica, ela existia entre nós como uma forma de ter alguma coisa a congregar’” Ver COSTA, C. P. de O. *Op. Cit.* – p: 70-1.

⁶⁵ “Delineiam-se com maior nitidez, algumas polarizações políticas no seio do grupo da AAPQ. Apesar do esforço empreendido na construção dessas memórias, para que hoje, mais de vinte anos passados da conquista da emancipação de Queimados, esses episódios sejam “passados a limpo,”⁶⁵ essas narrativas revelam as múltiplas faces do processo de *enquadramento das memórias*. Diante dessa questão, apreendemos a migração partidária de Maria de Fátima, que trocou o PT pelo PMDB durante a dinâmica do processo emancipacionista, e a exclusão de Ismael do grupo líder, conforme relato de Carlos Vilela, como episódios que revelam as exigências que integravam a estratégia de expansão do PMDB Fluminense. Entretanto, ao evitarmos uma abordagem unilateral desse processo, buscamos registrar as memórias de Ismael Lopes de Oliveira a respeito desses episódios, tomando-se como referência principal a demarcação de seu lugar de fala enquanto militante petista entre as décadas de 1980 e 1990.” Ver COSTA, C. P. de O. *Op. Cit.* – p: 102-3.

autonomia. Ambos os distritos postularam emancipação no mesmo contexto, sendo os plebiscitos realizados em datas próximas, no ano de 1988. O plebiscito em Belford Roxo, assim como o de Queimados, foi marcado por polêmicas envolvendo a falta de quórum, a contagem de votos de localidades que não se identificavam com a causa emancipacionista e “eleitores fantasmas”. No entanto, no caso de Belford Roxo, foi impetrado recurso junto ao Tribunal Regional Eleitoral que procedeu à imediata recontagem dos votos, excluindo-se os eleitores mortos e os votos apurados nas zonas eleitorais situadas em localidades, como Miguel Couto, cuja alegação era o não sentimento de identificação com Belford Roxo.⁶⁶

As disputas em jogo no processo emancipacionista de Belford Roxo foram discutidas pela dissertação de Linderval Monteiro. O trabalho empreendido pelo autor toca em outra questão também candente no contexto em que se inserem esse *boom* emancipacionista: a emergência de um novo conceito de cidadania, na esteira da redemocratização. Sobre tal conceito, a maioria das teses de pesquisadores brasileiros, que hoje o discutem no país, concorda que suas origens se encontram no bojo das próprias contradições e paradoxos introduzidos pela própria ditadura civil-militar, que vigorou entre 1964 e 1989. As teses atuais procuram estabelecer uma alternativa de abordagem a teorias macropolíticas, que buscavam explicar o colapso das ditaduras a partir da perspectiva estruturalista, orientando-se pelas grandes variações econômicas, sociais ou culturais. As abordagens macropolíticas são organizadas em torno de “situações ideais”, que remetiam às antigas democracias europeias ou àquela norte-americana, como um padrão universalista. Por outro lado, as atuais discussões sobre o processo de transição democrática brasileira também procuram rejeitar os modelos analíticos pautados no enfoque micropolítico que, como já denunciava o cientista político brasilianista, Stéphane Monclaire, se preocupam excessivamente com o momento e com as atitudes dos “atores qualificados de ‘relevantes,’” tendendo a negligenciar, assim, as situações políticas que originaram ou derivaram dos pactos pela democracia.⁶⁷

Entre os cientistas políticos brasileiros que se dedicam ao estudo do tema, destaca-se Carlos Arturi, que, a exemplo de Monclaire, procura um viés de análise que contemple aspectos exclusivos do caso brasileiro, evitando as visões homogeneizantes, difundidas por teses estruturalistas, como também, o voluntarismo das teses micropolíticas. Ainda segundo Arturi, se as teses macro orientadas estão sujeitas a serem refutadas por generalização excessiva, aquelas micropolíticas tendem à “formalização e simplificação,” solapando, por

⁶⁶ SIMÕES, Manoel Ricardo. *Op. Cit.* – p: 166-7.

⁶⁷ MONCLAIRE, Stéphane. “Democracia, transição e consolidação: precisões sobre conceitos bestializados.” In *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, 17, Nov/2001. – p. 62-3.

sua vez, aspectos importantes da história política e institucional do país estudado.⁶⁸ Assinalamos que essa discussão tomou corpo em finais do século XX, a partir das complexidades e especificidades reveladas pelos processos de democratização vivenciados por países da América Latina e Leste Europeu, colocando em xeque as teses normativas, consagradas até então.

Assim, no caso brasileiro, a duração do processo de abertura, seus continuísmos e rupturas, são objetos das indagações de Adriano Nervo Codato. O cientista político pontua que, as discussões em torno da temática da democracia brasileira, se concentraram em algumas questões bastante específicas, ao longo da década de 1990.⁶⁹ Segundo Codato, tais questões acabam por obliterar o problema que, em sua opinião, é central para a compreensão da transição democrática: a transformação do sistema estatal.⁷⁰ O caminho apontado por Codato leva-nos a refletir sobre as permanências de aspectos autoritários no padrão democrático encetado no Brasil, a partir da década de 1980 e nos possíveis desdobramentos que vieram carreados por tal processo, no qual, segundo a percepção deste autor, ainda estamos mergulhados. Sob esse aspecto, consideramos bastante produtivos, o diálogo estabelecido entre Ciência Política e História, posto que, quase uma década antes da publicação das teses de Carlos Arturi e Adriano Codato, o historiador Alberto Aggio, já desenvolvia sua argumentação, no sentido de buscar uma possibilidade interpretativa intermediária, que conjugasse fatores macro e micro para analisar o colapso da ditadura brasileira, levando em conta as contradições inerentes a esse regime, desde a sua implantação, até a democratização. Assim, para Aggio:

O ocaso do regime militar derivou tanto do esgotamento dos mecanismos de controle social que lhe davam substrato, obrigando-o a instaurar uma perspectiva de auto-reforma, quanto da oposição interna das novas elites econômicas e do novo sindicalismo de base operária. Isto andou em paralelo com os processos internacionais de imposição de um novo padrão produtivo e tecnológico, que

⁶⁸ ARTURI, Carlos S.. “O debate teórico sobre mudança de regime político: o caso brasileiro.” In *Revista de Sociologia e Política – Dossiê Transição Política*. n.º. 17, Curitiba, Nov/2001. – p. 14.

⁶⁹ Adriano Nervo Codato cita como exemplo das questões que ocuparam os debates políticos e acadêmicos ao longo da última década do século XX: “*a estrutura dos partidos* (e seu baixo grau de institucionalização); *o sistema de partidos* (e seu alto grau de fragmentação); *o sistema eleitoral* (e sua fórmula ‘disfuncional’: proporcional com lista aberta); *o sistema de governo* (o federalismo e a competição entre as unidades nacionais); *a forma de governo* (presidencialista e sua impropriedade); *as relações intergovernamentais* (a concorrência entre os poderes Executivo e Legislativo) etc” Ver: CODATO, Adriano Nervo. “Uma história da transição brasileira: da ditadura militar à democracia.” In *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, 25, nov/2005. – p. 101 (grifos do autor).

⁷⁰ *Idem. Ibidem.*

questionava cada vez mais a lógica autárquica do nacional-desenvolvimentismo assumido pelos militares.⁷¹

Ao falar de um “esgotamento dos mecanismos de controle social” e da emergência de um novo tipo de sindicalismo, Aggio nos leva a discutir, no contexto da redemocratização brasileira, um novo tipo de cidadania que surge.

A partir do exposto, defendemos que o projeto de democracia é forjado continuamente a partir das tensões entre as decisões institucionais, por vezes impregnadas de autoritarismo e as reivindicações concebidas a partir da experiência societária, em que ocorrem as intensas lutas pela garantia dos direitos preconizados pelas novas leis. Retomamos, assim, o trabalho de Linderval Monteiro, na medida em que essa noção de cidadania adquire particular relevância ao pensarmos a Baixada Fluminense enquanto uma região periférica da capital, palco de um crescimento desordenado, relacionado ao recente histórico de migrações internas direcionadas à região sudeste do país. Nesse contexto, Monteiro procura analisar o perfil político e social das pessoas que ocuparam esse espaço, denominado Baixada Fluminense. Ao fazer desta a chave que instiga sua pesquisa, o autor ressalta que seu trabalho tem por escopo desnaturalizar as opiniões do senso comum, de que:

Na Baixada as pessoas são *naturalmente* conformadas e alienadas. Indiferentes a opressão que sofrem quotidianamente, podem ser responsabilizadas pela situação geral de miséria desse que é um dos maiores bolsões de miséria do Brasil. Ausência do poder público, corrupção, violência, etc. poderiam até ser males em parte causados pelo Estado, entretanto a culpa maior de todos os males baixadenses poderiam ser atribuídos à própria população da Baixada...⁷²

Para problematizar a questão, o historiador busca analisar, por meio de entrevistas, as teias de sociabilidade formadas entre os moradores de Belford Roxo e suas acepções sobre o exercício da cidadania em seu local de morada. Essa análise é ancorada no conceito de *rede de resolução de problemas práticos*, que Linderval Monteiro mobiliza para desenvolver uma de suas hipóteses de pesquisa, qual seja: a de que essa “rede” se constitui em algo naturalizado, quase imperceptível ao cotidiano dos moradores do local, potencializando-se em situações nas quais o abandono do poder público se torna insustentável. Tais momentos de agudização das tensões sociais proporcionam um amadurecimento dessas redes, fornecendo-

⁷¹ AGGIO, Alberto. “Regime militar e transição democrática: um balanço do caso brasileiro.” In *Revista Estudos de Sociologia*, v. 1, nº 1, 1996 – p.: 57. Disponível em: <www.seer.fclar.unesp.br/estudos/issue/view/121>. Acessado em: 20/04/2013.

⁷² MONTEIRO, Linderval A. *Baixada Fluminense: identidades e transformações. O estudo das relações políticas na Baixada Fluminense, a criação do município de Belford Roxo e a mitificação de seu primeiro prefeito.* Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGHIS, 2001 – p.: 4. (grifos do autor).

nos instigantes exemplos a fim de ampliarmos a discussão sobre o novo conceito de cidadania que emergiu da conjuntura da democratização brasileira. A partir dos testemunhos dados acerca do exercício dessa cidadania, o autor busca entender as nuances que perpassaram o processo de emancipação desse município, bem como a eleição e mitificação do seu primeiro prefeito.

Essa percepção também emerge, em alguma medida, da obra de Manoel Simões. Segundo esse autor, a precariedade de recursos, constatada foi responsável pelo estreitamento de redes de sociabilidade que, desde esse momento, passaram a aglutinar parentes, amigos, vizinhos, em prol de melhorias para a localidade e a construção de habitações.⁷³ Opinião semelhante é sustentada também pela antropóloga Sonali de Souza, ao destacar a formação de relações de interdependência, que fazem parte das lembranças dos entrevistados utilizadas por ela em sua pesquisa. Essa autora analisou as transformações sociais no município de Nova Iguaçu, a partir do fracionamento das terras decadentes da citricultura. Ao empreender sua análise, a autora apoiou-se nos resultados obtidos em trabalho de campo realizado junto a Austin, bairro da periferia de Nova Iguaçu. Com base em seu trabalho, podemos entrever a dinâmica de reestruturação dessa sociedade, ocorrida em torno da *débâcle* dos laranjais e da chegada dos migrantes. Nessa perspectiva, a autora analisa as tensões que se impõem entre *iguaçuanos* e *migrantes*, grupos sociais representantes, respectivamente, da *elite nativa* e da população que chegou, a partir da década de 1940, para ocupar os loteamentos.⁷⁴

Concordamos com esses autores, e afirmamos que, a formação e consolidação dessas redes foram fundamentais para a formação de um tipo embrionário de identidade e atuação cidadã que, mais tarde, foram significativos para as reivindicações emancipacionistas. Ao nos debruçarmos especificamente sobre os casos belford-roxense e queimadense, destacamos o ano de 1988 como um marco para os movimentos emancipacionistas. Dentro da perspectiva da emergência de um novo tipo de cidadania, esse ano se tornou chave para a história recente do Brasil quando, apenas alguns meses após as consultas plebiscitárias em Belford Roxo e Queimados, o país ganhou uma nova Constituição Federal que, entre outras leis, dispunha sobre a criação, incorporação, fusão e desmembramentos de municípios.⁷⁵ Fabrício Tomio aponta um conjunto interpolado de fatores que tornou possível o surto de emancipações, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988: a descentralização fiscal, que

⁷³ SIMÕES, Manoel Ricardo. *Op. Cit.* – p.: 125-132.

⁷⁴ SOUZA, Sonali Maria de. *Da laranja ao lote: transformações sociais em Nova Iguaçu*. Dissertação de Mestrado. PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro: 1992 – p: 136.

⁷⁵ CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2012, - capítulos III e IV.

respaldou a argumentação pró-emancipação em pequenas localidades e a transferência, do governo federal para o governo estadual, da competência para regulamentar as exigências mínimas às emancipações municipais. Soma-se a isso, a identificação estabelecida entre democratização e descentralização, que criou condições favoráveis para que peças-chaves no Executivo e Legislativo estaduais colaborassem com a criação de leis que contemplassem as reivindicações locais por autonomia.⁷⁶

Identificamos, nesse conjunto de fatores, a mola propulsora da reorganização do movimento emancipacionista em Queimados, provocando a marcação de nova consulta plebiscitária para o final do ano de 1990. Antes disso, porém, ressaltamos que o Rio de Janeiro também promulgava sua Constituição Estadual que ratificaria os pressupostos federalistas. Para além desses dois adventos, de fundamental importância, destacamos também a elaboração da Lei Complementar Estadual nº 59, em fevereiro de 1990, que alterou as exigências para a criação de novos municípios, incentivando ainda mais a articulação dos movimentos emancipacionistas. De acordo com o jornalista Jorge Nunes, com a promulgação da Lei Complementar Estadual nº 59:

As exigências para a criação de Municípios foram, então, bastante abrandadas: a população mínima passou a ser igual à do Município de menor número de habitantes; consolidou-se a renda mínima igual a 5 milésimos por cento da arrecadação estadual; e o resultado do plebiscito, que antes era de 50% mais 1 dos eleitores habilitados, baixou para 50% mais 1 dos que houvessem comparecido, desde que estes totalizassem mais de 50% do colégio eleitoral. Ou seja, com a nova matemática, a aprovação baixou para 25% mais 1 do universo total. (...) Tendo em vista experiências anteriores, vinculou o percentual de eleitores, em relação à população, em 20% (o dobro dos 10% previstos anteriormente na legislação federal); impediu a interrupção da continuidade territorial do Município de origem; dobrou para 400 o número mínimo de casas no centro urbano; impôs a preexistência de instalações próprias para o funcionamento dos órgãos públicos do novo Município; e estabeleceu que este tenha limites com pelo menos dois Municípios.⁷⁷

Além dessas disposições introduzidas pela Lei Complementar Estadual nº 59, cumpre observar que “algumas leis complementares estaduais atribuem aos atores locais a prerrogativa de iniciar o processo de criação dos municípios.”⁷⁸ Nesse contexto, Nunes salienta ainda que, os avanços observados nas legislações federal e estadual forneceram dispositivos que, ao reforçarem o federalismo brasileiro, acabaram por facilitar o surgimento de novos municípios. Esses argumentos são apresentados no decurso de uma publicação para

⁷⁶ TOMIO, Fabrício Ricardo de Limas. *Op. Cit.* – p: 83-4.

⁷⁷ NUNES, Jorge C. P.. *Criação de municípios no novo estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: ALERJ, 1992 – p: 20.

⁷⁸ TOMIO, Fabrício Ricardo de Limas. *Op. Cit.* – p: 73.

a Coleção Tiradentes, iniciativa da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação do deputado Paulo Duque, o qual desempenhou papel de destaque nos processos de emancipação aqui discutidos, fato que não passou despercebido na nossa pesquisa de mestrado. O quarto volume da Coleção Tiradentes, de autoria de Nunes, é integralmente dedicado à criação dos novos municípios no estado do Rio de Janeiro e foi publicado em 1992, portanto, ainda em plena efervescência dos movimentos emancipacionistas fluminenses,⁷⁹ como um “balanço” da atuação de Duque, nesse sentido. Ao retomarmos o modelo interpretativo esboçado por Tomio, os deputados estaduais não teriam interesse ao apoiar ou evitar essas emancipações, a não ser a continuidade de sua carreira ou a ampliação das bases de seu partido, com a ocupação de cargos políticos a serem criados nos virtuais municípios.⁸⁰

Em face do exposto, nos apoiamos, mais uma vez, nas considerações de Carlos Sarmento, quando esse historiador argumenta que, a luta pelo acesso aos recursos públicos provocava o frequente rearranjo de forças políticas ao longo do mandato dos deputados estaduais.⁸¹ A partir de meados da década de 1980, verifica-se no estado do Rio de Janeiro, um esforço por conferir alguma estabilidade à composição partidária na Assembleia

⁷⁹ Destacamos que, entre os anos de 1985 a 1988, foram criados cinco novos municípios no estado do Rio de Janeiro. Esses municípios são: **Arraial do Cabo**, desmembrado de Cabo Frio e criado pela Lei nº 839, de 13 de maio de 1985; **Italva**, desmembrado de Campos e criado pela Lei nº 999, de 12 de junho de 1986; **Paty do Alferes**, desmembrado de Vassouras e criado pela Lei nº 1254, de 15 de dezembro de 1987; **São José do Vale do Rio Preto**, desmembrado de Petrópolis e criado pela Lei nº 1255, de 15 de dezembro de 1987 e **Itatiaia**, desmembrado de Resende e criado pela Lei nº 1330, de 06 de julho de 1988. De 1989 até 1992, outros doze municípios, entre esses Queimados, foram criados no estado do Rio de Janeiro: **Quissamã**, desmembrado de Macaé e criado pela Lei nº 1419, de 04 de janeiro de 1989; **Cardoso Moreira**, desmembrado de Campos e criado pela Lei nº 1577, de 30 de novembro de 1989; **Belford Roxo**, desmembrado de Nova Iguaçu e criado pela Lei nº 1640, de 03 de abril de 1990; **Guapimirim**, desmembrado de Magé e criado pela Lei nº 1772, de 21 de dezembro de 1990; **Queimados**, desmembrado de Nova Iguaçu e criado pela Lei nº 1773, de 21 de dezembro de 1990; **Quatis**, desmembrado de Barra Mansa e criado pela Lei nº 1787, de 09 de janeiro de 1991; **Varre-Sai**, desmembrado de Natividade e criado pela Lei nº 1790, de 12 de janeiro de 1991; **Japeri**, desmembrado de Nova Iguaçu e criado pela Lei nº 1902, de 02 de dezembro de 1991; **Comendador Levy Gasparian**, desmembrado de Três Rios e criado pela Lei nº 1923, de 23 de dezembro de 1991; **Rio das Ostras**, desmembrado de Casimiro de Abreu e criado pela Lei nº 1984, de 10 de abril de 1992; **Aperibé**, desmembrado de Santo Antônio de Pádua e criado pela Lei nº 1985, de 10 de abril de 1992 e **Areal**, desmembrado de Três Rios e criado pela Lei nº 1986, de 10 de abril de 1992. *Idem*. – p: 57-68. (grifos nossos).

⁸⁰ Em relação às emancipações municipais observadas no estado do Rio de Janeiro nesse período, apontamos o deputado pemedebista Paulo Duque como representante de um dos tipos de atores políticos, identificados por Tomio como fundamentais para o processo decisório estadual. Segundo Tomio, “os deputados estaduais (...) possuem vários instrumentos para controlar o processo legislativo das emancipações e, efetivamente, participam de todas as fases do processo, interagindo com os outros atores e detendo, formalmente, o direito de interromper a emancipação da localidade em qualquer momento do processo.” TOMIO, Fabrício Ricardo de Limas. *Op. Cit.* – p: 66.

⁸¹ SARMENTO, Carlos Eduardo. “Entre a fragmentação e a estabilidade: eleições e padrões de representação política no Legislativo Estadual Fluminense”. In FREIRE, Américo, SARMENTO, Carlos Eduardo e MOTTA, Marly Silva da. Um estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001 – p: 97.

Legislativa em articulação com as eleições para o Executivo Estadual. No que concerne nosso objeto, observamos que tal esforço estava voltado para a resolução de questões partidárias internas, restando pouco espaço para articulações em outros municípios do estado. Em Nova Iguaçu, a situação de instabilidade política se potencializaria na gestão do pedetista Paulo Leone, alavancado à prefeitura iguaçuana no contexto da vitória brizolista para o governo do estado, em 1982. A administração de Leone passou a provocar uma onda de insatisfação popular, diante de vários escândalos de corrupção na prefeitura de Nova Iguaçu. De tal forma, o mandato seria concluído por um interventor: Francisco de Assis Amaral. Porém, a conjunção entre a crise local, representada pela conturbada gestão de Paulo Leone, e as dificuldades do Legislativo Fluminense em estabelecer um padrão de representatividade partidária, não foram suficientes para a frutificação dos ideais emancipacionistas nos distritos que ora analisamos.

O ano de 1986 assinalaria um momento crucial para a política nacional e local: por um lado, o fracasso do Plano Cruzado; por outro, a frustração das expectativas de renovação oposicionista, encarnadas pelo PDT, derrotado nas urnas pelo candidato pemedebista Wellington Moreira Franco.⁸² Aliás, a ascensão política de Moreira Franco assinalou um período de expansão pemedebista no cenário político fluminense que, embora instável, já apresentava a convergência entre o partido dominante do Executivo e o partido predominante no Legislativo. Moreira Franco, após transferir-se do PDS ao PMDB, sagrou-se governador do estado do Rio de Janeiro, apoiado por uma ampla frente partidária capitaneada pelo PMDB, surgindo também a liderança do deputado pemedebista Paulo Duque. Nas palavras de um dos depoentes da AAPQ: “um deputado que gosta da questão de município, [es]teve na França, é um estudioso, e ele vai ajudar vocês. Trata-se do deputado Paulo Duque!”⁸³

Desse modo, assim como em Belford Roxo e Queimados, Paulo Duque foi personagem de destaque também para a emancipação de Japeri que, nesse ínterim, manifestava o desejo de emancipação. Cogitado como parte do primeiro projeto emancipacionista queimadense de 1988, Japeri, agora, surgia como mais uma possibilidade de constituição de municipalidade autônoma no mosaico político do estado do Rio de Janeiro. Assim como no nosso trabalho sobre a emancipação queimadense, a chave de análise introduzida pelo estudo das memórias também foi o ponto de partida para uma pesquisa desenvolvida sobre a emancipação de Japeri. Nesse trabalho, Vinicius Pires se propõe a

⁸² Idem. *Ibidem*.

⁸³ MACEDO, Luiz Gonzaga de. Entrevista concedida a Nilson Henrique de Araujo Filho. Queimados, 31 out. 2009. In COSTA, C. P de O. *Op. Cit.* – p: 68.

analisar as questões políticas, sociais e econômicas que orientaram o movimento emancipacionista em Japeri. Ao fazê-lo, considera pertinente a análise dos principais jornais da época, em circulação no Rio de Janeiro, bem como o jornal local de Nova Iguaçu⁸⁴ e o jornal criado pelo grupo emancipacionista. Contudo, ao inscrever seu trabalho no âmbito de uma pesquisa antropológica, o autor complementa a análise desses periódicos “com trabalho de campo como forma de enriquecer a pesquisa a partir da experiência dos sujeitos que participaram ativamente da emancipação do Município.”⁸⁵ Ou seja, para Pires, importou ouvir a voz dos articuladores da emancipação de Japeri e, secundariamente, as pessoas “comuns” impactadas por essa mudança política. Imbuído desse objetivo, o autor procura analisar as nuances político-partidárias em jogo no cenário estadual do período que abarca as duas últimas décadas do século XX e seus impactos no local. Nesse sentido, dialoga fortemente com o antropólogo Marcos Otávio Bezerra, a fim de constituir um arcabouço teórico que o permita esboçar compreensão sobre a emancipação de Japeri, sem perder de vistas as transformações políticas que a influenciaram. Dessa forma, utiliza-se do conceito de “clientelismo” e “base eleitoral” para definir as relações estabelecidas entre os Executivo e Legislativo estaduais e a racionalidade e as expectativas dos japerienses. Ratificamos os argumentos de Pires, na medida em que este afirma que:

A emancipação municipal não pode ser vista apenas como um evento que eleva um distrito à categoria de município, sem levar em consideração questões políticas, econômicas e culturais que antecedem a formulação da emancipação. A emancipação não se restringe ao momento do pedido emancipacionista, ao plebiscito e a sua aprovação do ponto de vista legal. O novo município que se forma, ou se encontra em processo de formação, apresenta implicações tanto do ponto de vista científico como das populações diretamente envolvidas neste processo.⁸⁶

O autor toma essa perspectiva como fio condutor de sua análise e aborda os interesses políticos de duas lideranças do movimento emancipacionista japeriense, que exerciam legislatura em Nova Iguaçu à época. Entretanto, diferentemente do que verificado por nossa pesquisa do caso queimadense, Vinícius Pires afirma que, a conquista da autonomia política conferiu, a essas lideranças, um status diferenciado perante suas bases políticas. Em Queimados, o ressentimento quanto à participação imediata dos líderes da AAPQ na política

⁸⁴ O autor cita os jornais O Globo, Jornal do Brasil e O Dia, dentre os jornais de ampla circulação no estado e o Jornal de Hoje, de circulação dentro do município de Nova Iguaçu. In PIRES, Vinícius Mayo. *A “invenção” do município: a criação de Japeri*. Dissertação de Mestrado em Sociologia e Antropologia (PPGSA-UFRJ), Rio de Janeiro, 2012 – p 14.

⁸⁵ Idem. Ibidem.

⁸⁶ Idem. – p: 12-13.

do novo município, considerada pela maioria dos depoentes como aquém de suas expectativas, se configurou como um dos dados significativos da pesquisa. No caso do estudo sobre Japeri, os depoimentos são mais uma tipologia documental mobilizada por Pires para, a partir do cotejo com documentação escrita, validar suas hipóteses sobre a “invenção das tradições”⁸⁷, que o permitiram pensar o processo de construção da identidade municipal japeriense.⁸⁸ No caso do estudo sobre Queimados, pontuamos que o trabalho se concentrou em discutir a temporalidade disjuntiva que permeia a construção das memórias, a partir do referencial teórico desenvolvido pelo sociólogo Michel Pollak,⁸⁹

Em ambos os casos, evidencia-se as articulações entre aspectos do campo político estadual e as emancipações municipais, manifestas em registros orais e/ou escritos acerca da emancipação desses municípios. Consideramos que a abordagem desse tema, sob a perspectiva das interações estabelecidas entre memória e história, nos leva a perceber, em suas tensões e imbricações, rastros que nos permitam esboçar hipóteses sobre os anseios da população local, obtidos ou não com a conquista da emancipação. Ao colocarmos em foco as memórias de moradores que vivenciaram a desvinculação do município de sua matriz iguaçuana, destacamos outra pesquisa que apresenta possibilidade interpretativa para a discussão sobre o caso de Mesquita. Já na introdução de seu trabalho, Maria Fátima de Souza Silva chama a atenção para esse aspecto, que considera o diferencial de sua dissertação: o “eixo norteador, centrado na memória social.” Tal escolha, pontua a autora, visa introduzir

⁸⁷ Pires se apropria desse conceito, tal como desenvolvido por Hobsbawn e Ranger: “toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal” HOBSBAWN, E. e RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. – p: 21 *Apud*. PIRES, Vinícius Mayo. *Op. Cit.* – p: 80.

⁸⁸ “A elevação de Japeri à categoria de município representaria um novo momento, não apenas da independência político-administrativa, mas também do início da tradição de um município que aos poucos era inventado. (...)O município ‘inventado’ e ‘reinventado’ é corroborado por aqueles que o constituem, além de serem legitimados pela história ou dados oficiais. Carlos Moraes, quando afirma que, se realizasse um plebiscito hoje, teria certeza que 100% da população votaria por continuar pertencendo a Japeri, mostra que Japeri é um município cuja invenção passar também por um processo de legitimação.” *Idem.* – p: 80 (grifos do autor).

⁸⁹ “Ao delimitarmos esse caminho para o nosso trabalho, lançamos mão do aparato teórico elaborado pelo sociólogo austríaco Michael Pollake buscamos discutir as formas como os conceitos de *outro*, *silêncio e esquecimento*, *acontecimentos vividos pessoalmente* ou *vividos por tabela*, *testemunhas autorizadas e gestões de memória* são mobilizados pelos entrevistados em suas narrativas. Uma vez transformados em textos escritos, revisados e expostos ao cotejo, as disputas pelo direito de narrar e pelo reconhecimento eclodiram dessas falas-depoimentos, revelando divergências internas ao grupo, a despeito dos esforços pela construção da imagem de coesão. No cerne dessas disputas, revelaram-se questões de cunho pessoal ou político-partidário, que culminaram na exclusão de um dos membros da AAPQ: Ismael Lopes de Oliveira. Identificamos que esse episódio ainda ecoa nas inflexões presentes nos depoimentos que sustentam a tese do apartidarismo da AAPQ, mesmo quando admitem a interferência marcante do PMDB, por meio da aliança firmada com o deputado Paulo Duque, ou são confrontados com a constatação de que a exclusão de Ismael esteve diretamente ligada a tal pacto.” COSTA, C. P. de O. *Op. Cit.* – p: 133-4.

uma nova possibilidade analítica para um objeto ainda pouco discutido pela academia, por ocasião em que desenvolveu sua pesquisa.⁹⁰

Orientada por essa premissa, a autora procura distinguir três momentos que fundamentaram o protesto emancipacionista em Mesquita: um primeiro movimento, embrionário, na década de 1950; outro, em meados da década de 1980, no contexto da euforia pela abertura política brasileira, no seio do qual se realizou um plebiscito frustrado por falta de quórum mínimo, no ano de 1987; e, por fim, o movimento do qual a proposta da criação de um município autônomo foi votada em dois plebiscitos, em 1993 e 1995, ambos frustrados também por falta de quórum mínimo. Entretanto, as ações que se sucederam após esse último plebiscito colocaram em jogo as articulações políticas responsáveis pela criação do mais recente município desmembrado de nova Iguaçu. Tal recorte cronológico se justifica a partir do trabalho empreendido pela autora, qual seja: analisar a polifonia presente nos discursos elaborados com base na experiência emancipacionista. Isso implica, mais uma vez, em se levar em conta uma noção de temporalidade bastante diversa daquela linear estabelecida pelas obras memorialistas discutidas na primeira sessão desse capítulo.

“Das terras de Mutambó ao município de Mesquita – RJ: memórias da emancipação nas vozes da cidade” é uma obra que procura debater a formação do município de Mesquita, pautada em um viés antropológico. Para isso, a autora, em diálogo com Marc Augé, mobiliza o conceito de “lugar antropológico”. Maria Fátima de Souza Silva parte do suposto de que a compreensão de um “lugar antropológico” transcende os aspectos meramente físicos e envolve as lembranças desse lugar, assim como conforma uma relação intrínseca com a apreensão de mundo dos sujeitos que as vivenciaram e hoje as narram. A exemplo dos trabalhos anteriormente citados, sobre as emancipações de Belford Roxo, Queimados e Japeri, a autora também faz opção pelo registro de entrevistas para a produção do corpus documental utilizado na pesquisa. Assim, utilizando-se da História Oral, procura estabelecer “a ponte entre teoria e prática”, ao considerar o material obtido a partir das entrevistas como ponto de partida para problematizar os aspectos relacionados aos anseios particulares em conjunção com o contexto sociopolítico da Baixada Fluminense, do estado do Rio de Janeiro e do país.

⁹⁰ “A partir do levantamento de trabalhos acadêmicos realizados em torno da temática da emancipação, foram localizadas cerca de 15 dissertações em diferentes estados do Brasil (de acordo com consulta realizada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES). cremos que nosso diferencial reside no eixo norteador, centrado na memória social, e que igualmente poderá contribuir nas análises que estão sendo realizadas acerca da criação dos novos municípios.” SILVA, Maria Fátima de Souza. *Das terras de Mutambó ao município de Mesquita – RJ: memórias da emancipação nas vozes da cidade*. Mesquita: Entorno, 2007 – p: 27-8.

Constatamos, a partir da discussão historiográfica introduzida por tais obras, que essa escolha metodológica tem sido utilizada com bastante sucesso por pesquisadores da História Local, notadamente da história recente da Baixada Fluminense. Essa opção ganha especial relevância, quando reiteramos o caráter fragmentado da documentação escrita produzida nesse período, dispersa nas mãos de muitos particulares, ainda carente de políticas públicas que objetivem a sua guarda e conservação. Assim, os depoimentos coletados por Maria Fátima e utilizados na pesquisa, nos guiam pelos debates que perpassaram os três momentos identificados por ela, como fundamentais para a compreensão dos protestos emancipacionistas em Mesquita.

Ao nos debruçarmos sobre esse processo de emancipação, destaca-se um hiato ocorrido entre as primeiras emancipações na Baixada Fluminense, pós-ditadura, e a emancipação mesquitense. Esse município somente conquistou sua autonomia política no ano de 1999, mais de uma década depois do plebiscito que emancipou o primeiro município, Belford Roxo. Durante esse intervalo temporal, pontuamos a promulgação da Constituição Federal como um ponto de corte entre o fracasso plebiscitário de Queimados e os plebiscitos bem sucedidos de 1990, novamente em Queimados, e 1991, quando Japeri também se desmembra de Nova Iguaçu. Conforme visto, as disposições da Carta Constitucional de 1988 propiciaram uma descentralização política, ao determinar que os estados, e não mais a União, seriam os responsáveis por regulamentar as emancipações municipais. Concorreram para o sucesso das emancipações datadas desse período, a promulgação da Constituição Estadual, a Lei Complementar Estadual nº 59 e a expansão peemedebista, com a estabilização do campo político fluminense e a convergência partidária entre Executivo e Legislativo estaduais. Entretanto, a emancipação de Mesquita se dará em um contexto ligeiramente diferente desse, posto que em 1996, posteriormente ao último plebiscito realizado em Mesquita, foi editada a Emenda Constitucional nº 15, que gerou uma nova retração na onda de emancipações municipais. Também é oportuno lançar um olhar sobre os padrões de representação política estadual, novamente desestabilizados nos meados da década de 1990.

Como pontua Maria Fátima, a Emenda Constitucional nº 15 limitava o “período para iniciação do processo de emancipação de um município, a definição dos critérios para a elaboração e divulgação de um ‘Estudo de Viabilidade Municipal’, requisito para a autorização e a consulta plebiscitária envolvendo as populações dos municípios envolvidos no processo.”⁹¹ Essa emenda representa o esforço pela elaboração de leis que balizassem os

⁹¹*Idem.* – p: 107.

ímpetus emancipacionistas no Brasil e a consequente criação de inúmeros municípios sem condições mínimas de se sustentar a partir da própria arrecadação. Assim, Tomio admite que a retração nas emancipações municipais, verificada nesse período, pode ser explicada, simplesmente, da seguinte forma:

por um esgotamento do estoque de localidades emancipáveis nos Estados, seja por mudanças restritivas nas leis complementares estaduais, (...) seja pela simples diminuição do mesmo em função da transformação dos distritos em municípios, (...) seja pelo acúmulo dos dois fatores.⁹²

Fabrizio Tomio salienta outra variável que contribui para a retração: uma ampliação da resistência dos atores políticos locais em apoiar iniciativas emancipacionistas. Essa questão perpassa a obra de Maria Fátima de Souza Silva, na medida em que ela busca identificar, nos depoimentos colhidos para a pesquisa, aqueles que eram contra ou a favor da autonomia mesquitense. Essas informações foram compiladas e constam, anexadas ao final do trabalho sob a forma de ficha elaborada pela autora, na qual podemos concluir que, em um total de 25 entrevistados, sete eram contra a emancipação de Mesquita. Três depoentes expressaram dúvida e apenas um, segundo a mesma ficha, apresentou argumentação crítica às emancipações municipais de uma forma geral.

Diante de tais informações, Fátima data, conforme enunciado anteriormente, os primeiros protestos emancipacionistas na década de 1950. Os argumentos pró-emancipação que emergem das falas dos entrevistados são semelhantes aos das demais cidades, citados nos trabalhos anteriores: a precariedade de investimentos no local, proporcionalmente inversa à arrecadação obtida por Nova Iguaçu e os anseios pela obtenção de representatividade política sensível às necessidades do, então, distrito iguaçuano. Em 1957 foi aberto um processo para a emancipação mesquitense, que desapareceu em circunstâncias nebulosas. Esse desaparecimento, segundo o cotejo documental realizado por Fátima, é atribuído a José Montes Paixão, que viria se tornar, anos mais tarde, o primeiro prefeito mesquitense, com a alcunha de “o emancipador”. Todavia, a discussão sobre o fracasso dessa tentativa de emancipação, bem como os motivos que teriam levado, ou não, José Montes Paixão a provocar o extravio do processo, não são discutidos pela autora. Ela o classifica como um “período idealizador”, como base para as tentativas que o sucederam, mas não empreende uma análise mais aprofundada do contexto político estadual no qual se deu esse evento.

⁹² TOMIO, Fabrício Ricardo de Limas. *Op. Cit.* – p: 79.

De nossa parte, baseados na experiência obtida a partir do estudo sobre a emancipação queimadense, admitimos que Mesquita teve um histórico de ocupação semelhante a Queimados. Isto é, na década de 1950, a despeito da crescente urbanização, localidades como Queimados, Belford Roxo, Japeri e Mesquita, dado distanciamento geográfico em relação à capital, continuavam fracamente povoados e longe dos investimentos públicos, amplamente direcionados para a cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, retomamos considerações já apresentadas em nosso trabalho anterior, assim como nas dissertações de Souza, Simões, Monteiro e Pires: a ocupação dessas localidades, na Baixada Fluminense, se dá em função do papel assumido pela região sudeste, notadamente o eixo Rio de Janeiro e São Paulo, no processo de urbanização do país. Nesse contexto, a Baixada Fluminense absorveu boa parte do contingente populacional, migrado para o Rio de Janeiro, proveniente majoritariamente das regiões norte e nordeste. A precariedade de recursos e a organização de associações, que visavam suprir as carências básicas e a ausência do poder público no local, são constatações também expostas nos referidos trabalhos. No caso da dissertação de Maria Fátima, a autora dá particular relevância ao papel desempenhado pelas associações de moradores que, articuladas à igreja católica, se tornaram importantes referências para os protestos emancipacionistas que se destacaram em Mesquita, especialmente no contexto pós-ditadura. O historiador Abner Sótenos, ao discutir o papel dessas entidades na Baixada Fluminense, pontua que a ação desse tipo de associativismo foi capaz de “criar no Brasil, ainda que numa esfera micro, um modelo de sociedade baseado em valores de democracia participativa, fraternidade e solidariedade.”⁹³ Tanto Sótenos quanto Fátima destacam a significativa penetração de partidos ou movimentos de esquerda na formação de tais entidades, em um processo que remonta aos anos de chumbo da ditadura militar brasileira.⁹⁴ Tal inserção se configura como elemento fundamental para a compreensão do amadurecimento dos protestos pró-emancipação.

Entretanto, o marco que assinalou o amadurecimento desse novo conceito de cidadania que, como visto, se materializou na promulgação da Constituição Federal de 1988, não

⁹³ Sobre o surgimento e atuação do Movimento de Amigos dos Bairros de Nova Iguaçu (MAB/NI), ver SÓTENOS, Abner. *Sob o olhar e o julgamento da repressão: eu os declaro culpados*. In SALES, Jean e FORTES, Alexandre (orgs.). “A Baixada Fluminense e a ditadura militar: movimentos sociais, repressão e poder local.” Curitiba: Ed. Prismas, 2016 – p: 55-91.

⁹⁴ “Da mesma forma que a Igreja Católica, via Comunidades Eclesiais de Base, desenvolvia um trabalho de ação/conscientização crítica em prol de mudanças sociais e políticas, grupamentos de esquerda, enxergavam a atuação pelas associações como um canal privilegiado de inserção no meio do povo. Assim, poder-se-ia encontrar no movimento comunitário, desde grupamentos históricos, como o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Comunista do Brasil (PC do B), até organizações que surgiram durante o período da ditadura, em consequência de divergência dos tradicionais partidos de esquerda. É o caso do Partido dos Trabalhadores, que, pela sua inserção ativa no seio do movimento comunitário da época, assumirá um papel importante nas discussões e nas ações em torno da emancipação.” SILVA, Maria Fátima de Souza. *Op. Cit.* – p: 132.

implicou no sucesso do movimento emancipacionista mesquitense, ao contrário do que ocorreu na trajetória dos outros três municípios. Apesar da mobilização social em torno das associações de bairro, das pastorais e/ou Comunidades Eclesiais de Base, na análise conduzida por Fátima, aplicada ao material coletado por meio das entrevistas, a influência dos partidos de posicionamento à esquerda acabou por retardar a emancipação. Isso porque, nesse momento, o projeto de que se ocupavam as esquerdas se traduzia em algo mais amplo e difuso, como o despertar da consciência política em um contexto geral. Embora a autora não articule diretamente o panorama político-partidário fluminense ao processo emancipacionista mesquitense, interessa-nos investigar os aspectos desse cenário a fim de problematizar uma emancipação conquistada na década de 1990, após dois plebiscitos frustrados pelo mesmo motivo: falta de quórum mínimo de votantes. Além disso, assim como a autora, nos interessa avaliar a controvertida participação de José Montes Paixão no decurso desse processo.

Assim sendo, ressaltamos que a última década do século XX assinala uma estabilidade na composição do Legislativo fluminense, uma vez que o quantitativo de deputados estaduais que logram mandatos consecutivos, nas sucessivas eleições, se mantém em curva ascendente. De acordo com Sarmiento:

Se em 1990, 37% dos deputados estaduais conseguiram renovar seus mandatos nas urnas, na eleição seguinte esse número sofreu um pequeno aumento, chegando a 42% do total. Dos deputados eleitos em 1994, 59% conquistariam um novo mandato no pleito de 1998. A proporção é radicalmente oposta ao que se verificou na década anterior.⁹⁵

Tal constatação, segundo Sarmiento, aponta para o esforço empreendido em prol da estabilidade do campo político fluminense, caracterizado por estratégias que incluíam tanto aspectos de uma política personalista, como também alianças ou mesmo migrações interpartidárias. No caso de Queimados, pudemos observar que várias lideranças emancipacionistas migraram, trocaram de partido a fim de assegurar o apoio do deputado pemedebista Paulo Duque.⁹⁶ Alinhado a essa constatação, destacamos também outro dado suscitado por Sarmiento: o expressivo peso da Baixada Fluminense, particularmente dos municípios de Duque de Caxias e Nova Iguaçu que, juntos, carreavam mais de 1 milhão de eleitores em fins da década de 1990. Ainda de acordo com Sarmiento, esse expressivo contingente era capaz de eleger dois ou mais deputados estaduais e um ou dois deputados

⁹⁵SARMENTO, Carlos Eduardo. *Op. Cit.* – p: 98-9.

⁹⁶COSTA, Claudia P. de O. *Op. Cit.*

federais. Essa situação encetava a formulação contínua de arranjos políticos regionais entre os partidos que dominavam Legislativo e Executivo estaduais e lideranças políticas locais.⁹⁷

O trabalho de Fátima enfatiza o ressurgimento de José Montes Paixão nesse cenário. Quando deputado emedebista, Paixão já havia sido acusado de envolvimento no desaparecimento do primeiro processo de emancipação de Mesquita, ainda na década de 1950. No decorrer da década de 1990, Paixão que também já havia sido deputado estadual pelo PMDB no início da década anterior, assume posição favorável à emancipação, envidando grande esforço em prol da autonomia política mesquitense. Mesmo com o fracasso do terceiro plebiscito, de acordo com alguns depoimentos coletados por Fátima, coube a José Paixão a reivindicação da autonomia mesquitense, empreendendo diversas viagens à Brasília, a fim de questionar o resultado das urnas e fazer valer a emancipação. Entretanto, o protagonismo de Paixão é bastante controverso. No cotejo de fontes, realizado pela autora, emergem falas que, ora atribuem a conquista da emancipação aos desejos da população mesquitense, ora colocam a ênfase nos acordos políticos que foram muito além da vontade popular.

As discussões que se sucederam ao plebiscito de 1995 se prolongaram por quatro anos, após os quais, Mesquita finalmente conquista sua emancipação política, por meio de uma lei sancionada pelo, então governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho. Assim como os processos de emancipação dos outros três municípios, a emancipação de Mesquita foi um palco de ações controversas, que certamente envolveram as articulações estabelecidas entre os anseios da população local ao cenário político do estado do Rio de Janeiro e a dinâmica de construção dos ideais de democracia e participação política no país, pós-ditadura. Hoje, as ativações desse passado recente se consubstanciam em disputas pela elaboração das memórias dessas cidades, realizadas a partir de referenciais ancorados nas inquietações do tempo presente quando, inevitavelmente, esses sujeitos fazem uma avaliação das conquistas e frustrações advindas no decurso de mais de 20 anos de autonomia municipal. Os registros obtidos a partir das falas utilizados como recurso por pesquisadores das ciências humanas e sociais, a fim de problematizar tais questões, procurando interpretações que delimitem o seu fazer, frente àquelas produções memorialistas. Todavia, não descartamos as contribuições que esse tipo de historiografia pode trazer para nossa análise, na medida em que veiculam formas de narrar a história, objetivando a sedimentação de identidades para essas localidades.

⁹⁷ *Idem* – p: 94.

1.3 Memória e escrita da história: os caminhos para pensar a cultura histórica em Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita

A partir do exposto nas sessões anteriores, afirmamos que, os estudos historiográficos sobre a memória e sua potencialidade enquanto elemento forjador de identidades revigoraram-se no âmbito da história local. Esse campo adquiriu particular relevância com os debates em torno das perspectivas microanalíticas, que emergiram a partir da década de 1960. Conforme postula Jacques Revel, a opção por uma abordagem do local pressupõe ajustar a escala de observação, partindo de aspectos específicos para entender as interpolações entre o local e o global. Para tanto, essa abordagem “procura também entender a maneira como movimentos ou transformações coletivos são possíveis, mas não a partir desses movimentos em si e da capacidade autorrealizadora que se lhes imputa, e sim da parte que cada ator toma neles...”⁹⁸

Essa escolha teórica admite, ainda, que apostemos em um aporte metodológico que nos declinam sobre experiências e relatos de vida dos “atores” participantes dos processos de emancipação em variados graus de envolvimento. A tipologia documental constituída por testemunhos orais, ao oferecer alternativa instigante ao caráter fragmentário da documentação escrita, tem sido bastante utilizada pelas produções acadêmicas ou memorialistas, a fim de pôr em destaque aspectos de um passado recente, extremamente permeável às disputas e negociações que dizem respeito às formas de lembrar, o que lembrar e como lembrar. Esses testemunhos revelam um processo, permeado por candentes disputas, capazes de evidenciar que a transição das identidades políticas locais ainda está longe de se consolidar. Nesse campo de fluidez e tensões, inscrevemos nosso trabalho e nos vemos diante de um instigante desafio: transitar pelas demandas sociais, memoriais, midiáticas ou, ainda, editoriais, sem perder de vista o rigor acadêmico que pressupõe a pesquisa histórica.

Esse desafio nos levou a pensar as sobre as possíveis imbricações entre a história local e a fluidez do campo do tempo presente como caminho para problematizarmos as operações que são efetuadas em torno da construção de uma cultura histórica nesses quatro municípios da Baixada Fluminense. Uma vez que esse conceito, conforme discutido anteriormente, diz respeito à materialização da forma como uma sociedade interpreta o seu passado, destacamos que as formas de escrita da história, de massas ou acadêmica, são importantes indicadores para refletirmos sobre a cultura histórica desses municípios. Da mesma forma, os relatos de

⁹⁸ REVEL, Jacques. “Micro-historia, macro-historia: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado.” In *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, n. 45, set./dez. 2010. – p: 440.

vida, quando partilhados por muitos, também integram o repertório de aspectos sensíveis para a compreensão da conformação da cultura histórica local. Entretanto, para além desses indicadores, nos interessa abordar e analisar os processos que dão conta da construção da cultura histórica via relações de ensino e aprendizagem da história.

Por oportuno, julgamos pertinente salientar que, esse é um encaminhamento surgido tanto a partir da experiência de pesquisa anterior, desenvolvida no mestrado, como também a partir de mais de uma década de experiência junto ao magistério na Educação Básica, no estado do Rio de Janeiro. Ao longo desse tempo, seis anos foram exercidos na Baixada Fluminense e, metade deles, atuando junto ao Curso de Formação de Professores de Nível Médio, o antigo Curso Normal. A partir desses referenciais, tornou-se instigante o debate sobre as formas de apreensão da história local, em ambiente escolar, por parte de professores e estudantes. Ao considerarmos, portanto, o espaço escolar como um campo fértil para identificarmos e discutirmos aspectos desse processo, o conceito de cultura histórica adquire particular relevância. Na medida em que apresenta uma proposta que abarque, além da historiografia, produções variadas que deem conta de suscitar discussões sobre as formas de uma dada sociedade e/ou comunidade se debruçar sobre seu passado, identificamos, no ambiente escolar, uma gama de manifestações, tais como currículos, materiais didáticos e experiências de vida, passíveis de serem colocados em debate.

O conceito de cultura histórica também é discutido por Jörn Rüsen. Para o autor:

A 'cultura histórica' contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretude e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a 'cultura histórica' sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, as mídias e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimentos, de legitimação, de crítica, de distração, da ilustração e de outras maneiras de lembrar (...) ⁹⁹

A trajetória de Rüsen, enquanto historiador, está voltada para os estudos que contemplem as tensões entre uma historiografia acadêmica e o ensino de história, contribuindo para que critiquemos o abismo frequentemente interposto entre essas esferas. Ao pendermos sobre os diversos registros, sejam eles produzidos em âmbito acadêmico, ou voltados para o acesso de um público mais amplo, questionamos sobre os impactos que tais narrativas exercem na formação de professores e na sua prática cotidiana em sala de aula. Ao

⁹⁹ RÜSEN, Jorn. “¿Qué es la cultura histórica?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia.” Disponível em culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf. Acessado em 25/02/2015. - p: 2-3 (grifos do autor).

escolhermos a via de análise da construção da cultura histórica em âmbito escolar, ampliamos a gama de textos passíveis de serem submetidos à discussão. Pensamos em outras tantas narrativas produzidas no intuito de balizar a prática docente e destacamos parâmetros curriculares disciplinares e materiais didáticos de diversas naturezas, instituídos pelas esferas federal, estadual e também municipal. Entretanto, pensamos também que a prática docente não se realiza somente a partir de orientações curriculares. Assim, nos importa analisar em que medida, as experiências individuais desses docentes são mobilizadas na elaboração das aulas sobre história local na Educação Básica. A identificação e discussão desses documentos ocuparão nossas próximas páginas, no intuito de complexificar as nuances da formação da cultura histórica em Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita.

2 CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: PASSOS PARA A COMPREENSÃO DA CULTURA HISTÓRICA EM FORMAÇÃO

Imersos no panorama exposto e discutido no capítulo anterior, ressaltamos nesse capítulo, as imbricações existentes entre as produções historiográficas sobre as recentes emancipações na Baixada Fluminense e as orientações curriculares e pedagógicas que norteiam o ensino de história desses locais. Apostamos na compreensão do processo histórico e político das emancipações em relação intrínseca com o próprio ensino nas redes. Isso significa que entendemos a elaboração das prescrições curriculares como processos carregados de subjetividades que, em última análise, se constituem em narrativas que, assim como as variadas produções historiográficas, atuam na produção, consolidação ou questionamento de padrões identitários.¹⁰⁰ Enfatizamos a questão dos currículos, ao apostar nesse percurso, articulando os discursos governamentais produzidos em esfera nacional, como a Lei de Diretrizes Básicas para a Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), àqueles discursos produzidos em nível local, como os currículos escolares da disciplina de história, das redes estadual e municipais das cidades de Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita.

Entendemos que as discussões voltadas à elaboração dos currículos escolares integram o repertório de narrativas que visam orientar e produzir parâmetros para a atuação docente em sala de aula.

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores.¹⁰¹

Entretanto, longe de se constituírem em discursos neutros e engessados na armadilha do conteudismo acrítico, defendemos os currículos como um conjunto de discursos que

¹⁰⁰ SILVA, Tomás Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

¹⁰¹ SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo: Penso Editora, 2013, p. 17.

evidenciam as tensões políticas perpassadas à sociedade e os sujeitos responsáveis pela sua elaboração. Essa premissa nos distancia de uma perspectiva tradicional, segundo a qual a análise do currículo se pauta na avaliação de questões meramente técnicas acerca da elaboração desses documentos.¹⁰² Esse posicionamento implica em nossa rejeição às abordagens que busquem explicar o currículo como algo dado, ao qual se aplique uma teoria. O currículo passa a emergir, então, como uma das múltiplas narrativas possíveis, fruto de tensões e negociações de dada sociedade.

Essa é uma percepção introduzida por perspectivas críticas e pós-críticas acerca do currículo que, de acordo com quadro tipológico esboçado por Tomaz Tadeu da Silva, introduz conceitos como ideologia, relações de poder, conscientização e resistências, como também identidade e alteridade, subjetividades, cultura, multiculturalismo, gênero, raça e etnia. Para Tomaz Tadeu, as teorias críticas e pós-críticas foram fundamentais para ampliar a compreensão do currículo enquanto construção social reveladora dos processos de construção de identidades. Nesse sentido, destacamos as considerações tecidas por Vilma Barbosa a esse respeito, pois analisamos que a perspectiva tradicional marcou as orientações curriculares no Brasil até meados da década de 1980, quando:

a apropriação do conhecimento é [era] concebida como um acúmulo de informações, efetuado, no mais das vezes, através da memorização mecânica do conhecimento universal com larga carga de superficialidade. A parte relevante desse conteúdo é apresentada sob a forma de culto aos sujeitos históricos, de glorificação dos atos individuais, portanto, uma história personalista que enfatiza determinadas datas, personalidades e fatos isolados de patriotismo. O passado é uniformizado, excluindo qualquer forma de participação comunitária, ou de agentes sociais que não os dominantes.¹⁰³

Assim, ao invés de referendar aspectos do *status quo* social que perpassa a sociedade que os produziu, as perspectivas críticas e pós-críticas de análise dos currículos escolares permitem que se interponham indagações sobre “quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de subjetividade e não outra?”¹⁰⁴

¹⁰² “É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.” SILVA, Tomaz Tadeu da. *Op. Cit.*, p. 16.

¹⁰³ BARBOSA, Vilma de Lurdes. “Ensino de História Local: redescobrimo sentidos.” In *Saeculum— Revista de História*, João Pessoa, nº 15, jul-dez, 2016, p. 58.

¹⁰⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Op. Cit.*, p. 16.

Ao nos inserirmos na perspectiva de uma teoria pós-crítica, destacamos a relevância dos Estudos Culturais para a análise e construção dos currículos. Retomamos considerações feitas por Tomaz Tadeu, que afirma que:

Os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, no quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a 'instituição' do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o 'conteúdo' do currículo é uma construção social.¹⁰⁵

Dessa forma, percebemos que os Estudos Culturais permitem uma abordagem acerca das prescrições curriculares que são elaboradas no contexto da produção de novas identidades culturais e sociais, como aquele que permeou a história brasileira ao longo das últimas décadas do século XX, caracterizado pelos debates em torno da emergência da democracia e da reelaboração do conceito de cidadania.

Isto posto, inferimos que o currículo, enquanto discurso, é revelador de “um processo dinâmico de diálogo social, pelo qual se difundem, se negociam e se discutem interpretações do passado”¹⁰⁶, sendo considerados, portanto, manifestações da *cultura histórica*¹⁰⁷ dessa sociedade. Ou seja: para além dos debates acadêmicos e da produção de um conhecimento erudito sobre a história, trata-se de jogar luz sobre as leituras que tal sociedade realiza acerca do passado, com base em questões intrínsecas ao presente. Esse protocolo de leitura do passado nos permite entrever as expectativas dessa mesma sociedade, em relação ao futuro, evocando os já citados conceitos de experiência e expectativa, elaborados por Koselleck.¹⁰⁸ Ao delinear os encaminhamentos, buscaremos, nas análises que se seguem, situar as orientações curriculares promulgadas em nível federal que, inseridas no contexto histórico em que foram produzidas, forneceram bases para a construção de currículos locais.

¹⁰⁵ *Idem.*, p. 134-5.

¹⁰⁶ SÁNCHEZ MARCOS, Fernando. *Op. Cit.*, p. 3.

¹⁰⁷ A cultura histórica também é objeto de debate para pesquisadores como Fernando Sánchez-Costa e Jorn Rüsen, que apostam na potência do conceito para estudar a memória social, a construção de identidades e as possibilidades de interface dessa discussão com o ensino de história.

¹⁰⁸ Ver capítulo 1.

2.1 Orientações curriculares federais

A última década do século passado foi um período marcado pela elaboração de novas leis que projetavam os ideais norteadores das políticas educacionais nacionais no alvorecer do novo milênio. Esse é o momento em que foram promulgados a Lei de Diretrizes Básicas para a Educação (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). As décadas finais do século XX assinalam um momento bastante específico no cenário político brasileiro. O país que acabara de ganhar nova Constituição Federal, após os longos anos de regime de exceção, buscava referências para a construção de novos ideais de democracia e cidadania. A promulgação dessa nova Carta se inscreve no contexto do primeiro governo civil pós-1964, ainda eleito de forma indireta. Sobre essa Constituição, o historiador David Maciel afirma que:

através da nova Constituição, (...) a arena da disputa política foi modelada com base nos diversos mecanismos mantidos ou reformados herdados da institucionalidade autoritária anteriormente vigente. Citaríamos entre os mais importantes a legislação eleitoral, a estrutura partidária, a estrutura sindical, o estatuto legal dos militares, com sua respectiva autonomia política e a supremacia do poder Executivo sobre o Legislativo.¹⁰⁹

Contudo, apesar de manter aspectos autoritários que visavam principalmente à remodelação de práticas de controle social, o jurista e cientista social Rubens Naves relata sobre a elaboração da Constituição, cujo significado foi um importante passo no sentido de construir o ideal democrático brasileiro. Naves argumenta que, com o fim do Regime Militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, verifica-se o “despertar da sociedade brasileira para as grandes questões nacionais”¹¹⁰ e a consequente retomada dos direitos civis, em um movimento que pressupõe a ressignificação do conceito de cidadania. Para Naves, tal movimento colocou em evidência a discussão sobre os direitos políticos, na medida em que a nova Constituição estabeleceu eleições livres e ampliou o direito de voto aos jovens a partir de dezesseis anos, povos indígenas e analfabetos.

No que diz respeito às nossas indagações, percebemos que a ênfase nos direitos civis destacada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, potencializou as discussões que

¹⁰⁹ MACIEL, David. “O transformismo na substituição da institucionalidade autoritária pela institucionalidade democrática (1985-1990)” In Projeto História, São Paulo, nº 38, jun/2009, p. 83.

¹¹⁰ NAVES, Rubens. “Novas possibilidades para o exercício da cidadania.” In: PINSKY, J. ; PINSKY, C. B. (Org.) *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 569.

defendiam ideais de livre expressão e associação, concorrendo para a reelaboração do conceito de cidadania brasileira nesse momento. No nosso caso em específico, como já inferimos, a promulgação dessa Carta Constitucional forneceu subsídios legais de modo a impulsionar os protestos pró-emancipacionistas nas cidades enfocadas por essa pesquisa.

Outrossim, esse também é o momento em que se abre espaço para discussões em torno da reformulação dos currículos escolares em âmbito nacional, com a emergência de novos sujeitos e temáticas que passaram a ocupar os debates historiográficos. O lento processo de democratização, experimentado por países como Brasil, Argentina e Chile, permitiu a emergência de vozes e histórias de vida por muito tempo silenciadas. O processo em questão pontua, ainda, uma tendência à publicização e divulgação da produção historiográfica para além dos muros das universidades e demais centros de produção acadêmica. Tal contexto também tem sido fundamental para a compreensão dos esforços pela reelaboração das orientações curriculares de história para a Educação Básica, ocorridas a partir da década de 1980, como podemos concluir, a contar pelas considerações tecidas por Olavo Soares. O pesquisador afirma que:

No caso brasileiro, o contexto social dos anos 1980 influenciou sobremaneira as relações entre Universidade e escola. Os movimentos sociais em torno da luta pelo fim da ditadura militar e pelo retorno da democracia influenciaram as pesquisas (...) em educação, para os estudos sobre o currículo, notadamente dos currículos para o ensino de história. O período é marcado por um conjunto de propostas de reformulação curricular que, embora diferentes entre si, visavam ressignificar estruturalmente as noções de conhecimento escolar, de uso e de produção desses conhecimentos.¹¹¹

Assim, essas produções começaram a expressar, ao longo das últimas três décadas, os debates acadêmicos que punham em evidência alguma crítica às abordagens eurocêtricas, abrindo espaço para aquelas ligadas à História Social e Cultural. Nessa chave, surgem também trabalhos que introduzem novos parâmetros para a História Regional e Local, que busquem alternativas interpretativas para as questões que marcaram o regionalismo encetado pela LDB anterior, datada de 1961.¹¹² A partir da ancoragem conceitual oferecida por Tomaz Tadeu da Silva, pensamos o currículo como uma questão de saber, poder e identidade e percebemos que a descentralização/democratização política introduzida pela Constituição de

¹¹¹ SOARES, Olavo Pereira. “Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado.” In *Antíteses*. vol. 5, nº. 10, jul./dez. 2012, p. 617.

¹¹² Nesse retrospecto lembramos que, na década de 1960, as questões regionalistas ganharam destaque entre as “propostas desenvolvimentistas e as políticas que incorporavam noções de centro e periferia.” PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *História*, p 24-5.

1988 e materializada no *boom* de emancipações das décadas de 1980 e 1990, perpassam a criação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, datada de 1996. Aspectos dessa descentralização são sentidos no que diz respeito às diretrizes para o Ensino Fundamental, por exemplo. Para essa etapa da Educação Básica, a LDB referenda o que dispõe a Constituição Federal¹¹³ ao determinar que o Ensino Fundamental, assim como a Educação Infantil devem, em longo prazo, se tornar competências dos municípios, evidenciando a relevância da unidade municipal como responsável por prover a educação juntamente com a União e os estados.¹¹⁴

Essa medida já vigora na capital do estado do Rio de Janeiro. No entanto, nas regiões periféricas, como é o caso dos municípios abordados na Baixada Fluminense, o processo vem sendo imposto lentamente e está longe de ser concluído. As redes municipais de educação, especialmente daquelas municipalidades que se constituíram mais recentemente, adentraram o presente século não tendo alcançado plenas condições de suprir essa carência e não conseguem ofertar a quantidade de escolas adequada para suprir as demandas por turmas do Ensino Fundamental na região. Esse é o primeiro entrave que destacamos, quando nos propusemos a analisar, pelo viés do ensino de história, o processo de construção da cultura histórica nas municipalidades que emergem na década de 1990, dotadas de maior autonomia graças ao que preconiza a Constituição de 1988 e também a LDB, em 1996.

Assim, em consonância com a LDB que referendava a autonomia dos municípios constitucionalmente garantida, habilitando-os a gerir a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ressaltamos a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre os anos de 1997¹¹⁵ e 1998¹¹⁶. Esse documento se propõe, conforme o próprio título evidencia, a estabelecer prescrições didático-pedagógicas acerca dos conteúdos disciplinares para cada

¹¹³ “Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009) (...) § 2o Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.” CONSTITUIÇÃO FEDERAL. 1988.

¹¹⁴ “Os municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (...)” Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional: Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Acessado em: 19/01/2017.

¹¹⁵ Ano de publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental.

¹¹⁶ Ano de publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

ciclo do Ensino Fundamental.¹¹⁷ No que diz respeito à História para o Ensino Fundamental, os PCNs preconizam, como objetivo geral, que os alunos ampliem a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, gradativamente e ao longo dos ciclos. No que concerne ao ensino da história local, sua prescrição se configura como eixo temático a ser trabalhado no Primeiro Ciclo, que compreende as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, destacamos a importância dos estudos sobre o ensino da história local como campo aberto às investigações que devem levar em conta, não somente os processos cognitivos estabelecidos pelo sujeito/educando¹¹⁸, como também as ideias históricas elaboradas a partir das interações sujeito-sociedade¹¹⁹. No propósito de nosso objeto de pesquisa, consideramos que o ensino de história se constitui em um aporte mais profícuo para encetarmos uma discussão sobre as disputas concernentes à formação e consolidação de caracteres identitários locais, analisando as práticas docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais enfocadas. Ao buscarmos analisar a relação sujeito/educando e o meio social em que se encontra imerso, concordamos com Caimi, quando a autora afirma que a sala de aula da Educação Básica deve ser:

um espaço rico de possibilidades de interações entre os estudantes, as quais favoreçam a tomada de consciência de sua própria historicidade, relacionada à história do outro e das coletividades. Desse modo, (...) a aprendizagem histórica é possível já nos anos iniciais de escolarização, desde que as intervenções pedagógicas

¹¹⁷ Salientamos, oportunamente, que o sistema de ciclos foi concebido e proposto pela LDB de 1996, como opção ao tradicional sistema de séries. Ao optar pelos ciclos, o estado, município ou escola assume que a avaliação do educando será realizada ao longo do ciclo e não ao final do ano letivo. O sistema de ciclos se baseia no regime de progressão continuada, uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo são trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Dessa forma, só haveria reprovação do educando ao fim de cada ciclo. Ver: MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Sistema de Ciclos (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/sistema-de-ciclos/>>. Acessado em: 27/08/2019.

¹¹⁸ “Os chamados ‘*estudos da cognição*’ reúnem um conjunto de pesquisas que evidenciam preocupação com o desenvolvimento das noções espaço-temporais das crianças e jovens, com a construção de conceitos históricos e a aprendizagem da causalidade e causalidade histórica. Tais estudos são encontrados predominantemente sob o formato de dissertações e teses, incorporando-se muito timidamente ao mercado editorial, e estão focalizados no diálogo entre dois campos analíticos: um proveniente das teorias da história e outro, da psicologia cognitiva da aprendizagem e do desenvolvimento.” CAIMI, F. E. “História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?” In ROCHA, H., MAGALHÃES, M. e GONTIJO, R. (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009 – p: 68-9 (grifos da autora).

¹¹⁹ “A vertente denominada *educação histórica* é fundamentada, predominantemente, em referenciais da epistemologia da história, mas mantém diálogo com a metodologia de investigação em ciências sociais. (...) busca reconhecer as ideias históricas de alunos e professores, centrando a atenção ‘nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em história’. Tais estudos não procuram desvendar os processos universais da cognição, nem estabelecer padrões gerais de funcionamento e regulação do pensamento histórico, mas sim focalizar, prioritariamente, as ideias históricas que os sujeitos constroem a partir de suas interações sociais...” *Idem* - p: 69-70 (grifos da autora).

se façam a partir da memória que as crianças guardam da sua própria existência e da memória social de seus grupos de referência, para buscar, através dessas, promover as relações com a memória histórica de sua sociedade, em outros tempos e lugares.¹²⁰

A autora tece argumentos no sentido de positivar experiências educativas em história que se apoiem nas interações memória/história. Portanto, conforme considerações esboçadas no capítulo anterior, entendemos que as questões que envolvem as memórias e a construção de uma historicidade para esses municípios merecem um aprofundamento. Esse debate se orientou no capítulo anterior, pela análise de produções que visam referendar ou desnaturalizar os discursos da memória. No campo das prescrições curriculares, assim como já vinha acontecendo na historiografia acadêmica, tratava-se de contestar a história tradicional, dos grandes fatos e mitificação de heróis. A perspectiva linear da história, pressupondo evolução contínua em direção ao progresso, deveria ser superada em nome do entendimento do aluno enquanto agente crítico da história. Nesse sentido, as evocações das memórias de alunos, professores e demais sujeitos locais emergem como potência passível de ser publicizada e problematizada no âmbito de produções historiográficas acadêmicas.

A fluida fronteira interposta entre narrativas memoriais em seus múltiplos suportes de divulgação, e sua transformação em fontes para pesquisas acadêmicas, delimita a emergência de um terceiro tipo de escrita da história: a historiografia escolar. A fim de iluminarmos os processos de composição do saber histórico escolar, destacamos que as demandas sociais por conhecimento histórico envolvem um público que não se restringe aos historiadores, autores da historiografia acadêmica que atendem aos pressupostos teórico-metodológicos bem delimitados pelos cânones dos centros universitários de referência. Nas últimas décadas, o conhecimento histórico vem se tornando uma aquisição proveniente de uma gama cada vez maior e mais imprecisa de fontes. Diversos tipos de narrativas difundem algum conhecimento histórico o que é irrelevante, pois têm um alcance com crescimento exponencial, especialmente a partir da explosão de novos formatos midiáticos.¹²¹ As imbricações entre as influências expressas na difusão desses tipos de narrativas assumem particular relevância para a compreensão da historiografia escolar. Admitimos que o saber histórico dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem escolar, particularmente professores e educandos, é proveniente dessa pluralidade de fontes. Entretanto, a historiografia escolar se

¹²⁰ *Idem* – p: 69.

¹²¹ Leonor Arfuch, ao discutir as narrativas atravessadas pelo contexto da contemporaneidade, nos chama a atenção para a ideia de aceleração do tempo e a explosão midiática no que concerne o forjar de novas sociabilidades e laços identitários. Ver ARFUCH, Leonor. *Op. Cit.*

destaca em sua especificidade, ao submeter esse saber a orientações pedagógicas definidas em função dos diversos níveis de formação discente. A esse respeito, os PCNs afirmam que o ensino de história “envolve uma distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar.”¹²² Os PCNs também pontuam que “não se aprende história apenas no espaço escolar”¹²³, deixando brecha para pensarmos na relevância da aquisição do saber histórico em seus variados suportes, como elemento que perpassa a produção do conhecimento histórico escolar.

No avançar do terceiro milênio, as demandas pela ampliação da noção de cidadania assumem contornos mais amplos, ao evidenciar o longo caminho ainda por percorrer, no que tange a conquista de direitos de segmentos sociais marginalizados. Segundo Velasco e Barcellos, “podemos associar essa mudança nas configurações narrativas (...) ao crescimento de diversos movimentos sociais que, nas últimas décadas, procuraram firmar ‘identidades’ até então discriminadas ou subalternizadas.”¹²⁴ Nessa perspectiva, destacamos, à guisa de exemplo, a promulgação de leis que preconizam a inserção de temáticas relacionadas às culturas afro e indígenas dentre os conteúdos aplicáveis curriculares aplicáveis à Educação Básica.¹²⁵ De nossa parte, ao ajustarmos nosso olhar à escala de observação consubstanciada na emergência das novas municipalidades, nos interessa perscrutar “a emergência de movimentos identitários em escala local [que] seria uma das facetas da pós-modernidade, negociando e colocando limites aos projetos de homogeneização encampados pela globalização.”¹²⁶ Esse é o contexto no qual compreendemos as lutas pela emancipação política ocorridas em diversas localidades do país e, em específico, na Baixada Fluminense.

¹²² PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *História – 1 e 2º ciclos*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 29.

¹²³ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *História – 3º e 4º ciclos*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 37.

¹²⁴ VELASCO, Diego Bruno e BARCELLOS, Vítor Andrade. “Demandas do tempo presente e sentidos de cidadania: redefinições e deslocamentos no currículo de História (anos 1980 x anos 2010).” In MONTEIRO, Ana Maria e outros (orgs.). *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 270.

¹²⁵ As Leis n^{os} 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, que alteraram o texto da LDB de 1996, estabelecendo a inclusão do estudo da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos: indígenas e africanos. As leis preconizam que esses conteúdos sejam, prioritariamente abordados no âmbito das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

¹²⁶ VELASCO, Diego Bruno e BARCELLOS, Vítor Andrade. *Op. Cit.* p: 270.

O cenário acima esboçado nos leva a discutir a criação dessas orientações curriculares segundo a ancoragem conceitual oferecida por Tomaz Tadeu da Silva, isto é: pensando o currículo como uma questão de saber, poder e identidade. Assim, buscamos mais referências na legislação federal e destacamos a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, no ano de 2013. Essas diretrizes surgem na perspectiva da avaliação das alterações sofridas no texto da LDB, em mais de 15 anos de vigência. Sua emergência está vinculada ao objetivo de:

estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.¹²⁷

No decorrer do processo de elaboração das DCNs, foram consultados órgãos representativos de municípios e estados da federação, objetivando fornecer bases para a elaboração de documentos que hoje ocupam os debates acerca de políticas públicas para a educação em nível federal.¹²⁸ Assim, as DCNs propõem a capilarização da responsabilidade pela elaboração de padrões curriculares entre os entes da federação, destacando que:

os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades. É assim que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional, conforme determina a Constituição Federal em seu artigo 210,

¹²⁷ BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Básica. 2013. – p: 8.

¹²⁸ Como exemplos, citamos a aprovação da Medida Provisória nº 746 de 2016, transformada em Lei nº 13415 em setembro de 2017, que altera disposições contidas na LDB de 1996 e estabelece novas diretrizes para o Ensino Médio. Chama-nos a atenção a fragilidade ou pouca clareza dos artigos que compõem esse documento, especialmente levando-se em consideração que boa parte de suas disposições ampara-se na Base Nacional Comum Curricular, cuja versão final ainda não se encontrava pronta, quando da decretação da Reforma do Ensino Médio. Cumpre-nos salientar que a aprovação dessa lei, na forma como se deu, pode ser melhor compreendida se pensada como parte do contexto político deflagrado pelo controverso processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. No quadro de instabilidade que se seguiu, durante o Governo Temer, houve um investimento maciço na produção de material propagandístico que legitimasse essa reforma. Entretanto, aprovada às pressas e sem debates abertos à sociedade, a Reforma do Ensino Médio prevê, entre outras disposições, a flexibilização das disciplinas dadas aos alunos do Ensino Médio, estabelecendo disciplinas obrigatórias e disciplinas opcionais, que o estudante deve escolher. A medida também prevê aumento da carga horária ao longo dos anos, instituindo o ensino em tempo integral. Além da precarização ainda maior do ensino público, reduzindo as possibilidades de acesso a um currículo diversificado por parte dos alunos dessa rede, o ensino em tempo integral, divulgado como solução possível para combater a evasão escolar, decreta, a longo prazo, o fim da Educação de Jovens e Adultos nas redes públicas.

multiplicam-se as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, no seu bojo, os projetos político-pedagógicos das escolas, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo.¹²⁹

Os conteúdos curriculares de que fala o texto das DCNs se encontram dispostos em cinco áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Essa proposição seria mantida e ampliada, posteriormente, na promulgação da referida Base Nacional Comum. A respeito da parte diversificada, na qual presumimos a inserção dos estudos do local, as DCNs pontuam que a responsabilidade sobre sua elaboração fica ao cargo de estados, municípios e unidades escolares. De tal modo, reforçou-se o papel das secretarias estaduais e municipais de educação e dos projetos político-pedagógicos das escolas na elaboração de prescrições curriculares.

Cinco anos após a promulgação das DCNs, ao final do ano de 2018, foi promulgada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta de uniformizar o ensino no país, sem diluir o aspecto federativo da Constituição, mantinha a ênfase sobre o papel de estados e municípios na construção de matrizes curriculares para o Ensino Fundamental, respeitando especificidades locais. A discussão, que devia culminar na construção de um documento visando normatizar as prescrições curriculares em âmbito nacional, foi inovadora em um aspecto: a participação de instâncias educacionais, convidadas a contribuir com críticas e sugestões por meio de portal do Ministério da Educação (MEC), criado especialmente para essa finalidade. Ao considerarmos o currículo como uma construção perpassada por disputas de poder, revelou-se um debate bastante profícuo ao currículo de história, uma vez que possibilitou no texto da primeira versão da Base, a incorporação de conteúdos relacionados à História da África e estudos afro-brasileiros e indígenas, pautados nas Leis 10.639, de 2003 e 11.645, de 2008. A primeira versão da BNCC também inovava pela proposição de uma perspectiva cronológica que se distanciava da perspectiva eurocêntrica de contagem do tempo histórico.

Entretanto, tal proposta encontrou considerável resistência e provocou acalorados debates entre os historiadores.¹³⁰ As inovações representadas pela ruptura na concepção de

¹²⁹ BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Básica. 2013. – p: 113-4.

¹³⁰ Segundo Flávia Eloísa Caimi, “Em países federativos como o Brasil, de grande dimensão territorial e de enorme diversidade regional e cultural, sabemos como são difíceis os consensos e como são complexas as tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum. A complexidade torna proporções ainda maiores se considerarmos o momento de profunda polarização política que vivemos no país, aliado a graves desigualdades econômicas e sociais que vêm sendo enfrentadas. Sem espaço para adentrar em uma análise de

tempo histórico quadripartite e a ênfase na perspectiva dos estudos afro-indígenas provocou a reação de historiadores de áreas como a História Antiga, com pesquisas centradas na Antiguidade Clássica. Hebe Mattos, historiadora que pesquisa temas relacionados à escravidão no Brasil e o pós-abolição, faz um relato bastante significativo a respeito desses polêmicos debates, suscitados pela primeira versão da BNCC:

A ANPUH-Rio de Janeiro convocou uma jornada de estudos para discutir o texto. Já na convocação, me chamou a atenção que o GT História Indígena e o GT Emancipações e Pós-Abolição, que reúnem inúmeros historiadores do Rio de Janeiro, muitos com destacado reconhecimento internacional, não tivessem sido formalmente convidados. E mesmo o GT Ensino de História, presente à reunião, foi desconsiderado na redação do documento final, divulgado no site da Associação.¹³¹

Para além do repúdio à patente desvalorização dos Grupos de Trabalho de História Indígena, Emancipações e Pós-Abolição e, particularmente o grupo de Ensino de História em uma discussão sobre o ensino desta, o artigo de Hebe Mattos relativiza a necessidade da existência de mais um documento normatizador dos currículos escolares. Entretanto, reconhece a relevância da proposta de abordagem historiográfica a partir de referenciais que colocam as Américas e, particularmente o Brasil, como eixo norteador da concepção de temporalidade histórica. A esse respeito, Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses reuniram, na obra “Epistemologias do Sul”, artigos dedicados a problematizar as possibilidades epistemológicas para a produção do conhecimento, que se constituíssem como alternativas ao modelo eurocêntrico/branco/ocidental. A primeira parte da obra, intitulada “Da Colonialidade à Descolonialidade, identifica algumas das linhas principais da diferença epistemológica, ou seja, do modo como a dominação econômica, política e cultural se traduziu na construção de hierarquias entre os conhecimentos.”¹³² A proposta dessa obra não só valida a crítica feita por Mattos em seu artigo, como oferece possibilidade para que, de

conjuntura, é preciso ao menos registrar algumas (tristes) cenas da nossa época, como processo de *impeachment* da Presidenta da República, destituição de presidentes das casas legislativas, prisões de senadores da República, corrupção desenfreada e escancarada nos mais variados âmbitos da gestão pública, reações conservadoras de toda a ordem, retrocessos nos debates e conquistas sociais, trágico crescimento de movimentos como Escola sem Partido e Escola Livre, tentativas de cerceamento e até mesmo de criminalização do exercício da docência, dentre tantas outras situações que nos constroem, mas também nos impulsionam ao debate público e à luta coletiva.” CAIMI, Flávia Eloisa. “A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?” In Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016. – p: 87.

¹³¹ MATTOS, Hebe. Sobre a BNCC e os historiadores. Disponível em: <<https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/>>. Acessado em: 28/08/2019.

¹³² SANTOS, Boaventura de S. e MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010. - p: 20.

fato, repensemos a organização e a seleção dos conteúdos que ainda predominam nos currículos escolares.

Contudo, diante desse quadro de inquietações e do avançar dos anos e dos debates sobre a Base, a perspectiva inovadora da primeira versão da BNCC foi sendo gradualmente abandonada em prol de propostas mais conservadoras que acabaram por prevalecer na redação do texto final. Citamos a guisa de exemplo, a retomada da perspectiva cronológica eurocêntrica para orientar os conteúdos de História do Segundo Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para os primeiros anos do Ensino Fundamental, que é o segmento que nos importa diretamente nessa pesquisa, a BNCC se apoia na premissa de organizar os conteúdos por eixos temáticos partindo do reconhecimento do aluno enquanto agente da História, discussão prevista para o 1º ano, até a sua compreensão enquanto cidadão perante a comunidade na qual está inserido, premissa que começa ser desenvolvida a partir do 3º ano. Tal proposta curricular permite que conteúdos relacionados à história local dos municípios sejam incluídos no planejamento anual dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, como veremos mais adiante, são inúmeras as dificuldades para que isso aconteça, no caso dos municípios que enfocamos nesse trabalho.

Ainda assim, a promulgação da BNCC manteve em evidência a preocupação com a criação de um documento orientador que, conforme as exigências previstas na LDB, respeitasse a autonomia e as especificidades de cada local ou comunidade escolar. De tal modo, na apresentação do texto definitivo em dezembro de 2018, o então Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, indica os objetivos e os limites desse documento:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.¹³³

Apesar de não se pretender um documento curricular impositivo, fica evidente o propósito da BNCC como documento norteador de futuras políticas públicas em educação que não ficarão circunscritas somente à Educação Básica.¹³⁴ Para, além disso, como toda

¹³³ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018, p. 5.

¹³⁴ Uma dessas políticas já se consubstancia na Reforma Nacional do Ensino Médio, que caminhou *pari passu* com a elaboração da BNCC e que prevê, entre outros aspectos, o Ensino Médio Integral. Ao delimitar conteúdos, práticas e procedimentos para os currículos ao longo da Educação Básica, a BNCC aponta também para iminentes reformulações nos currículos que orientam os cursos de formação de professores. Ou seja: a BNCC opera um corte na produção de *saberes curriculares* que, certamente afetará diretamente a produção dos *saberes*

prescrição curricular que visa normatizar o ensino em escala nacional, impõe o debate acerca da autonomia escolar e da autonomia docente.

Desse modo, a partir do que preconizam os documentos constituídos em nível federal para balizar os currículos escolares, analisamos, na próxima sessão, a elaboração de orientações curriculares pelo estado do Rio de Janeiro e, mais especificamente, pelos municípios enfocados pela pesquisa. Nessa chave, teremos uma visão mais aprofundada sobre os caminhos que fazem com que temáticas relacionadas à história local desses municípios cheguem às escolas das redes.

2.2 Orientações curriculares locais

As prescrições fornecidas pelas orientações curriculares federais, analisadas anteriormente, ofereceram bases para que as instâncias estaduais e municipais, ao longo das primeiras décadas do presente século, se voltassem para a produção de alguns documentos curriculares que refinaram os procedimentos e conteúdos a serem trabalhados nos Ensinos Fundamental e Médio. O estado do Rio de Janeiro, durante a gestão Sérgio Cabral Filho,¹³⁵ empreendeu grande esforço para implementar, na Secretaria do Estado de Educação (SEEDUC), medidas que objetivavam a padronização das práticas escolares, em atenção às proposições contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. O conjunto dessas medidas estava previsto na Gestão Integrada da Escola (GIDE) que, como definida pela Secretaria de Educação, buscava:

integrar aspectos estratégicos, políticos e gerenciais [...] tem como objetivo ajudar os gestores na busca por melhores resultados no processo ensino-aprendizagem na escola. [...] Cada unidade escolar terá uma radiografia da sua situação e poderá dar prioridade às causas dos problemas, ajudando o estado a elevar seus resultados no índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).¹³⁶

da formação profissional, que formam o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, no que tange as ciências da educação e pedagogia. Em associação com as propostas encetadas pela Reforma Nacional do Ensino Médio, possivelmente provocará a reformulação de muitos cursos de Licenciatura, uma vez que sinaliza, através dos “itinerários formativos”, a ampliação da grade curricular de algumas disciplinas.

¹³⁵ Sérgio Cabral Filho, eleito governador do estado do Rio de Janeiro pelo PMDB, começou seu primeiro mandato em 2007. Reeleito, governou o estado até 2014.

¹³⁶ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=451562>>. Acessado em: 11/10/2017.

Dentre as medidas e estratégias implementadas na rede, nesse contexto, destacamos a criação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ainda no ano de 2010. Em sua parte introdutória, o documento ressalta que “não tem a pretensão de apontar uma estrada já pronta e pavimentada” a educadores e alunos.¹³⁷ De fato, essas diretrizes visam a um primeiro norteamento para o ensino nas primeiras séries do Ensino Fundamental que, no Rio de Janeiro, mesmo após mais de dez anos decorridos das prescrições contidas na LDB, continuava sendo uma demanda também suprida pela rede estadual de educação. Esse dado é relevante posto que, nos municípios abordados, a despeito das municipalizações, ainda é considerável o número de escolas estaduais que oferecem esse segmento.

No que diz respeito à parte dedicada às orientações acerca do ensino de história, o que nos interessa em particular, as diretrizes propõem que o saber histórico deva se desenvolver levando em conta um eixo de três conceitos: sujeito histórico, fato histórico e tempo histórico. Ao investir nessa tríade conceitual, os autores do documento preconizam que:

A compreensão do *Tempo Histórico* ultrapassa os limites do cronológico e também o transforma à sua maneira, para ser compreendido como processo. Começando por trabalhar a história de vida de cada criança, depois a história do bairro, ou do estado, a criança perceberá que, num mesmo período cronológico, podem existir diferentes situações de vida, diferentes sociedades; enfim, diferentes tempos históricos.¹³⁸

Essa premissa abre espaço para que pensemos a relevância dos estudos sobre a história local, as memórias e experiências de vida como chaves importantes para a epistemologia da história escolar nas séries iniciais. Por meio do que é proposto pelas diretrizes, espera-se que o educando seja capaz de fazer escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações, partindo de experiências intrínsecas às suas vivências cotidianas e relacionando-as, gradualmente, com contextos mais amplos.¹³⁹ Ao fazermos essas ilações, retomamos o conceito de escala de observação de Revel. O autor afirma que “é em todos os níveis, desde o mais local até o mais global, que os processos sócio-históricos são gravados.”¹⁴⁰ Assim sendo, referendamos a

¹³⁷ BRASIL. Diretrizes Curriculares Para O Ensino Fundamental – *Anos Iniciais*. Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro: 2010. – p: 9.

¹³⁸ *Idem.* – p: 90 (grifo dos autores).

¹³⁹ “Trabalhos semelhantes a este são realizados como forma de reconstruir a história da própria escola, do bairro, da cidade, segundo a versão dos moradores. Esta proposta traz a reflexão sobre o fato de fazermos parte da história da família, da escola e da comunidade em que vivemos e, assim, percebemos nossa inserção no país e no mundo. Resgatar esse passado que não está escrito nos livros de História é fundamental, o que pode ser feito por meio de testemunhos orais, uma excelente fonte de informação e conhecimento.” *Idem.* –p: 91-2.

¹⁴⁰ REVEL, Jacques. *Op. Cit.* – p: 443.

validade da orientação proposta para as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois acreditamos ser um dos grandes desafios do ensino de história o trabalho com a consciência histórica do estudante.¹⁴¹

Na prática, avaliar a maneira ou os impactos que tais manifestações exercem sobre a formação dos alunos se constitui um desafio difícil de dimensionar. Certamente, a consciência histórica não é potência desenvolvida somente na relação escolar professor/aluno, estabelecida nos limites dos muros da escola ou das paredes da sala de aula. Apesar de nos debruçarmos sobre os debates que perpassam sua construção em âmbito escolar, não podemos deixar de levar em conta que a consciência acerca da cidade onde vivem alunos e professores dos primeiros anos da Educação Básica dos municípios escolhidos, inclui experiências e narrativas que extrapolam esses limites. Segundo Sanchez Costa, “pode-se dizer que uma pessoa tem consciência histórica quando adquire percepção sobre a estrutura temporal de sua existência, quando é consciente que seu passado condiciona seu presente e o presente marcará seu futuro.”¹⁴² Nesse sentido, consideramos a memória como um dos fenômenos capazes de disparar a elaboração dessa consciência, produzindo sentido ou orientação para que esses sujeitos do processo ensino/aprendizagem se percebam enquanto sujeitos históricos.

No entanto, é pertinente salientar que nossa apreensão acerca da consciência histórica só se torna possível quando esta adquire algum nível de concretude ou materialidade, a partir do convívio social e das disputas que ocorrem em meio a ele. Ao materializar-se, a consciência histórica se torna portadora de uma dada cultura histórica, fato que podemos constatar a partir das propostas contidas e ensejadas pelas das orientações curriculares citadas e que não se restringem à órbita do local.

Assim, as Diretrizes Curriculares do estado do Rio de Janeiro propõem objetivos ajustados àqueles propostos nos PCNs, ao preconizar que, ao final dessa etapa, o aluno seja capaz de identificar as relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas e poder, enfim, questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-

¹⁴¹ O conceito de consciência histórica “diz respeito às formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar.” RÜSEN, Jörn. “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.” In SCHMIDT, M. A., BARCA, I. e MARTINS, E de R. (orgs.). *JörnRüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. – p: 32-33.

¹⁴² SANCHEZ COSTA, Fernando. *Op. Cit.* – p: 275.

institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação.¹⁴³ Essa constatação nos coloca em condições de reafirmar que, a educação pública e, mais especificamente o ensino de história, são vias possíveis para pensarmos os debates em torno da construção dos ideais democráticos que perpassavam o país, conforme alerta a pesquisadora Luciana Cavalcante:

Ao selecionar que elementos da cultura serão pensados e transmitidos através dos processos educativos, o currículo não se configura enquanto depositário de saberes construídos pelas sociedades na História. Ele toma os saberes como instrumentos para a construção e consolidação da sociedade que se quer.¹⁴⁴

Inclinamos para a discussão sobre democracia e cidadania e nos questionamos mais uma vez a respeito da relevância do ensino da história local nos municípios que conquistaram autonomia política no contexto das possibilidades abertas por esse momento da história do país. A partir dessa chave de análise, caminhamos no sentido de lançar luz sobre as interpolações entre as esferas local e nacional, como sugerido pelas orientações curriculares estabelecidas em nível federal, referendada na promulgação da BNCC. A legislação que propõe os balizamentos para a educação brasileira busca romper com uma modalidade de ensino que buscava legitimar um passado, no intuito de forjar uma identidade nacional, única e homogeneizante, como foi perspectiva predominante na historiografia da segunda metade do século XIX e boa parte do século XX. Em seu lugar, procura-se contribuir para a construção e compreensão de múltiplas identidades, levando em conta especificidades regionais, locais, sociais, entre outras, pois, nas palavras de Circe Bittencourt: “a constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade.”¹⁴⁵

Porém, na perspectiva dos debates que acompanham a ideia de cidadania no Brasil, a transposição da teoria para a prática não tem sido tarefa simples. Entre as variáveis diversas, compreendidas em tal processo, destacam-se as dimensões continentais do Brasil, sua pluralidade cultural, as discrepâncias socioeconômicas entre os grandes centros e o interior e os investimentos públicos destinados à educação básica e superior. A perpassar essas variáveis, ressaltamos ainda as dificuldades inerentes à seleção dos conteúdos balizados pelas

¹⁴³ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: *História*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998 – p: 43 e DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – *Anos Iniciais* – p: 92-3.

¹⁴⁴ CAVALCANTI, Luciana Araujo. *A História Local no currículo da Educação Básica*. Dissertação de Mestrado em Educação PPGE/UFPE, Recife, 2007. – p: 33.

¹⁴⁵ BITTENCOURT, Circe M. F.. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2008. – p: 121.

prescrições curriculares de história e sua adequação às especificidades de cada local e alunado.

Mergulhadas nesse contexto, as políticas públicas para a Educação Básica do governo Sérgio Cabral Filho, no estado do Rio de Janeiro, produziram ainda orientações curriculares mais específicas para o Ensino Fundamental e Médio. Essas orientações se corporificaram no Currículo Mínimo, cuja primeira versão foi posta em vigor pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2012. Essa primeira versão constava da sistematização dos conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nos anos seguintes, foram produzidas orientações curriculares específicas para outras modalidades de ensino oferecidas pela rede estadual, como o Curso de Formação de Professores (Curso Normal) e a Educação para Jovens e Adultos. Para essas modalidades, o Currículo Mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro propõe o balizamento historiográfico tradicional, pautado na sequência cronológica eurocêntrica estabelecida em Pré-História (apenas para o Ensino Fundamental), Antiguidade, Medievo, História Moderna e Contemporânea. Com uma proposta que preza a História Integrada e a fim de cumprir as disposições federais que recomendam o ensino de africanidades e cultura indígena, o Currículo Mínimo distribui os conteúdos pertinentes a essas temáticas e à História do Brasil, ao longo da referida sequência cronológica, mantendo o referencial eurocêntrico intrínseco a esse modelo de divisão da história e em consonância com o que acabou por ser a tônica do texto definitivo da BNCC.

Entretanto, o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, que vem sendo gradualmente extinto na rede, não foi contemplado nesse documento. Para as séries iniciais, que compreendem o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, observamos que a despeito do balizamento oferecido pelas Diretrizes Curriculares Estaduais e pela Base Nacional Comum Curricular, ainda temos um campo aberto às discussões candentes no que concerne o ensino de história. Especialmente no que diz respeito aos processos que levam à produção de uma historiografia escolar que discuta aspectos da história local nos municípios.

Reiteramos que, segundo as chaves oferecidas pela legislação federal, os municípios possuem autonomia para definir e implantar prescrições curriculares que norteiem as práticas pedagógicas e conteúdos disciplinares a serem oferecidos nas escolas da rede. Entretanto, decorridas cerca de duas décadas da conquista da emancipação política dos quatro municípios analisados, o cenário que constatamos é marcado pela quase total ausência de orientações curriculares.

Belford Roxo, primeiro dos quatros municípios a se emancipar de Nova Iguaçu, possui documento que baliza habilidades e competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da primeira parte do Ensino Fundamental. Em seu texto, no entanto, não consta indicação quanto aos conteúdos disciplinares previstos para esse segmento. Quando indagadas sobre as prescrições curriculares que as orientavam quando do planejamento anual, uma das professoras da rede de Belford Roxo, entrevistada para essa pesquisa, revelou que o trabalho com a história local do município ficava a critério de cada unidade escolar, ou de cada professor:

Bom, pelo menos até o que me chegou que fica a critério [do professor abordar ou como abordar a temática]. Porque quando eu percebi essa dificuldade que as crianças tinham, porque elas curtiam o feriado, mas elas não sabiam porquê que ficaram em casa, aí eu comecei a, antes do feriado, trabalhar, e não só falar : ‘ah, semana que vem vai ser feriado porque é a emancipação de Belford Roxo!’. E eles lá: ‘que é emancipação?’ Eles nem sabem o que é emancipação! ‘Vai ser feriado porque Belford Roxo...’ Aí eu começo a contar a história, mas na linguagem deles: ‘Belford Roxo pertencia a Nova Iguaçu...’ E começo a contar toda a história.¹⁴⁶

Segundo a docente, a Secretaria de Educação sugere atividades pertinentes, quando de datas simbólicas pontuais, como o aniversário da emancipação da cidade. Entretanto, o que entrevemos, a partir de sua fala, é que a iniciativa, bem como as metodologias para a abordagem da história local do município fica sob a responsabilidade direta e exclusiva de cada unidade escolar ou, mais especificamente, de cada docente.

Em Japeri, a situação não é muito diversa. Sem termos acesso a qualquer documento que fosse apresentado como parâmetro curricular escolar, perguntamos à professora entrevistada, quais eram as orientações recebidas pelos docentes para a elaboração dos planejamentos anuais, no que tange a abordagem de conteúdo pertinente aos estudos do local. A resposta revela, mais uma vez, um cenário repleto de desencontros e ambiguidades:

Porque você tem, é... um corpo pedagógico... e que ele até aponta, sabe? O que é mais engraçado é que eles até apontam. Mas a estrutura... (...) E aí, quando você faz essa crítica, né? Você é apontada como uma pessoa que quer saber mais que outro. A mentalidade das pessoas que estão lá é muito mais, às vezes, não estar em sala de aula para não encarar aquelas problemáticas todas e que eles nos cobram. Eles sabem qual é a problemática, né? Então é muito difícil você ter isso no papel, mas na execução, de... de pertencimento, é muito distante.¹⁴⁷

¹⁴⁶ Professora Liliane. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 23 jun. 2018.

¹⁴⁷ Professora Paula. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 20 ago. 2018.

Em Mesquita e Queimados observamos a existência de alguma mobilização pela elaboração de um currículo para as redes, com a existência de documentos esboçados que, no entanto, não foram liberados à nossa consulta. Quando indagada sobre a existência de orientações para o trabalho com a história do município, uma das professoras da rede municipal de Queimados afirma: “a Secretaria de Educação sempre dá um projeto para a gente. Esse ano é ‘Quem ama a sua história, conserva a sua memória’. É o tema do nosso projeto, mas as escolas têm autonomia para fazer os seus próprios projetos.”¹⁴⁸ Outra docente, também professora da rede municipal de educação de Queimados, completa:

Tem alguns projetos que nos incentivam a pesquisar isso. Então, quando tem os projetos, a gente se interessa em fazer, construir um projeto junto com a turma, e geralmente no projeto eu gosto de incluir a história do lugar, porque eu acho muito interessante a pessoa valorizar o lugar em que mora e conhecer coisas que são... que tem a ver com História, mas que principalmente tem a ver com ela, com a realidade dela.¹⁴⁹

Supomos que os projetos definidos pela própria escola constem em seu Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, essa documentação, dados os entraves anteriormente citados, não foi franqueada à nossa análise. As professoras também não deixaram claro, ao longo da entrevista, os referenciais que orientam a formulação desses projetos por parte da Secretaria de Educação.

Por outro lado, dentre as entrevistadas para essa pesquisa, tivemos a oportunidade de abordar a professora Maria Fátima de Souza Silva. Maria Fátima foi secretária de educação da rede municipal de Mesquita entre 2005 e 2012 e autora de uma das obras, que discutimos no capítulo anterior, como referência para o estudo da emancipação de Mesquita. Quando convidada a falar sobre as conquistas de sua gestão, à frente da pasta da educação, Fátima cita, em um primeiro momento, aquisições de ordem material. Posteriormente, ela destaca como conquistas de sua gestão: a elaboração de um plano de carreira docente, o estabelecimento de parcerias entre a prefeitura de Mesquita e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, via seu Instituto de Aplicação e a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense para a formação continuada dos docentes da rede, assim como a elaboração dos currículos escolares:

No final a gente estava fazendo a parceria pra discussão do currículo, a gente estava rediscutindo toda a parte do currículo, mas em conjunto com a rede. Eu deixei isso

¹⁴⁸ Professora Irene. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 17 set. 2018.

¹⁴⁹ Professora RENATA. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 29 ago. 2018.

lá com o professor Ivan, lá da FEBF. Então gente estava fazendo essa discussão de currículo nos dois últimos anos que eu fiquei lá. E a discussão toda do currículo, dos anos iniciais, tanto da Educação Infantil até o nono ano. Então isso era um processo longo que a gente queria escrever, esse currículo, reescrever, mas a partir das experiências dos professores. A gente estava fazendo essa discussão quando eu saí. Depois foi continuado dessa forma e depois foi até escrito um currículo que na verdade teve um modelo, que foi baixado, né, e aí até o pessoal conseguiu, que eu soube, escrever os livros de currículo de Mesquita.¹⁵⁰

Maria Fátima revelou espanto quando afirmamos que não nos foi permitido entrar em contato com esse currículo, quando de nossa incursão à Secretaria de Educação de Mesquita. Concluímos, pois, que a implantação desses documentos esbarra nas descontinuidades representadas pela alternância de partidos antagônicos à frente dos municípios. Infelizmente, uma prática comum nessas municipalidades é a política de “apagamento” das realizações da gestão anterior e, no âmbito das políticas educacionais a situação não é diferente. As disputas político-partidárias que perpassaram os projetos emancipacionistas nas décadas de 1980 e 1990 se mantêm com fôlego renovado e, no caso de nossa pesquisa, mostraram interferência não só na consolidação de parâmetros curriculares para a educação na rede municipal como na permissão de acesso às escolas e demais documentos a respeito do assunto.¹⁵¹

Diante de tal quadro, nos questionamos sobre em que medida as prescrições curriculares citadas e discutidas são referenciais para pensarmos os modos pelos quais professores abordam conteúdos relativos à história local da cidade em suas aulas. Caso abordem, que referenciais mobilizam nessa atividade? Essa questão chama a atenção para que se discuta também a autonomia docente em face da existência ou não de padrões curriculares que norteiem o ensino da história local, pois, como pontua uma professora, também da rede municipal de Mesquita:

Na verdade sempre teve uma imposição curricular a respeito desses temas. Como, com o tempo, a Fátima entendeu, percebeu, que era difícil o diálogo, que era difícil uma construção coletiva, porque era muito clara essa má vontade desse primeiro grupo com o município... Por outras razões, relacionadas à própria condição de trabalho, à falta de material, tudo isso vai colocando o professor um pouco contra aquele município, e com isso gerou uma má vontade. Que é normal, né? Então ela começou um movimento de imposição. Então nas discussões acabavam passando pra embates, e aí havia essa imposição curricular pro ensino da história de Mesquita. Mas eu continuo falando, não era uma coisa que brotasse de uma necessidade legítima daquelas escolas, entendeu? Era sempre de cima pra baixo. Orientação curricular, pra mim que sou do currículo, sempre não dá em nada, porque o professor acaba fazendo aquilo que ele acredita e não aquilo que é imposto.¹⁵²

¹⁵⁰ Professora Fátima. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 29 ago. 2018.

¹⁵¹ A partir das informações obtidas durante sondagem preliminar junto às Secretarias de Educação dos referidos municípios.

¹⁵² Professora Emília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 08 jul. 2018.

A docente apoia-se em sua formação profissional¹⁵³ para afirmar que, as tentativas de implementação de orientações curriculares que propunham a história de Mesquita como conteúdo da Educação Básica, não obtiveram êxito por se tratarem de políticas públicas impositivas. A professora, em sua fala, afirmou não identificar a necessidade legítima das comunidades escolares direcionadas para a criação de padrões curriculares que enfatizassem o ensino da história local do município. Entretanto, a afirmativa que encerra a fala, nos permite perceber os laivos de autonomia dispostos por esse docente em face dos programas curriculares. De tal modo, a próxima sessão visa analisar as articulações possíveis entre as tensões que perpassam a produção dessas orientações curriculares e os esforços pelo forjar de novas identidades que demarquem a emergência desses municípios no contexto da Baixada Fluminense e do estado do Rio de Janeiro, tendo como pano de fundo, o ensino da história local.

2.3 “Currículo é relação de poder. Currículo é documento de identidade!”¹⁵⁴

As emancipações despojaram Nova Iguaçu de seus antigos distritos e fizeram surgir novas unidades territoriais na Baixada Fluminense. Do ponto de vista geográfico, essa é uma possibilidade para a discussão e interpretação da consolidação de novas identidades atreladas à perspectiva territorial. Conforme visto no capítulo anterior, esse é o cerne de alguns trabalhos acadêmicos que se propuseram a jogar luz sobre as emancipações da Baixada Fluminense.¹⁵⁵ Como visto também, esse movimento propiciou a articulação entre os novos atores políticos, emergentes com a criação dos novos municípios, e os interesses que garantiram a expansão de redutos partidários na Baixada Fluminense. O terceiro ponto, em torno do qual se desenvolveram as lutas emancipacionistas, diz respeito à vontade popular: segundo pesquisa do economista e geógrafo François de Bremaeker, realizada no início da década de 1980, mais de 75% da população local dos novos municípios se declarava

¹⁵³ Durante a entrevista, Emília declarou ter Graduação em Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia e Mestrado em Educação.

¹⁵⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Op. Cit.*

¹⁵⁵ Os mencionados trabalhos dos geógrafos Marcus Soares e Manoel Simões, sobre a emancipação de Queimados e de demais municípios que integram a Baixada Fluminense, respectivamente.

insatisfeita com a atenção a ela dispensada pelo município matriz. Em estudo datado de início dos anos 2000, Bremaeker acredita que:

A emancipação passa a representar para a comunidade o real acesso a toda uma gama de serviços públicos a que jamais teriam acesso. Bem ou mal a comunidade passa a gerir seus destinos quanto à educação, à saúde e à assistência social. Além disso, passa a construir e depois a conservar as vias urbanas, as estradas e caminhos vicinais, a cuidar da limpeza pública e, de alguma forma, prover o saneamento básico.¹⁵⁶

Tal afirmativa coloca em relevância a participação popular nos processos emancipacionistas e nos leva a aprofundar a discussão sobre as múltiplas formas de construção identitária nos novos municípios da Baixada Fluminense. Nesse aspecto, retomamos a discussão sobre a cultura histórica desses municípios, pois defendemos que seu surgimento dialoga intimamente com o forjar de novas identidades. Segundo Sanchez Costa, “a identidade não é, com efeito, uma questão meramente individual, mas é sempre entrelaçada no tear de uma sociedade, no intercâmbio comunicativo com os outros.”¹⁵⁷ De tal forma, admitimos que o processo de elaboração das identidades locais passa pelo instigante jogo de mobilizações acerca de marcas do passado que se deseja perpetuar na memória coletiva, com o intuito de manter a coesão de um grupo em direção às perspectivas futuras. Essas marcas, plasmadas na memória coletiva, dão sentido à existência, individualizam esse grupo diante do outro e dotam de historicidade aquela comunidade, na medida em que se corporificam em narrativas. “Porém, esta comunidade não inventou suas práticas de conduta, nem adquiriu sua visão de mundo de um dia para o outro”, nos adverte Sanchez Costa.¹⁵⁸ Esse trabalho de seleção do que deve ser lembrado e materializado em narrativas divulgadas em suportes diversos é, portanto, atravessado pelas demandas e inquietações do tempo presente, levando sempre em consideração, as aspirações de futuro.

Assim, a partir da conquista da autonomia referendada por consultas plebiscitárias, ocorridas na passagem dos séculos XX ao XXI, buscou-se a construção de narrativas que demarcassem a emergência dessas municipalidades no contexto da Baixada Fluminense. Dentro dessa perspectiva, podemos citar a elaboração de símbolos que as representassem,






¹⁵⁶ BREMAEKER, François E. J. de. “Evolução do quadro municipal brasileiro no período entre 1980 e 2001.” In *Série Estudos Especiais* n° 20. Rio de Janeiro. – p. 9.

¹⁵⁷ SANCHEZ COSTA, Fernando. “La fragua de la identidad: memoria, conciencia histórica y cultura histórica.” In PALOS, Juan-Lluis e _____. (Eds.) *A vueltas con el pasado: historia, memoria y vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona Edicions, 2013. – p. 188.

¹⁵⁸ *Idem.* – p. 198.

como o hino, a bandeira e o brasão. Esses símbolos são responsáveis pela difusão dos aspectos do passado do qual se deseja lembrar. Assim como as narrativas inscritas no âmbito da historiografia massiva discutidas no primeiro capítulo, hino, bandeira ou brasão se constituem em elementos figurativos que objetivam engendrar padrões de continuidade e pertencimento. Um exemplo é a representação de milharais e laranjais, que outrora ocuparam o território da Baixada Fluminense, presentes nos brasões dos quatro municípios estudados. Outro aspecto representado em todos os brasões, diz respeito ao relevo que caracteriza a região, com o “mar de morros” em formato de “meia laranja.” Em contraposição aos aspectos que aludem ao passado rural, primeiro como região produtora de gêneros alimentícios para a capital do estado do Rio de Janeiro e, depois, como região caracterizada pela citricultura de exportação, os brasões trazem também símbolos que representam o processo de urbanização: a estrada de ferro e chaminés de fábricas. Esses elementos não diferem muito daqueles observados no brasão do município matriz, Nova Iguaçu.

Quadro 1 – Brasões dos municípios

Brasão de Nova Iguaçu			
			
Brasão de Belford Roxo	Brasão de Queimados	Brasão de Japeri	Brasão de Mesquita
			

Fontes: Retirado dos Sites das Prefeituras de Nova Iguaçu <www.novaiгуacu.rj.gov.br>; Belford Roxo <prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br>; Queimados <www.queimados.rj.gov.br>; Japeri <www.japeri.rj.gov.br> e Mesquita <www.mesquita.rj.gov.br>.

Os elementos figurativos presentes nos brasões nos fornecem ricos exemplos de simbologias que se propõem a difundir padrões de unicidade e continuidade. O mesmo observamos nas letras dos hinos municipais. A exemplo dos brasões, consideramos os hinos municipais como produções que procuram consolidar e difundir a memória oficial acerca do surgimento dessas cidades, visando ao estabelecimento de identidades atreladas ao local. Se pensarmos, ainda, na dimensão didática desses registros, percebemos que, assim como a historiografia massiva referenciada no capítulo anterior, elas possuem um expressivo alcance ao público geral e aos estudantes da Educação Básica em específico. Os brasões dos municípios são, frequentemente, impressos nos materiais distribuídos aos estudantes, como uniformes, cadernos, mochilas etc. Para além da difusão de tais símbolos em suportes materiais, também podemos pensar na rotina de execução do hino municipal nas escolas. Esses aspectos são importantes para que pensemos o caráter performativo da construção da identidade. Em diálogo com Judith Butler, Tomaz Tadeu da Silva pondera que, a aposta no caráter performativo da identidade visa à compreensão de sua construção como algo dinâmico, em constantes movimento e transformação. Assim, o autor destaca que:

A eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição. Em termos da produção da identidade, a ocorrência de uma única sentença desse tipo não teria nenhum efeito importante. É de sua repetição e, sobretudo, da *possibilidade* de sua repetição que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção de identidade. (...) Uma característica essencial do signo é que ele seja repetível.¹⁵⁹

Nesse caso, a repetição de enunciados ou signos, como a execução dos hinos municipais nas escolas e a utilização dos brasões em materiais escolares distribuídos aos estudantes, se configuram em aspectos interessantes para pensarmos a construção identitária dessas municipalidades em sua dimensão pedagógica. De tal modo, a guisa de exemplo, citamos os primeiros versos do hino de Queimados, que ressalta que “num passado mui remoto, na freguesia de Marapicu, iniciamos nossa história...”¹⁶⁰ Ao analisarmos tal registro, parece-nos inequívoca a ancoragem em um passado comum, concebido a partir de memórias já cristalizadas sobre o que é “ser da Baixada Fluminense”. Os versos do hino de Belford Roxo também aludem a aspectos de um passado, quando a ideia de municipalidade sequer era cogitada: “Das fazendas e das ferrovias, a esperança nasceu nesta terra gentil. Nos bosques

¹⁵⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença.” In _____, *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, Editora Vozes: 2014. – p: 93-4.

¹⁶⁰ Ver site da Prefeitura Municipal de Queimados. Disponível em: <http://pmq.tecnologia.ws/municipio>. Acessado em 02/05/2019.

nasceram lindas flores, cultivando a semente regando o plantio...”¹⁶¹ Da mesma forma, observamos, no hino mesquitense, a premissa da linearidade da história:

No ressoar de uma feliz memória, o coração pulsa forte e avista: passado unido ao futuro na história, a estampar os sinais de conquistas. As chaminés das tuas olarias apontam o sol a trazer novos dias. Terra que um dia foi caminho do ouro, no Estado do Rio também registrado como o Engenho da Cachoeira...¹⁶²

Embora o pertencimento à Baixada Fluminense não fosse algo a ser questionado, a presença de torres encimando todos os brasões representa e demarca a existência de um município autônomo e que, portanto, necessita de identidade própria. Nesse sentido, a maioria dos brasões também apresenta datas que pretendem evocar marcos temporais significativos para a construção da identidade municipal, que ora transmitem a ideia de continuidade com o contexto de Baixada Fluminense, ora de ruptura em direção à emancipação política. Assim, os brasões de Queimados e Mesquita demarcam as datas da inauguração de estações ferroviárias nos locais e as datas da conquista da autonomia municipal. A chegada da ferrovia e a inauguração das estações são pontuadas, evidentemente, como símbolos de progresso, por “colocarem a localidade no mapa.” Já o brasão de Japeri traz como marcos, os anos de 1743 e 1991: o primeiro, data da instituição do Morgadio de Belém por Inácio Dias da Câmara Leme, ainda em tempos coloniais; o segundo ano, assim como em Queimados e Mesquita, alude à conquista da emancipação municipal.

Versos dos hinos desses municípios também aludem à conquista da autonomia política pelas citadas cidades. Quando investimos, novamente, sobre a letra do hino de Queimados, observamos alguns marcos que são lembrados como importantes para a história da cidade, evocando a separação de Nova Iguaçu: “do escravo ao imigrante. Da fazenda ao loteamento. Freguesia a Distrito. Hoje cidade livre como o vento...” O hino de Mesquita, após várias citações a aspectos do passado rural da região onde hoje se assenta o município, enuncia que: “Mesquita, nasce em setembro. A tua primavera que floresce a esperança. Mesquita, na marcha do tempo bela aurora prá ti sempre avança...” Ambos trechos proclamam o momento da ruptura com a condição de distrito iguaçuano e apontam a emancipação como uma viragem para o progresso. Semelhante mensagem também é difundida nos versos do hino de Japeri: “Avante cidadão japeriense! Já mostrou que és capaz. Agora seu futuro é ir em frente e

¹⁶¹ Ver site da Câmara Municipal de Belford Roxo. Disponível em: <http://cmbr.rj.gov.br/?page_id=117>. Acessado em: 02/05/2019.

¹⁶² “Ver site da Prefeitura Municipal de Mesquita. Disponível em: <<http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/sobre-a-cidade/>>. Acessado em 02/05/2019.

crescer bem mais, bem mais. És uma célula do Rio de Janeiro, seu coração bate pelo Brasil inteiro.”¹⁶³ A questão do progresso emerge da letra do hino japeriense, quando o local é referenciado como parte do estado do Rio de Janeiro que se projeta em nível nacional. Embora geograficamente bem distante da capital do estado, o verso identifica Japeri não mais como parte do município de Nova Iguaçu, sequer da Baixada Fluminense: é uma célula do estado, predestinada ao desenvolvimento.

A partir de tais citações, recordamos que o advento das emancipações impôs como necessária, além de discursos que sedimentassem a relação de pertencimento à região denominada Baixada Fluminense, a criação de registros que demarcassem a identidade belforroxense, queimadense, japeriense ou mesquitense em oposição ao ser iguaçuano. Tratava-se, portanto, de produzir registros escritos ou imagéticos, delimitando a identidade dessas municipalidades que emergiam no final do século passado, ainda que inseridas no contexto da Baixada Fluminense ou, em última análise, no estado do Rio de Janeiro. Entendemos que “identidade e diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva”, como destaca Tomaz Tadeu da Silva.¹⁶⁴ Esse processo, perpassado por relações sociais sujeitas às disputas de poder, torna a identidade e a diferença como faces indissociáveis de uma mesma moeda. Como ainda nos lembra Tomaz Tadeu, “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir.”¹⁶⁵ No caso desses municípios, o outro mais imediato é representado pelo município matriz do qual se desmembraram, isto é: Nova Iguaçu. O que está em jogo, portanto, a partir das emancipações políticas, é *incluir* quatro novas municipalidades no cenário da Baixada Fluminense e, ao mesmo tempo, *excluir* essas localidades do território iguaçuano.

“Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora.”¹⁶⁶ Ao assentarmos nossas indagações sobre essa premissa, entendemos que essas *fronteiras*, das quais nos fala Tomaz Tadeu, não se restringem a elementos puramente geográficos. Nessa perspectiva, percebemos o quanto essas municipalidades ainda travam lutas internas pela consolidação de suas identidades. Tais lutas refletem, ainda hoje, o cenário de disputas político-partidárias que perpassou as emancipações e se dão também no plano das reivindicações em torno do direito sobre as narrativas do

¹⁶³ Ver site da Prefeitura Municipal de Japeri. Disponível em: <<http://www.japeri.rj.gov.br/a-cidade/sobre>>. Acessado em: 02/05/2019.

¹⁶⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Op. Cit.* – p. 81.

¹⁶⁵ *Idem* – p: 82.

¹⁶⁶ *Idem. Ibidem.*

passado da cidade. Fernando Sanchez diz que “a história é a arena onde se debate a identidade presente e futura da comunidade.”¹⁶⁷ Nesse sentido, achamos oportuno o destaque a um episódio recente acerca da construção desses caracteres identitários mais imediatos: quando expusemos o brasão ou citamos o versos do hino belforroxense, estamos falando de um novo brasão e um novo hino, adotados em 2017, por iniciativa do prefeito da cidade. Segundo mídia virtual, os motivos que levaram à troca do brasão antigo instituído em 1995 não foram esclarecidos pelo, então prefeito da cidade, Wagner Carneiro. Tal fato teria gerado profusos questionamentos quanto aos custos da substituição de materiais que carregam o brasão municipal impresso, especialmente em um contexto econômico no qual servidores municipais se encontravam com salários atrasados há quatro meses.¹⁶⁸ Na versão virtual de outro veículo de informação de grande circulação no estado do Rio de Janeiro, o prefeito de Belford Roxo alegava que a letra do hino, criado quando da emancipação do município, enunciava um discurso derrotista, que citava “povo sofrido” e aludia à cidade como “velho brejo.”¹⁶⁹ No caso do hino, Wagner Carneiro justificava assim, o projeto de mudança em um dos símbolos da cidade.¹⁷⁰ De fato, o ano de 2017 marcou a reinvenção de dois dos símbolos representativos da localidade de Belford Roxo: novo brasão e novo hino, cujas imagem e letra foram mencionadas anteriormente no cotejo com os brasões e hinos das demais cidades analisadas.

A discussão sobre a elaboração, consolidação ou substituição de símbolos representativos da unidade municipal nos reconduz aos debates que envolvem a cultura histórica local. Nesse sentido, tal como expõe Sanchez Costa:

Além da dimensão prioritariamente cognitiva-existencial (conhecimento do passado e orientação no tempo), a *cultura histórica* possui outras, não menos relevantes, como, por exemplo, sua plasmação estética e sua objetivação artística. Por outro lado, em toda *cultura histórica* subjaz também uma tensão política. Com efeito, a *cultura histórica* de uma sociedade pode ser, muitas vezes, analisada a partir de uma perspectiva político-discursiva e, para esta, é necessário indagar as agências e instâncias chaves que interferem na produção e difusão das construções simbólicas que a configuram. A análise dos motivos dessas intervenções, seja para fortalecer a

¹⁶⁷ SANCHEZ COSTA, Fernando. *Op. Cit.* – p: 3.

¹⁶⁸ “PREFEITURA DE BELFORD ROXO MUDA BRASÃO”, 09/02/2017. Disponível em: <<https://bandrio.band.uol.com.br/noticias/100000844517/-prefeitura-de-belford-roxo-muda-brasao.html.html.html.html>> . Acessado em: 22/05/2019.

¹⁶⁹ Em rápida pesquisa em sites de busca na internet, sob as palavras-chaves “hino Belford Roxo”, ainda é possível encontrar referências ao antigo hino. Essas referências são até mais frequentes que as referências ao novo hino. Entretanto, nos sites oficiais de Belford Roxo, como os da Prefeitura Municipal e Câmara de Vereadores, não constam nenhuma menção ao hino anterior ou os motivos alegados para a sua substituição.

¹⁷⁰ JORNAL EXTRA, 07/08/2017. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/belford-roxo-waguinho-vai-apagar-marcas-do-primeiro-prefeito-da-cidade-21676857.html>>. Acessado em: 03/05/2019.

identidade, unir um grupo, ou legitimar um domínio, assim como as mensagens nucleares que se orientam a esses propósitos, pode ser estudado tanto a partir de uma perspectiva teórica geral, como mediante estudos de casos.¹⁷¹

Desse modo, reiteramos que, a seleção e consolidação dos símbolos oficiais da cidade estão intrinsecamente ligadas ao processo de construção identitária. O caso da troca do hino belforroxense nos permite inferir que esse processo, desencadeado com vigor no contexto das emancipações, ainda envolve polêmicas disputas em torno dos usos do passado: o que lembrar e o que esquecer? Que narrativas ou símbolos devem ser preservados ou excluídos das construções da memória oficial do município?

Para tentarmos dar conta de tais questionamentos, recorreremos mais uma vez a Tomaz Tadeu da Silva. O autor destaca que “o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la.”¹⁷² As considerações tecidas por esse autor orientaram nosso olhar quando da abordagem das prescrições curriculares escolares estabelecidas em níveis nacional e, especialmente, local. Assim, nos questionamos sobre os possíveis porquês da precariedade ou mesmo ausência de orientações curriculares produzidas enquanto políticas públicas para a educação nesses municípios. Ora, reiteramos a importância da escola enquanto espaço produtor de reflexões que visem à construção e ao reconhecimento das relações de pertencimento com o local, em articulação com a agência do indivíduo na sociedade em que está inserido. Nessa chave, também reivindicamos aos currículos, um papel de destaque como narrativa norteadora de práticas pedagógicas que objetivem a construção de tais relações. “Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”, nos lembra novamente Tomaz Tadeu da Silva.¹⁷³ Então, em outras palavras, como entender essa lacuna?

O conceito de cultura histórica adquire mais relevância nesse contexto. Ao partirmos do suposto de que podemos acessar a cultura histórica local a partir das elaborações materiais do passado, entendemos que os currículos escolares, assim como os símbolos oficiais dos municípios, possuem uma dimensão didática. “Essa reelaboração da experiência temporal e seu uso no presente se demarcam sempre dentro de algumas práticas de interpretação e

¹⁷¹ SANCHEZ COSTA, Fernando. *Op. Cit.* – p: 4 (grifos do autor).

¹⁷² SILVA, Tomaz Tadeu. *Op. Cit.* – p: 84.

¹⁷³ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Op. Cit.* – p: 15.

reprodução da história.”¹⁷⁴ Reiteramos que, o movimento de criação desses símbolos se desvela em dupla direção: por um lado, visa encetar padrões de temporalidade linear, cristalizando o pertencimento desses municípios ao passado comum de Baixada Fluminense; por outro, visa estabelecer a clivagem necessária para a conformação da identidade do novo município que nasce. Esse movimento, no entanto, não se aplica ao caso dos currículos escolares de Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita e é precisamente nesse ponto de tensão que inscrevemos nossa análise.

Outrossim, durante a pesquisa reajustamos mais de uma vez nossa escala de análise e constatamos que a prefeitura de Nova Iguaçu, matriz da qual se desmembraram os municípios analisados, não só possui um currículo escolar sistematizado, como prevê, para o 3º ano do Ensino Fundamental, o desenvolvimento de habilidades que visem à identificação, por parte do educando, de datas festivas e tradições culturais do bairro e do município. No ano seguinte, o 4º ano de escolaridade, o ensino da história local de Nova Iguaçu emerge como fio condutor dos temas a serem abordados ao longo do ano letivo. Assim, a proposta curricular estrutura-se em torno dos seguintes conteúdos: O município de Nova Iguaçu (história, origem e documentos históricos), Formação da população (presença indígena, participação do negro e dos imigrantes na região), Formação do município (primeiras atividades econômicas e primeiras construções), personalidades históricas do município, datas comemorativas, administração municipal, cidadania e folclore.¹⁷⁵ Embora o currículo não esteja disponível para acesso online e irrestrito, uma rápida consulta ao site da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu já nos permite constatar que, dentre as atribuições previstas para essa pasta, está a “estruturação de diretrizes e conteúdos básicos mínimos para os diversos níveis e modalidades de ensino, em consonância com a base comum nacional observando, as características regionais e locais, da sociedade, da cultura e da economia.”¹⁷⁶ Essa, no entanto, nem sempre é a tônica das secretarias de educação dos municípios originados da matriz iguaçuana. No site da Secretaria Municipal de Educação de Queimados ressaltamos, dentre as competências explicitadas:

¹⁷⁴ SANCHEZ COSTA, Fernando. *Op. Cit.* – p: 203-4.

¹⁷⁵ Tivemos acesso ao Currículo de História das séries iniciais do Ensino Fundamental por meio de professores da rede municipal de Nova Iguaçu que, gentilmente nos cederam fotocópia espiralada do mesmo para que pudéssemos fotografar os conteúdos, habilidades e competências, bem como os objetivos da disciplina. Esse documento não é de fácil acesso a professores e/ou pesquisadores de fora da rede. A parte citada, relativa ao ensino da história local do município consta em anexo.

¹⁷⁶ Disponível em: <<http://www.novaiaguacu.rj.gov.br/semec/>>. Acessado em: 04/05/2019.

Elaborar e desenvolver os planos, programas, projetos e atividades educacionais e culturais; em conformidade com as diretrizes e metas definidas, observada a Política de desenvolvimento econômico e social do Município; Estabelecer e supervisionar a política educacional e cultural do Município...¹⁷⁷

O texto não explicita a elaboração de prescrições curriculares para balizar o ensino na rede pública municipal. Também não propõe a articulação entre as atividades pedagógicas e educacionais implementadas no âmbito dessa secretaria e as disposições contidas nos documentos curriculares de referência nacional. Contudo, o cenário é ainda mais desafiador, se formos observar as informações contidas nos sites das demais secretarias de educação. Em Japeri, as únicas informações disponíveis a respeito da estrutura de funcionamento dessa secretaria remetem, simplesmente, ao nome da secretaria de educação, endereço, horário de funcionamento e telefone de contato desse órgão.¹⁷⁸ Em Belford Roxo, a situação é semelhante a Japeri: na página principal, apenas a notícia de um concurso público,¹⁷⁹ o que nos deu a dimensão de que o site não é atualizado há bastante tempo.¹⁸⁰ Segundo o site da Prefeitura Municipal de Belford Roxo, no início de 2019, o então prefeito Wagner Carneiro,

sancionou a Lei 1.592, que dispõe sobre a organização da estrutura administrativa da Prefeitura. De acordo com a proposta aprovada na Câmara de Vereadores, o município reduziu de 40 para 27 Secretarias, sendo que quatro são Órgãos de Assessoramento. Foram extintos mais de 1.900 cargos, gerando uma economia de 25%.¹⁸¹

O prefeito justifica a medida como parte das ações empreendidas com o objetivo de contornar a grave crise econômica deflagrada no município, ao longo de seu mandato. Essa justificativa se torna particularmente interessante ao pensarmos sobre esse prefeito ser aquele que foi tema das matérias de jornais anteriormente citadas, por ter empreendido a substituição do brasão e do hino da cidade, a demolição do pórtico de entrada e revogado o feriado em homenagem ao primeiro prefeito belforroxense. Para além das motivações econômicas, uma vez que Wagner alegou que a revogação do feriado atendia a uma reivindicação dos

¹⁷⁷ Disponível em: <<http://pmq.tecnologia.ws/secretarias>> . Acessado em: 04/05/2019.

¹⁷⁸ Disponível em: <<http://www.japeri.rj.gov.br/o-governo/secretarias/secretaria-municipal-de-educacao>>. Acessado em: 04/05/2019.

¹⁷⁹ Disponível em: <<http://semed.no.comunidades.net/index.php>> . Acessado em: 04/05/2019.

¹⁸⁰ O referido concurso foi autorizado pelo prefeito Alcides Rolim, que já não é mais o prefeito de Belford Roxo desde 2013.

¹⁸¹ Disponível em: <<https://prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br/2019/01/10/prefeito-waguinho-inicia-ano-com-reforma-administrativa-e-reducao-de-secretarias/>> . Acessado em: 04/05/2019.

comerciantes locais, nos parece evidente um esforço para o apagamento de signos que corporificavam a memória oficial da cidade. Essa memória esteve ancorada na heroicização de Jorge Júlio da Costa dos Santos, popularmente conhecido como Joca, primeiro prefeito da cidade. Esse tipo de fenômeno se apresenta com frequência no que concerne à fixação de identidades nacionais. Entretanto, o caso apresentado acima nos permite pensar que esse fenômeno também é perfeitamente possível de ocorrer em nível local. O apelo a “mitos fundadores”, ao lado da construção dos símbolos já citados, fornece substrato para garantir a coesão de uma comunidade em torno de uma suposta identidade comum. Nesse cenário, as ações de Wagner Carneiro representam um vetor de força atuante no sentido de desestabilizar o processo de sedimentação de identidade iniciada com a emancipação municipal e a eleição do primeiro prefeito do local.

O fato é que, no afã de solucionar a crise econômica enfrentada pelo município e sobrepor os feitos de sua gestão aos feitos de Joca, marcados na memória coletiva ao longo dos anos, Wagner Carneiro acabou por recrudescer a crise política local. O prefeito belforroxense se converteu em alvo de investigações do Ministério Público e, em 30 de abril de 2019, foi afastado da prefeitura, acusado do desvio de 14 milhões de Reais.¹⁸² No que diz respeito a nossa pesquisa em específico, apesar da Secretaria de Educação não estar no rol das secretarias extintas, os atrasos de salários e greves de professores não foram desafios enfrentados só pela prefeitura: o quadro instável e, por vezes caótico, implicou em frequentes reformulações do projeto de pesquisa original.

Greves e fortes embates entre servidores municipais e prefeitura também se constituíram na tônica que perpassou nosso contato com Mesquita. No início da pesquisa, tentamos abordagem da Secretaria de Educação desse município, sem obtermos avanço nas tratativas concernentes ao acesso às escolas da rede. A mudança na gestão municipal, em 2017, ofereceu ainda mais obstáculos a esse processo, provocando mudanças significativas no projeto de pesquisa inicial, de forma a torná-lo viável. No início de 2019, conforme noticiado em mídia de grande alcance, “o prefeito de Mesquita, na Baixada Fluminense, criou uma supersecretaria [sic] para centralizar temas tão diversos como agricultura ou esporte. O órgão conta com as atribuições de três pastas. Para o comando, Jorge Viana nomeou o próprio irmão, Sérgio Miranda.” A “super-secretaria” de Governo, de Administração, Trabalho, Desenvolvimento

¹⁸² “A gestão de Waguiinho foi marcada por polêmicas. Além de não quitar dívida com servidores mesmo após ação judicial, no meio da crise nomeou assessores para assuntos religiosos e passou o número de secretarias de 25 para 32. O ex-prefeito ainda é processado no STF por nepotismo, por nomear irmã e esposa para secretarias.” Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/05/02/belford-roxo-rj-so-volta-a-ter-prefeito-na-semana-que-vem.ghtml>>. Acessado em: 05/05/2019.

Econômico, Agricultura, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo absorveu, entre outras, a Secretaria Municipal de Educação, segundo o texto, “interinamente.”¹⁸³ Porém, atualmente, no site da Prefeitura Municipal de Mesquita, dentre as secretarias listadas, observamos apenas a existência da Secretaria Municipal de Governo, Administração, Trabalho, Desenvolvimento Econômico, Agricultura, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo (SEMGATRADEACELT). A Educação se converteu em uma subsecretaria vinculada a essa extensa pasta, sob a responsabilidade de Lúcia Maria Leone Teixeira.¹⁸⁴

O cenário esboçado nos oferece mais elementos para enfrentarmos os desafios da compreensão da cultura histórica em locais onde as narrativas sobre o passado estão, continuamente, sendo questionadas, refutadas, reformuladas por inquietações de um presente que é atravessado por questões políticas polêmicas. Tais questões são, por sua vez, prolongamentos das lutas que envolveram os processos emancipacionistas, de modo que percebemos que a concepção de presente é compreendida como uma dilatação do passado recente: projeta-se como prolongamento do espaço temporal de pouco mais de duas décadas atrás. No caso estudado, identificamos por meio dos eventos citados envolvendo a criação das narrativas historiográficas e símbolos representativos dos municípios, disputas políticas que certamente influenciaram na não criação ou mesmo na obstaculização de propostas de políticas públicas que envolvessem a elaboração de parâmetros curriculares específicos para essas cidades. Mais uma vez retomando-se as considerações tecidas por Tomaz Tadeu da Silva, lembramos que apostamos na compreensão do currículo escolar em sua dimensão narrativa, de acordo com teorias críticas e pós-críticas. Essa aposta nos permite debater a ausência de currículos escolares nos municípios pesquisados para fins de desdobramento das disputas de poder, conforme define as teorias críticas; assim como afirmamos que, essas disputas não se restringem ao campo das relações econômicas, tanto quanto preconizam as teorias pós-críticas. Nos casos pesquisados, percebemos o desenrolar de disputas em torno de processos que não se centram somente nas instituições. Para estes casos, as teorias pós-críticas nos permitem pensar essas disputas de poder como algo descentrado, subjetivo, que perpassa diversas esferas sociais. Nessa chave da subjetividade, as memórias e os relatos pessoais emergem como possibilidade de fonte, para o cotejo com essa realidade marcada pela fluidez e ausência.

Assim sendo, retomamos outra discussão iniciada no primeiro capítulo e que diz respeito às contribuições das narrativas memoriais para a historiografia. Juçara Mello propõe

¹⁸³ Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/01/16/prefeito-de-mesquita-no-rj-cria-supersecretaria-e-nomeia-o-proprio-irmao.ghtml>> . Acessado em: 04/05/2019.

¹⁸⁴ Disponível em: <<http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/semgatradeacelt/>> . Acessado em: 04/05/2019.

a valorização dos testemunhos como fontes de particular relevância para acessarmos os discursos em circulação em dada sociedade, especialmente diante do fenômeno do presentismo.¹⁸⁵ Ouvir, registrar e analisar testemunhos conduzem-nos, mais uma vez, ao terreno dos usos da memória. Fernando Catroga chama a atenção para as interações estabelecidas entre história e memória, argumentando que, durante muito tempo, verificou-se um esforço para demarcar as oposições entre memória e história. Segundo essa percepção, a história se diferenciava da memória pelo seu caráter cientificista, ao procurar estabelecer parâmetros analíticos que solapassem as mistificações das recordações e, portanto, distanciassem cada vez mais, sujeito e objeto.¹⁸⁶ Essa premissa, que já foi discutida no primeiro capítulo, adquire outras nuances agora, quando além das imbricações entre história e memória, consideramos os desdobramentos dessa relação para o ensino de história.

Nessa perspectiva, nosso olhar se volta para um agente de grande relevância para essa dinâmica: o professor. Em um cenário cada vez mais marcado pela desvalorização da carreira do magistério, a escuta e o respeito às vozes desses professores emergem como um exercício instigante e necessário às pesquisas na área de Educação e, em específico, do Ensino de História. Ana Zavala nos chama a atenção para um fenômeno muito inquietante, especialmente sob a perspectiva de nosso lugar de fala, enquanto professora da Educação Básica e pesquisadora do Ensino de História: “De fato, os professores não têm sido apresentados como capazes de produzir uma compreensão válida a respeito de sua prática, ou mesmo gerar as mudanças necessárias para melhorá-la”. Com essa afirmativa, a pesquisadora uruguaia ressalta a importância fundamental de que os trabalhos dedicados ao Ensino da História “caminhem sobre os dois pés”, ou seja: se apoiem em teorizações que não excluam ou menosprezem as múltiplas formas com que os docentes da Educação Básica se relacionam com o seu fazer cotidiano.¹⁸⁷

Diante das dificuldades apresentadas pelo contexto político e econômico e no intuito de reivindicar destaque aos docentes como agentes de poder com margem de autonomia para imprimir subjetividade as suas práticas, optamos pelo registro de entrevistas orais com um grupo representativo dos professores atuantes nas redes municipais de educação enfocadas. Ao fazê-lo, concordamos com o enunciado por Ana Zavala: para além das teorizações

¹⁸⁵ *Idem.* – p: 250-1.

¹⁸⁶ CATROGA, Fernando. *Op. Cit.*

¹⁸⁷ ZAVALA, Ana. Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza. *Práxis Educativa* (Brasil): 2006, 1 (julho-dezembro). – p: 88. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89410210>>. Acessado em: 09/05/2019.

didáticas, dos conhecimentos de sua área de formação e das prescrições curriculares, precisamos ouvir como os professores recebem, apropriam-se e transmitem essas determinações. Que tensões perpassam esse processo? Imbuídos desse desafio, apresentamos as próximas páginas...

3 ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL E OS SABERES DOCENTES: A CONSTRUÇÃO PLURAL E MULTIFACETADA DE IDENTIDADES

No capítulo anterior, ressaltamos que documentos como a LDB, PCNs, DCNs e a BNCC ou as Diretrizes Curriculares Estaduais e o Currículo Mínimo são entendidos como discursos dotados de historicidade que começam a ser formulados em um momento muito específico da história brasileira, qual seja, a emergência de um novo conceito de cidadania e os avanços em torno da consolidação da democracia. Quando pensamos tais conceitos e os discursos curriculares elaborados nesse período, nos apoiamos numa perspectiva pós-crítica, capaz de enfatizar que, para compreender essas narrativas é necessária a nossa interpelação sobre as relações de poder que as perpassam. Ao apreender o poder como algo descentralizado, as teorias pós-críticas se ajustam ao protocolo de leitura segundo o qual analisamos as orientações curriculares surgidas na esteira dos princípios descentralizadores introduzidos pela Constituição Federal de 1988. Esses documentos, ao mesmo tempo em que propõem a padronização de diversos aspectos do ensino no Brasil, também abrem grandes chaves para que estados e municípios gozem de autonomia para elaborar suas próprias legislações, em atenção às especificidades da história local.

Também se constituem, portanto, em discursos que visam balizar a prática docente e oferecem recomendações acerca dos conteúdos e procedimentos a serem adotados pelos professores nas salas de aula da Educação Básica. Por isso, entendemos que esses documentos integram os chamados *saberes curriculares* que

Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.¹⁸⁸

Os saberes curriculares, por sua vez, integram o repertório mais amplo, que Maurice Tardif denomina *saberes docentes* e que são indissociáveis do trabalho nas escolas e salas de aula. Ainda de acordo com o autor, os saberes docentes definem-se como “um saber plural,

¹⁸⁸ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014. – p.: 38.

formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”¹⁸⁹

Tratam-se, por conta disso, de saberes que se acumulam e se desenvolvem em diversas etapas e esferas de convívio pelos quais transita o docente. O conceito de saberes docentes nos permite o diálogo com a proposta introduzida por Ana Zavala, ajustando nosso foco de análise sobre as apropriações e mobilizações realizadas pelos professores, em suas turmas, a partir desses saberes. Sob o risco de incorrerem em conclusões precipitadas ou reducionistas acerca de como se processa o ensino da história local dos municípios pesquisados, dada a ausência de currículos, optamos pela escuta dos relatos das docentes dessas redes a respeito do exercício diário de sua profissão. Essa escolha não só se coloca como fonte alternativa à escassez constatada nas orientações curriculares locais, como também se constitui em fonte privilegiada analisarmos as interpolações entre os saberes docentes de origens diversas e a maneira como eles são ativados no fazer cotidiano dessas professoras, especialmente no que diz respeito ao ensino de história. Nesse sentido, destacamos que o enfoque dessa pesquisa recai sobre um segmento em que não é exigida a formação superior em História. Essa constatação implica em pensar o Ensino da História, no geral, e da História Local em específico, com uma abordagem não necessariamente ancorada em pressupostos da historiografia acadêmica. Em última análise, tal opção permite que se reconheça ao docente, um papel relevante no processo de ensino/aprendizagem, em um contexto cada vez mais desfavorável à profissão.

3.1 “Vozes plurais”, “escutas plurais”: uma aposta de análise¹⁹⁰

Leonor Arfuch, primeira referência na qual ancoramos nossa análise, postula que a utilização de entrevistas como parte da metodologia empregada em análises no campo das Ciências Sociais produz a:

¹⁸⁹ TARDIF, Maurice. *Op. Cit* – p.: 36.

¹⁹⁰ O título dessa sessão faz menção a conceitos desenvolvidos por Adriana Cavarero e Leonor Arfuch, em suas respectivas obras: CAVARERO, Adriana. *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal*. Belo Horizonte: UFMG, 2011 e ARFUCH, Leonor. *O Espaço Biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERj, 2010.

possibilidade de construir tramas de sentido por meio da *confrontação* e da *negação* (entre personagens, argumentações, temporalidades disjuntas, línguas diferentes, vozes principais e secundárias), articulando-as em relatos cuja lógica interna seja suscetível de ser *mostrada*, não importa a partir de uma exterioridade.¹⁹¹

A partir da perspectiva de ampliação dos espaços do dizer, nos declinamos sobre as narrativas colhidas. Ao fazê-lo, percebemos que, apesar das entrevistas terem sido realizadas em torno de um eixo de questionamentos relativos às vivências profissionais das entrevistadas, as memórias, por elas ativas, não se restringem às suas experiências no âmbito da formação ou da prática docente. A partir dessa constatação, ao propormos uma abordagem crítica questionando a subjetividade dessas narrativas orais, apostamos na criação de uma relação capaz de contribuir para a compreensão dos laços identitários norteadores da prática desses docentes, no que tange o ensino da história local.

Assim nos parece pertinente, em um primeiro momento, esboçar o cenário em que vamos buscar essas docentes. De acordo com consulta recente aos sites oficiais das prefeituras municipais analisadas, a maior rede de educação pública é a de Belford Roxo, contando com 69 unidades escolares. Mesquita vem a seguir, contabilizando 41 escolas. Queimados e Japeri, por sua vez, possuem, respectivamente, 34 e 33 unidades escolares. Essas escolas atendem a um público que compreende da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º anos). Conforme visto, esses segmentos deveriam ser responsabilidade dos municípios desde a promulgação da LDB, em 1996, o que sabemos não ser a realidade. Esse, então, é o cenário onde nossas entrevistadas circulam ou circularam.

Então, entre os meses de junho e setembro de 2018, registramos relatos sob a forma de entrevistas estruturadas, realizadas com professores atuantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental das redes municipais, enfocadas por essa pesquisa. Tais registros foram produzidos a partir de um grupo composto por oito entrevistadas, representativo dos quatro municípios enfocados por esse trabalho. Julgamos necessário destacar, mais uma vez, que a pesquisa se desenvolveu em um período de recrudescimento de uma crise política e econômica que afetou, e continua afetando, o estado do Rio de Janeiro de forma contundente, com forte ressonância em diversos municípios, notadamente os que integram a Baixada Fluminense. Tal quadro de instabilidade forçou diversas alterações no percurso original esboçado para a pesquisa, na medida em que, por exemplo, nas redes de Belford Roxo e Mesquita, os servidores foram duramente impactados por meses de atrasos de salários e

¹⁹¹ ARFUCH, Leonor. *Op. Cit.* – p: 266 (grifos da autora).

greves que foram deflagradas ao longo desse período.¹⁹² A mudança das gestões municipais, ocorrida na passagem dos anos de 2016 para 2017, acirrou algumas disputas político-partidárias, agravando a crise local e provocando o abandono definitivo do projeto de pesquisa inicial, que propunha o acompanhamento da rotina desses docentes nas escolas municipais em que atuam.

A abordagem às Secretarias Municipais de Educação, já tinha se revelado um desafio no que tange a análise de orientações curriculares que delimitassem o ensino de história, também não foi mais produtiva em relação à proposta de seguir o dia a dia de professores da rede, com as escolas em que lecionam: a atividade de registro de depoimentos e práticas docentes, acompanhamento das aulas e o acesso aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas foram demandas encaradas com muita reticência, em alguns casos, explícita desconfiança, culminando, por fim, no veto.

Nessa perspectiva, empreender a análise qualitativa desses depoimentos se tornou um dos caminhos trilhados pela pesquisa. De acordo com Vanessa Dantas e Carlos Bauer:

Os pesquisadores qualitativos estão interessados em como as pessoas se comportam e pensam sobre as suas vidas, suas experiências e as situações particulares vivenciadas. Portanto, é por meio das entrevistas, semelhantes às conversas e a produção de relatos entre o investigador e o depoente que é possível coletar dados sobre como as pessoas se comportam e pensam suas experiências e as situações particulares vivenciadas. Assim, é por meio destes relatos, coleta de depoimentos e realização de entrevistas que se pretende fazer uma aproximação do pesquisador com alguns personagens e temáticas que estão presentes na história da educação brasileira.¹⁹³

A experiência com o magistério e o conhecimento prévio acerca da rotina docente foram dados significativos para estabelecermos um contato mais amistoso e sedimentado em confiança mútua entre entrevistadora e entrevistadas. Com base nessa premissa, os registros

¹⁹² “Em Belford Roxo ele [o atual prefeito] declarou estado de calamidade para não pagar nosso 13º de 2016, que continua não pagando. E declarou estado de calamidade, eu acho que é a 3ª vez seguida: acaba um prazo e aí ele coloca outro (...) Nos primeiros meses de gestão dele, a gente entrou numa greve de quase 2 meses! Sabe? Porque a gente estava 3 meses sem salários. Entendeu? Por causa do governo anterior. Mas ele também não assumiu a culpa. Só que nós não somos prefei... Nós não éramos funcionárias do prefeito tal, nós somos funcionários da prefeitura de Belford Roxo! Então, a dívida que tinha, quem tem é a prefeitura de Belford Roxo. Então, ele como prefeito, ele tem dívida com a gente. E é dessa dívida que ele está fugindo e esse é um problema.” Professora Cecília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 03 jul. 2018.

¹⁹³ DANTAS, Vanessa e BAUER, Carlos. “O método da História Oral na pesquisa do associativismo e sindicalismo docente dos professores de Educação Básica do Ensino Público maranhense.” In XI Encontro Regional Sudeste de História Oral - dimensões do público: comunidades de sentido e narrativas políticas (anais). Niterói: 2015. – p: 7. Disponível em: <https://www.sudeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/9/1438308397_ARQUIVO_XIERSHO.pdf> . Acessado em: 22/05/2019.

foram realizados a partir de contatos pessoais, evitando a burocracia interposta pelas Secretarias de Educação Municipais, postergando o andamento da pesquisa. Optamos por encarar essas dificuldades como mais um elemento a ser considerado no nosso cenário de análise. Esse encaminhamento mais uma vez nos coloca em consonância aos supostos que orientam o trabalho de Ana Zavala. Assim como propõe essa autora, apostamos que:

a explicitação das condições de produção do texto, que conceituará a prática de ensino ou a trajetória de formação dos professores que são nosso objeto de investigação, constitui um detalhe metodológico a ser destacado muito especialmente na medida em que, em outros modelos de investigação, não faz parte dos protocolos.¹⁹⁴

A identificação com o itinerário de pesquisa desenvolvido pela pesquisadora uruguaia é patente, na medida em que se constitui em um grande incômodo para alguém como eu, que ocupa dois lugares de fala nessa pesquisa: a sala de aula da Educação Básica e a pesquisa acadêmica. A partir desse posicionamento, assim como Zavala, entendemos que, parte da clivagem entre a produção universitária e a Educação Básica se deve ao fato das pesquisas falharem ao conferir aos docentes atuantes nesse segmento, um lugar de fala referenciado como fonte potente para que se discuta o seu próprio fazer. Não afirmamos que sejam raros os trabalhos que se utilizem de depoimentos de professores como fonte ou que tenham os próprios professores como objeto de pesquisa. O alerta trazido pela autora e considerado por nós extremamente relevante, é no sentido de questionar os usos desse material como forma de referendar hipóteses pré-concebidas, falhando em confrontar os aspectos subjetivos da própria narrativa pessoal.

“O ato de falar é relacional; isto que, nele, sempre e acima de tudo se comunica, para além dos conteúdos específicos que as palavras comunicam, é a relacionalidade acústica, empírica e material das vozes singulares.”¹⁹⁵ Com essa afirmativa, trazemos para o debate acerca da escuta das vozes docentes, os argumentos tecidos pela filósofa Adriana Cavarero. Ao discutir a relação dialética estabelecida entre a unicidade e a pluralidade de vozes, Cavarero aposta na análise de aspectos característicos da oralidade que, segundo ela, não mereceram a atenção de produções literárias ou filosóficas ocidentais. A autora debruça-se sobre o mito de Eco e Narciso, ressaltando ser na singularidade das vozes que se relacionam ao mesmo tempo integrando um todo, que residem as bases da teoria política por ela encetada.

¹⁹⁴ ZAVALA, Ana. “En torno a los discursos acerca de la formación profesional docente.” In *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.164 p.716-739 abr./jun. 2017. – p: 722.

¹⁹⁵ CAVARERO, Adriana. *Op. Cit.* – p: 29.

Assim, é no paroxismo de sua paixão não correspondida por Narciso que a ninfa Eco desaparece: resta dela, somente a voz. Eco está fadada, a partir de então, à mera repetição da voz de Narciso. Com base nos argumentos tecidos por Cavarero a respeito dessa narrativa mítica, inferimos que se trata de um alerta sobre a sedução na qual caímos frequentemente enquanto pesquisadores: a tendência de homogeneizar as vozes plurais para referendar nossas hipóteses de trabalho. Essa advertência ganha especial relevância quando as vozes em questão são emitidas por um grupo que, em sua especificidade, já carrega consigo o peso de diversos estereótipos sociais controversos: trata-se de um grupo de mulheres, professoras da Educação Básica e servidoras públicas. Em uma conjuntura local, nacional e global tão desfavorável a esses três grupos, essa identificação não poderia deixar de ser demarcada e destacada.

Adriana Cavarero pontua, ainda, que “a esfera do vocábulo envolve o plano da ontologia e o vincula à existência de seres singulares que se invocam mutuamente em um dado contexto.” 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. Acreditamos que esse exercício de escuta traz para o primeiro plano a construção de identidades autobiográficas em “vidas cotidianas.” Paul John Eakin ressalta que o conceito de “vidas cotidianas” pode nos conduzir à ideia rasa de que se tratam de trajetórias de vida caracterizadas pela banalidade de lugares comuns e rotinas, sendo portanto, narrativas que não merecem atenção. No contexto cada vez mais atravessado por discursos hegemônicos que se constroem com base na desvalorização do docente e de suas práticas, a advertência do autor nos parece muito oportuna. Eakin é mais um pesquisador que trazemos para esse debate por também chamar a atenção sobre a existência de uma grande clivagem entre as teorias acadêmicas e os dados obtidos a partir da escuta das narrativas de vidas das “pessoas comuns”. Ao debater essa questão em seu livro, intitulado “Vivendo autobiograficamente: a construção de nossa identidade narrativa”, Paul Eakin mobiliza o trabalho de pesquisa da antropóloga Marianne Gullestad e do sociólogo Reidar Almås. Gullestad e Almås tomaram como base documental, os registros obtidos a partir da realização de um concurso de autobiografias, ocorrido na Noruega entre os anos de 1988 e 1989. Inclinando-se sobre algumas dessas autobiografias de “pessoas comuns”, a antropóloga realizou entrevistas com esses autores e construiu argumentos que fundamentam a análise empreendida por Eakin acerca desse tipo de registro. Assim, o autor ressalta, a respeito do trabalho da dupla de pesquisadores noruegueses, que:

foi profundamente satisfatório para os participantes descobrir que alguém estava prestando atenção a eles – não apenas lendo-os, mas conversando e escrevendo a seu respeito: eles eram assunto de pesquisa válidos para profissionais acadêmicos credenciados como Almás e Gullestad.¹⁹⁶

A observação feita por Paul John Eakin nos permite o diálogo com a análise empreendida por Arfuch, no que tange o uso de entrevistas midiáticas como forma privilegiada de registro do autobiográfico. Nessa análise, a pesquisadora define os biografem as como elementos constitutivos do caráter biográfico tornando o sujeito único e impossível de ser enquadrado por estereótipos totalizantes. Dentre os vários biografem as presentes nas narrativas que comportam algo de biográficas, ela identifica as mobilizações acerca do “ser comum” como uma interessante forma de pensarmos os jogos de escalas entre o global e o local. Nessa medida, as “vidas comuns” constituem-se em exemplos próximos, que nos despertam para as relações de pertencimento a respeito daquilo que considerávamos distantes. Trata-se de colocar em foco “o *afastamento*, que mede – e justifica - a diferença, e a *proximidade*, que lembra o pertencimento a uma humanidade comum.”¹⁹⁷

Cavarero alinha seus argumentos aos de Eakin e Arfuch, na medida em que também aposta que a dialética da unicidade e pluralidade das vozes se dá sempre em uma situação relacional. A ancoragem nesses referenciais nos permite inferir que o processo de construção das identidades autobiográficas sempre se dá “como se os indivíduos em suas vidas comuns emergissem como pares daqueles que os estudam”¹⁹⁸, o que, de fato, ocorre conosco nessa pesquisa. Identificamos-nos como pares, na medida em que compartilho, com as entrevistadas, a rotina de atuação na Educação Básica em uma rede pública de ensino. Somos pares, porque compartilhamos vivências muito semelhantes, inscritas em salas de aula periféricas no estado do Rio de Janeiro, o que inclui uma quantidade não pouco expressiva de carências de variados tipos. Somos pares quando nos confrontamos com rotinas desgastantes, que se manifestam em defasagens e/ou atrasos salariais, jornadas duplas ou triplas de trabalho, situações de violência e vulnerabilidade dentro e/ou fora das escolas, desvalorização social e cultural da atividade docente, entre outros tantos aspectos de nossa rotina. Somos pares porque, a despeito de tudo isso, não perdemos a capacidade de refletir continuamente sobre o nosso fazer, seja nos reinventando no exercício de nossas práticas em sala de aula, seja por meio das hipóteses defendidas no âmbito de pesquisas vinculadas a centros universitários.

¹⁹⁶EAKIN, Paul John. Vivendo autobiograficamente: a construção de nossa identidade narrativa. – p: 120

¹⁹⁷ ARFUCH, Leonor. *Op. Cit.* – p: 196 (grifos do autor).

¹⁹⁸EAKIN, Paul John. *Op. Cit.* – p: 114.

Essa reflexão se faz necessária, na medida em que defendemos a ruptura da hierarquia imposta entre a universidade e a Educação Básica. Elisa Antonio Paim, ao discutir o processo de formação dos professores, denuncia a lógica de divisão racional do trabalho tipicamente fabril, que contamina as relações de produção e difusão do conhecimento científico. De acordo com esse modelo:

À academia cabe a produção do conhecimento e à escola, o ensino, a transmissão. (...) Cria-se uma hierarquia entre os que pensam e os que executam, produzindo-se uma progressiva racionalização e tecnologização do ensino, transformando os professores em aplicadores de programas e pacotes curriculares.¹⁹⁹

Ao seguirmos a admoestação de Paim, afirmamos que, essa hierarquização potencializa a clivagem existente entre os elos da cadeia da produção do conhecimento, ao associar o professor universitário às lides da pesquisa científica, enquanto o professor da Educação Básica fica relegado ao papel de mero consumidor e jamais criador desse conhecimento. Importa que citemos esses aspectos do encaminhamento dado a essa pesquisa, pois é precisamente nessa inscrição, da sala de aula da Educação Básica aos centros de pesquisa universitários, que nos situamos. Assim, retomamos alguns pressupostos expressos por Ana Zavala para mobilizarmos os depoimentos dos professores acerca de seus saberes e seu fazer. Essa escuta nos leva a transitar por referenciais desenvolvidos não só pela historiografia, como também pela Sociologia e/ou Psicologia. Desse modo, a autora 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.”²⁰⁰

Quando Ana Zavala destaca o caráter interpessoal e intersubjetivo da força locutória de registros de discursos como aqueles que constituem a base de nossa investigação,²⁰¹ parece-nos inevitável evocar a possibilidade de diálogo com Leonor Arfuch. A autora argentina pontua que as entrevistas se tornam relevantes registros documentais para a pesquisa, na medida em que, por meio delas, avaliamos a produção dialógica do sentido do dizer; a análise das modalidades enunciativas, de forma que não as reduzam, nem tampouco as desestremem; a polifonia ou confrontação de vozes e relatos simultâneos, bem como a

¹⁹⁹ PAIM, Elisa Antonio. “Do formar ao fazer-se professor”. In MONTEIRO, A. Maria; GASPARELLO, A. Medeiros e MAGALHÃES, M. de Souza.. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. – p: 159.

²⁰⁰ *Idem.* – p: 720.

²⁰¹ *Idem.* – p: 721.

sensibilidade para perceber, nos hiatos, esquecimentos e silêncios, indícios relevantes para acessar as memórias do entrevistado.²⁰² De tal modo, as entrevistas são mobilizadas no sentido de analisar as elaborações de passado, operadas pelos depoentes em suas memórias, pretendendo, assim, oferecer olhares... mas não só! Também incluímos em nosso eixo de indagações, suas vivências e de como elas são mobilizadas durante a sua atuação em âmbito escolar, constituindo-se naquilo que Maurice Tardif denomina *saberes experienciais*. Esses saberes são concebidos a partir da experiência advinda da prática diária, das habilidades do saber-fazer e do saber-ser. Ao apostarmos no entrecruzar de *saberes da formação profissional*, *saberes curriculares* e *saberes experienciais*, temos a oportunidade de “considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho”²⁰³ e assim dimensionar as mobilizações de memórias pessoais e afetividades postas em evidência por esses docentes no que diz respeito, especificamente, ao ensino da história local dos municípios abordados na pesquisa.

Por fim, diante desse cenário de instabilidade nesses municípios, salientamos ainda um último aspecto que integrou nosso itinerário metodológico: no decurso da realização das entrevistas, algumas precauções foram tomadas no sentido de preservar a identidade dos docentes/depoentes. Em alguns casos, diante das declarações registradas em áudio, essas docentes solicitaram que seus nomes fossem mantidos em sigilo, por receio de algum tipo de sanção ou represália por parte das secretarias municipais de educação as quais estão subordinadas. Dada essa circunstância, optamos por usar nomes fictícios para identificar as depoentes e a rede municipal de educação da qual são servidoras. Assim, esboçamos um quadro sinóptico que reúne informações sintetizadas a partir dos depoimentos colhidos, permitindo reconhecer um pouco mais do itinerário formativo dessas docentes e seu lugar de fala.

²⁰² ARFUCH, Leonor. *Op. Cit.* – p: 267.

²⁰³ TARDIF, Maurice. *Op. Cit.* – p. 228.

Quadro 2 – Apresentação dos docentes entrevistados

Docente	Idade	Rede Municipal da qual é servidora	Município no qual reside	Tempo de exercício de magistério/tempo na rede	Formação Profissional
Cecília	23 anos	Belford Roxo	Duque de Caxias	4 anos (2 anos em regência)	Curso Normal / Superior em Biblioteconomia (em curso, por ocasião da entrevista)
Liliane	34 anos	Belford Roxo	Duque de Caxias	13 anos / 6 anos (com interstícios)	Curso Normal / Superior em Pedagogia
Renata	43 anos	Queimados	Nova Iguaçu (destaca que a rua onde mora, faz limite com Queimados)	11 anos / 11 anos	Curso Normal / Superior em Serviço Social (concluído) e Pedagogia (em curso)
Irene	58 anos	Queimados	Queimados	23 anos / 19 anos	Curso Normal / Superior em Pedagogia
Paula	57 anos	Japeri	Nova Iguaçu	30 anos / 18 anos (com interstícios)	Curso Normal / Superior Licenciatura em História / Mestrado em Educação
Mara	58 anos	Queimados	Queimados	40 anos (como município de Nova Iguaçu) / 24 anos (como Queimados)	Curso Normal / Superior em Pedagogia
Fátima	Não informada	Mesquita	Rio de Janeiro	46 anos / 17 anos atuando em Mesquita (rede estadual) e Secretária Municipal de Educação de Mesquita entre os anos de 2005 e 2012	Curso Normal / Superior em Educação Artística (Música) / Especialização em História do Brasil / Mestrado em Memória Social
Emília	49 anos	Mesquita	Rio de Janeiro	20 anos / 8 anos	Superior em Pedagogia, com Mestrado em Educação

Fonte: Próprio autor (2019).

3.2 Entre os *saberes da formação profissional* e os *saberes disciplinares*: o perfil do docente que atua nos primeiros anos do Ensino Fundamental

A partir das informações coligidas no quadro esboçado, inferimos que esses docentes tenham entrado em contato com as prescrições curriculares ao longo de sua formação e/ou a partir de sua atuação junto à Educação Básica. Tendo em vista essa premissa, investimos sobre a formação docente voltada para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental ou Primeiro Ciclo da 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. Retomando-se as discussões acerca dos saberes docentes desenvolvidas por Tardif, 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.²⁰⁴ 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.²⁰⁵

Ao visualizarmos a amostragem em face da discussão sobre os saberes da formação profissional, é oportuno pontuarmos que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se destaca a formação dos docentes habilitados, não necessariamente realizada em nível superior. De acordo com o que preconiza a LDB em vigor, a formação mínima exigida para esses docentes é o Curso de Formação de Professores de Nível Médio, também conhecido como Curso Normal. No limite do ideal, para lecionar nesse nível de escolaridade, os docentes devem apresentar Licenciatura Plena em Pedagogia.²⁰⁶ O Curso Normal vem sendo extinto

²⁰⁴ TARDIF, Maurice. *Op. Cit.* – p.: 36.

²⁰⁵ TARDIF, Maurice. *Idem.* – p.: 38.

²⁰⁶ “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. – p: 36, mantida pela Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017.

gradualmente, mas, no Rio de Janeiro, ainda é ofertado em vários colégios da rede pública estadual. A partir dos dados coligidos no quadro, observamos que esse curso representa a formação base do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Porém, em consonância às determinações contidas na LDB, todas as entrevistadas cursaram ou cursam o Ensino Superior, a maioria, Pedagogia.

Ao destacarmos que na rede pública de educação a Formação de Professores em Nível Médio é ofertada por instituições estaduais, observamos também que, até a presente data, esse curso possui uma carga-horária reduzida da disciplina de História. Retomamos a discussão sobre os saberes curriculares e afirmamos que, os conteúdos de História, no Curso Normal, concentram-se na História do Brasil, seguindo a divisão cronológica tradicional: colônia, império e república.²⁰⁷ 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. A partir da análise das orientações curriculares para esse curso e da experiência pessoal, lecionando História por três anos no Curso Normal, 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. Tal constatação desdobra a discussão em mais um ponto de tensão: a ausência de saberes curriculares e disciplinares historiográficos bem definidos ou delimitados na formação desse docente.

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

²⁰⁷ 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. Ver: CURRÍCULO MÍNIMO: *CURSO NORMAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2013.

painéis e/ou murais e a confecção de cenários ou fantasias.²⁰⁸ 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.²⁰⁹

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. Essa experiência se converteu em objeto de suas teses de doutorado e dissertação de mestrado em Educação, respectivamente.²¹⁰ 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. 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

²⁰⁸ 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.

²⁰⁹ BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008 – p: 113.

²¹⁰ PUGAS, M. C. de Souza. *Conhecimento e docência no currículo de Pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar*. Tese de Doutorado em Educação/PPGE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2013 e MORAES, L. M. Stumbo. *Conteúdos importantes em História no currículo da Educação Básica: um estudo a partir da Disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II*. Dissertação de Mestrado em Educação/PPGE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2012. *Apud*. PUGAS, M. C. de Souza e MORAES, L. M. Stumbo. “Livro didático de História Regional do Rio de Janeiro nas séries iniciais do Ensino Fundamental: textos curriculares em contextos de produção e ensino.” In GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. Bomfim (orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. – p: 233-252.

século XIX para o XX, quando o “saber de cór” prevalecia sobre o desenvolvimento das capacidades críticas do educando.²¹¹ Christian Laville nos adverte que:

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.²¹²

As considerações de Laville são extremamente pertinentes para que avaliemos alguns padrões permanentes nas prescrições curriculares no Brasil. Conforme dito, 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”²¹³, 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.”²¹⁴ Ao

²¹¹ BITTENCOURT, Circe M. F.. *Op. Cit.* - p: 67- 72.

²¹² LAVILLE, Christian. “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.” In Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, 1999. - p. 126.

²¹³ “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, Christian. *Idem.* - p. 131-2.

²¹⁴ ABREU, Marcelo. “História Local e Ensino de História: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo.” In GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. Bomfim (orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. - p: 61.

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.”²¹⁵ 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.”²¹⁶

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. Essa questão nos conduz à discussão sobre a formação docente e as orientações curriculares que, apesar de apresentarem uma tendência ao recorte específico em História do Brasil, por outro lado, não apresentam grande especificidade no que tange propostas norteadoras para o ensino da história local. A partir desses marcos referenciais, a análise das experiências pessoais dos docentes é reiterada em nosso interesse. Ao fazê-lo, evocamos, mais uma vez, o entrelaçamento estabelecido entre memórias e história. De acordo com Juçara Mello:

Uma das muitas facetas da memória é a busca de nexos entre o passado e o presente, do fortalecimento da noção de continuidade (...) Uma continuidade necessária ao ordenamento dos acontecimentos em uma vida para que ela alcance o sentido de ter sido vivida de uma forma e não de outra.²¹⁷

Em face da afirmativa, julgamos pertinente analisar a relação estabelecida entre docente e a escolha pela sua formação base, qual seja: o Curso Normal. Consideramos que, os aspectos envolvidos nessa essa escolha nos permitem analisar os caminhos para a aquisição do conhecimento histórico operado por esses docentes em suas trajetórias pessoais, para avaliarmos, posteriormente, como esse conhecimento é mobilizado nas salas de aula. Nessa

²¹⁵ *Idem.* – p: 63.

²¹⁶ PUGAS, M. C. de Souza e MORAES, L. M. Stumbo. *Op. Cit.* – p: 235-7.

²¹⁷ MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. *Op. Cit.* - p. 237.

perspectiva, retomamos os 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. Se isso fosse tudo, seria de presumir que os docentes egressos do Curso Normal não apresentassem grande inclinação ou habilidade para lecionar conteúdos de História aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Entretanto, 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.

Desse modo, ao pensarmos nas conexões e contradições entre formação e prática profissionais, destacamos a variável que corresponde ao tempo de formação e efetivo exercício do magistério nas respectivas redes municipais, pelas docentes entrevistadas. Observamos que esse tempo é bem variado: a professora com maior tempo de experiência, contava 24 anos de atuação, quando da ocasião da entrevista. A professora com menor tempo de experiência contava, então, dois anos em sala de aula. Chamamos a atenção para esses dados, pois é na variável denominada tempo, na qual se inscrevem as experiências de vida como influências para as escolhas que marcaram esses docentes antes, durante e depois dos cursos de formação de professores. Nesse sentido, citamos Maurice Tardif mais uma vez:

Essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes. De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória.²¹⁸

As memórias evocadas durante as entrevistas permitiram-nos concentrar nossa investigação, em um primeiro momento, sobre as referências prévias que atuaram sobre a escolha das entrevistadas, ao optarem por seguir essa carreira. As falas de Cecília e Liliane, duas jovens professoras da rede municipal de Belford Roxo, oferecem-nos ricos relatos a respeito desse tema:

Eu fiz Curso Normal, fiz Formação Geral também, mas fiz Curso Normal, também em Caxias, na escola onde a minha família toda estudou, inclusive. Desde minha mãe, minhas tias, meus irmãos, meus primos, todos estudaram lá. Todos fizeram Curso Normal. É no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, eu fui a

²¹⁸ Tardif, Maurice. *Op. Cit.* – p. 67.

última turma de 4º ano. Posso falar, aconteceu assim, não era um plano que a gente se tornasse, que eu me tornasse professora pra exercer a profissão. Mas que tivesse essa formação que era inerente na família, tava lá todo mundo... fazia isso, era uma coisa muito normal. Quem tem professor na família sabe que se tornar professor é mais ou menos contagioso... Assim... você nem sente, só é.²¹⁹

Fiz, o Curso Normal, mas aí eu fiquei alguns anos, porque eu não queria ser professora. Mas só que aí a vida não caminhou pra esse lado. (...) Foi assim, não foi uma coisa voluntária, foi uma coisa que eu fui sendo levada. E eu gosto do que eu faço, hoje eu gosto do que eu faço. (...) Porque quando eu fiz o Curso Normal, eu percebi que eu não tinha muito domínio de turma. Eu sempre fui tímida, sempre fui tranquila. E eu como estagiária, me vendo numa turma, eu não me via muito na turma por conta dessa questão de ter controle de turma. Quando eu terminei o Curso Normal, eu passava, assim, em escola, ouvia aquele barulho e eu ficava meio que até nervosa por causa do barulho de muita criança. Aí eu comecei a fazer pré-vestibular pra negros carentes pra tentar Nutrição: nada a ver, né? (*risos*) Tentar Nutrição. Só que a minha nota não foi suficiente pra conseguir Nutrição. Aí o coordenador ligou pra mim e falou assim, “Chirley, ó, sua nota foi suficiente pra você tentar Matemática ou Pedagogia”. Só que eu não sou muito boa em Matemática. Aí eu falei assim, “tá, então bota Pedagogia”. (...) Quando eu estava no terceiro ano, eu continuei no outro ano, eu continuei participando do pré-vestibular. Eu trabalhava como coordenadora do pré-vestibular e também como aluna. E era aluna e também trabalhava voluntariamente como coordenadora. Aí quando eu estava no terceiro período eu me apaixonei pela Pedagogia (*risos*). Me apaixonei pela profissão e desisti mesmo da Nutrição. Aí eu fiz dois anos de pesquisa no CAP da UERJ, fiquei dois anos lá. E assim que eu acabei a faculdade eu entrei, foi assim, eu acabei a faculdade e passei no concurso e entrei pra Belford Roxo. E assim, no primeiro ano trabalhando em Belford Roxo foi muito difícil, porque eu fiquei dois anos no CAP da UERJ, e a UERJ, o CAP da UERJ, é totalmente diferente da realidade de uma escola municipal de Belford Roxo. E eu queria colocar tudo que eu tinha aprendido na UERJ em prática em Belford Roxo, e eu não consegui. Eu saía, assim, meio que frustrada, já saí chorando de sala de aula no meu primeiro. Né, aquela questão de ter controle da turma, as crianças tudo de cinco anos. E eu não conseguia ter controle com criança de cinco anos, pra mim era uma atividade muito grande. Então, assim, no meu primeiro ano foi muito difícil. E ainda tava, assim, fresquinha, acabei de sair da faculdade, Vigotski, Piaget, Paulo Freire, aquelas coisas, teorias maravilhosas que nem sempre funcionam numa realidade como é o município de Belford Roxo. Na UERJ funcionava, mas em Belford Roxo não funcionou, não funcionava. Conseguir fazer alguma coisa foi muito difícil.²²⁰

Essas falas trazem para o primeiro plano, inquietações e desafios enfrentados por essas professoras. As inquietações dizem respeito à manutenção de uma tradição familiar, à insegurança quanto à vocação ou ainda, o choque entre a realidade experimentada durante o estágio obrigatório realizado no curso de Pedagogia e aquela da maioria das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro e municípios. A vocação é um elemento que emerge dos relatos autobiográficos como o elo que conecta o individual e o social. Para Leonor Arfuch, a “vocação” é obiógrafema que se inscreve no terreno entre a decisão e o destino, colocando em evidência as possibilidades de escolha operada pelo depoente. Esse biógrafema está intimamente ligado a outro, a “infância”, no sentido de que esse período da vida é mobilizado

²¹⁹ Professora Cecília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 03 jul. 2018.

²²⁰ Professora Liliane. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 23 jun. 2018.

com frequência a fim de proporcionar “a volta sobre um tempo nunca insignificante, cujo conhecimento é necessariamente iluminador.”²²¹ O relato de Cecília sugere uma ideia de predestinação, ao contrário do livre-arbítrio carreado pela ideia da vocação. O fato de ter cursado o Ensino Médio Formação Geral, concomitantemente ao Curso Normal poderia sugerir ainda, que a depoente não se encontrava convicta acerca da carreira a seguir. Porém, o biografema da infância emerge da fala dessa entrevistada, consubstanciado no fato de ter nascido em uma família de professores há gerações, fator prevalente para que ela e irmãos ingressassem no Curso Normal, estudando até no mesmo colégio. Esse aspecto da narrativa da professora nos leva a retomar o debate sobre a construção das identidades narrativas, encetado por Eakin. No avançar das discussões sobre o trabalho de Gullestad e Almås com as autobiografias de “pessoas comuns”, Paul Eakin empreende uma análise reflexiva sobre a influência das expectativas paternas na construção de sua identidade narrativa, colocando em destaque a escolha pela carreira profissional. Ao refletir sobre os meandros da construção de seu eu autobiográfico, pondera: “pais escolhem nossas histórias por nós – devo ter acreditado nisso – e, se nós recusamos a escolha, continuamos carentes.”²²²

Com efeito, em suas pesquisas sobre os saberes docentes, Maurice Tardif destaca que, “muitos professores, especialmente mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam.”²²³ Novamente reiteramos aspectos sensíveis que delimitam a identidade profissional de nossas entrevistadas: de fato, em nossa amostragem, todas são mulheres! Um dado empiricamente perceptível reside na questão de que, dentre os docentes que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a presença feminina ainda é majoritária. Essa observação também não escapa a Tardif, que enfatiza a ideia de “mentalidade de serviço”, ligada a certas profissões ainda ocupadas predominantemente por mulheres. Com o objetivo de aprofundar essa discussão, o autor recorre às pesquisas de Paul Atkinson e Sara Delamont, para defender a existência da ideia de “autorrecrutamento” nessa constatação. A partir dessa inferência, Tardif se propõe a discutir a relevância do *habitus familiar* na opção pela carreira docente, posto que é na família que se dá o primeiro estágio de socialização do indivíduo, da aprendizagem extra escolar e dos exemplos transmitidos pela

²²¹ ARFUCH, Leonor. *Op. Cit.* – p: 199-201.

²²² EAKIN, Paul John. *Op. Cit.* – p: 141.

²²³ TARDIF, Maurice. *Op. Cit.* – p: 76.

oralidade.²²⁴ Há de se ressaltar que esse também foi o espaço de convivência feminina por excelência, durante séculos de nossa história.

Em sua proposta de análise sobre a unicidade e pluralidade das vozes, Cavarero se debruça sobre a relação familiar estabelecida entre mães e filhos para jogar luz sobre a natureza relacional da oralidade.

No jogo das vozes que se invocam, a sequência das emissões configura uma dependência recíproca. Não apenas a óbvia dependência do infante de quem o alimenta e o guarda, e nem mesmo a dependência originária de todo ser existente de quem o colocou no mundo; mas sim a dependência inscrita na relacionalidade da invocação. Essa se configura como uma ressonância em que a emissão, mesmo livre, segue espontaneamente o ritmo relacional da repetição. Esse ritmo confirma que cada voz, sendo para o ouvido, comporta ao mesmo tempo um ouvido que é para a voz.²²⁵

Na perspectiva defendida pela autora, a socialização vocal estabelecida entre mãe e filho, desde a mais tenra idade do último, é responsável por criar um laço que se compara a um coral, em que cada voz apresenta sua especificidade e função. Tal qual em um coral, essas vozes precisam estar em sintonia para que a melodia seja executada de forma harmônica. As vozes são singulares, mas através da relacionalidade tornam-se parte de um conjunto que oferece sentido para a sua abordagem. Pensar essa relação nos permite ampliar a compreensão sobre as reflexões de Eakin e a aposta de Tardif, de que parte das crianças ao se tornarem adultas escolheu a carreira do magistério, o fizeram a partir das vivências cotidianas estabelecidas com suas mães e pais professores. Para quem também atua no magistério há mais de dez anos, dado o volume de trabalho que levamos para executar em casa, não é difícil imaginar crianças dialogando na observação constante das lides de seus pais, tios, irmãos mais velhos, enquanto professores, conforme aparece no relato de Cecília. Assim sendo, quando essa professora pondera que “quem tem professor na família sabe que se tornar professor é mais ou menos contagioso... Assim... você nem sente, só é”, está enunciando uma contradição: se esse contágio é passível de constatação, não se trata de um dom ou característica inata, também é passível de ser sentido, pensado e desnaturalizado.

Dessa maneira, continuamos investigando sobre as influências familiares na formação docente, destacamos mais um momento da fala dessa mesma professora:

²²⁴ *Idem. Ibidem.*

²²⁵ CAVARERO, Adriana. *Op. Cit.* – p: 200.

Da minha idade, 9 anos, da faixa etária que eu pego, até agora com 23 então muita coisa mudou. Tipo, *eu vejo a vivência dos meus alunos: é totalmente diferente da minha vivência e eu não tenho outro parâmetro para comparar ali...* Eu comparo comigo. Então assim... As coisas que eles passam... A forma com... com... que eles lidam com a semana de prova, ou... Até trazer caderno ou não trazer caderno, ter lápis ou não ter lápis, o uniforme esta sujo ou não está. Então, assim, você sente claramente falta de família. Assim, a maioria dos meus alunos é totalmente abandonada e... de verdade, assim. E as crianças naturalizaram isso. Para eles é super comum, né? Eles saírem de casa sem ninguém saber, voltarem para casa e a mãe e o pai não estarem. Ou então não ver a mãe e o pai o dia todo, entendeu? Sim, eles comem sozinhos, eles vêem televisão sozinhos, eles fazem o que bem entendem e ninguém bota eles para estudar. Semana de prova eles chegam pra mim perguntando qual vai ser a prova naquele dia. Eu não: eu entrava em pânico! Minha mãe não deixava, eu não via a rua na semana de prova. Se eu não fizesse dever de casa, não via televisão.²²⁶

Para além da influência representada pela família em sua escolha pelo magistério, Cecília destaca que as reminiscências de sua memória enquanto aluna a orientam na hora de fazer a diagnose dos problemas enfrentados por boa parte de seus alunos, impactado diretamente no desenvolvimento das aulas. Para além dos saberes da formação profissional, Cecília busca, em suas vivências pessoais, o contraponto para tentar entender as ausências dos pais no cotidiano das crianças: “eu vejo a vivência dos meus alunos: é totalmente diferente da minha vivência e eu não tenho outro parâmetro para comparar ali”. A partir de elementos evocados pelas memórias de quando era aluna da Educação Básica, Cecília busca entender um aspecto do seu cotidiano enquanto professora que, em sua percepção, é parte responsável pelo fracasso escolar apresentado pelas turmas. Maurice Tardif pontua que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional pesam, significativamente, para a compreensão que o docente desenvolverá acerca dos saberes mobilizados no seu cotidiano no magistério. O autor afirma ainda que, a “competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida (...).”²²⁷ Esse enraizamento é fundamental para reivindicarmos as competências profissionais desses professores como aspectos muito mais amplos que o arcabouço oferecido pelos cursos de formação docente ou prescrições contidas nas políticas públicas para a educação.

Ao concordarmos com as considerações tecidas por Tardif, destacamos a fala de Liliane que, assim como Cecília, também é professora da rede municipal de Belford Roxo. Liliane questiona-se quanto à relevância dos saberes da formação profissional na sua prática, quando afirma que, o instrumental teórico aprendido no curso de Pedagogia não se ajustava à realidade por ela encontrada nas escolas onde trabalhou e trabalha. Maurice Tardif destaca

²²⁶ Professora Cecília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 03 jul. 2018.

²²⁷ TARDIF, Maurice. *Op. Cit.* – p: 69.

que “o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho.” Para o autor, trata-se de uma característica da fase inicial da atividade docente, embora não seja possível precisar o tempo cronológico exato em que ela se desenvolve, posto que, para melhor compreendê-la, devem-se levar em consideração as múltiplas variáveis que se entrelaçam no trabalho do professor.²²⁸ Nesse sentido, é esperado que a reconfiguração de expectativas se dê em função das condições materiais das escolas, da carga de trabalho, da quantidade de alunos que possui, da relação estabelecida com seus pares, da relação estabelecida com a comunidade na qual a escola se encontra inserida, dentre outros aspectos. Identificamos, então, que essa é a questão central das falas de Liliane e Cecília: ambas contabilizam menos de 10 anos de experiência efetiva como regentes de turma e apresentam relatos muito semelhantes no que diz respeito ao confronto entre uma visão pré-concebida a sobre o exercício do magistério e a prática em sala de aula. Essas visões pré-concebidas estão arraigadas, quer sejam em experiências de vida cultivadas nas relações familiares, quer sejam em construções teóricas apreendidas no âmbito dos saberes da formação profissional. Na tensa fronteira entre teoria e prática é que começam a surgir os contornos da identidade profissional docente.

As falas de Liliane e Cecília nos remetem, ainda, às considerações tecidas por Ana Zavala. A pesquisadora uruguaia afirma que “não há como provar que existe relação, por exemplo, entre um modelo de formação profissional docente e os resultados educativos, quer eles sejam extraordinários ou desastrosos.”²²⁹ Nossas conclusões apontam na mesma direção, uma vez que nossa própria experiência em sala de aula serve como particular laboratório para afirmarmos que as teorias em educação, integrantes do o repertório de saberes da formação profissional, apenas visam oferecer parâmetros para a atuação docente. Com base nessa experiência, declaramos que, assim como as prescrições curriculares e as construções afetivas acerca do magistério, o arcabouço construído pelas teorias pedagógicas, não raro, está longe de corresponder plenamente às múltiplas realidades sociais que encontramos no exercício de nossa profissão. Essa constatação é especialmente validada, se enfocarmos a experiência plural representada pela atuação nas redes públicas municipais e estadual do Rio de Janeiro. Diante desse quadro, Liliane busca referências para uma autoavaliação enquanto professora, na aluna que foi um dia. Ao mobilizar as memórias dessa época, considera sua timidez como fator que dificultou a sua inserção no magistério, correlacionando a timidez ao pouco domínio

²²⁸ TARDIF, Maurice. *Op. Cit.* – p: 82-7.

²²⁹ ZAVALA, Ana. *Op. Cit.* – p: 726.

de turma que julgava ter. Mais uma vez a questão da vocação emerge do relato autobiográfico como “o fazer [que] é quase indissociável da modalização do *saber-fazer* (...)”.²³⁰ Entretanto, a questão da ausência da vocação profissional no relato de Liliane, do *fazer* que não se converte em *saber-fazer*, é superada pela experiência adquirida com a atuação enquanto aluna e coordenadora em um pré-vestibular social. Segundo a entrevistada, essa experiência é fundamental para sua decisão de investir na carreira docente.

Aos relatos cheios de incertezas de Cecília e Liliane, contrapomos os relatos das professoras Irene, da rede municipal de Queimados e Fátima que, além de secretária de educação do município de Mesquita, atuou durante muito tempo na Educação Básica quando Mesquita ainda era 5º Distrito de Nova Iguaçu:

Eu fiz o Normal, me formei em Pedagogia. Já tinha 40 anos quando me formei em Pedagogia, né, porque eu achava que não ia poder mais estudar, mas a vontade era muito... é bem maior, né, de realizar um sonho e... Eu adoro estudar, adoro ler, né. Então, eu sou formada. Adoro o que faço, adoro ser professora!²³¹

E eu trabalhava, porque eu escolhi ser professora, né, ser profissional e atuar nos anos iniciais. Inicialmente eu só tinha o Normal, não tinha feito ainda a universidade, porque na verdade eu parei para militar, né, não fui adiante nos estudos superiores, interrompi pra fazer a militância política. Então no decorrer dos anos essa docência, ela foi sendo construída de uma forma muito interessante porque a questão de você atuar numa escola da rede pública, ou escolas da rede pública na Baixada, são muitas ausências, muitas ausências. Muitas ausências profissionais de salário, de condições físicas de trabalho. Nessa escola por exemplo, que era no meu bairro, a primeira, eu cheguei a ter numa sala de aula cinquenta alunos de quinto ano. Não tinha carteiras pra todo mundo, ainda eram aquelas carteiras de madeira, antigas, eles sentavam a três.²³²

Esses relatos, na via oposta, trazem à discussão testemunhos que falam da certeza quanto à aptidão para a sala de aula da Educação Básica, a despeito de condições de trabalho limitadoras, alinhando-se com aquele modelo indicado por Arfuch, no qual a vocação emerge do relato como “o sucesso, que aparece como culminação individual, como corolário de uma combinação acertada de um ser e um fazer em que a vontade cumpre um papel preponderante, sem prejuízo do acaso.”²³³ Enquanto nos relatos de Cecília e Liliane, a opção pela carreira no magistério emerge das memórias como uma trajetória permeada por decepções, representadas pela dicotomia entre teoria e prática pedagógicas, em Irene e Fátima o magistério surge como

²³⁰ ARFUCH, Leonor. *Op. Cit.* – p: 202 (grifo da autora).

²³¹ Professora Irene. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 17 set. 2018.

²³² Professora Fátima.. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 29 ago. 2018.

²³³ ARFUCH, Leonor. *Op. Cit.* – p: 202.

uma escolha que adquire contornos de resistência. Apesar de julgar que seu ingresso no curso de Pedagogia se deu tardiamente, o depoimento de Irene também apresenta a percepção de que a educação é um processo contínuo, inscrito em dada dimensão temporal: mesmo já atuando, com base na sua formação de nível médio, a depoente empreende o curso superior em Pedagogia, a fim de complementar sua formação no magistério. Fátima é mais enfática e descreve o exercício do magistério como uma das muitas possibilidades de militância política, especialmente ao nível local, em que enfatiza as múltiplas carências que afetam a rotina de professores e alunos da Baixada Fluminense. Ambas possuem mais tempo de serviço no magistério e, portanto, são mais experientes no sentido de apresentar trajetórias com maior possibilidade de intersecções de outras influências que, certamente, atravessaram essa escolha. Segundo Ana Maria Monteiro,

A síntese pessoal da história da vida profissional de cada um dos professores expressa também um quadro de referências socialmente construídas e partilhadas, construção essa que se deu num processo de socialização profissional, mas que adquire expressão própria, particular, na história de vida de cada um.²³⁴

Essas conclusões emergem da tese de doutoramento da autora, defendida com Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro no ano de 2002. A tese foi posteriormente publicada na forma de livro, em 2007. Nesse trabalho, Monteiro considera que, ao mobilizar memórias pessoais, os professores entrevistados visam explicar a escolha pela carreira do magistério, demonstrando a relevância das imbricações entre experiências pessoais e profissionais para a formação docente. Para validar essa e outras hipóteses, Monteiro utilizou-se de entrevistas realizadas com um grupo composto por quatro professores de uma mesma instituição de ensino, atuando em segmentos e unidades escolares diferentes.²³⁵ Além das entrevistas, a pesquisadora também acompanhou e registrou em áudio, algumas aulas desses professores. Assim como Ana Zavala, Monteiro buscou distanciar-se das pesquisas que visam utilizar os depoimentos de professores como forma de produzir um “ranqueamento” de práticas de ensino ideais ou ainda construir uma crítica com a finalidade de elaborar indicações de como melhorar essas práticas o que, em sua

²³⁴ MONTEIRO, Ana Maria. Professores de história: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. – p: 64.

²³⁵ “A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2001, com professores de uma mesma instituição escolar do Rio de Janeiro, mas que trabalhavam em diferentes unidades de ensino. Os professores selecionados eram profissionais que tinham entre 13 e 25 anos de experiência (...) Alice e Lucia lecionavam em turmas da 6ª série do Ensino Fundamental, Roberto trabalhava com turmas da 1ª série do Ensino Médio e Marcos dava aula, neste colégio, para turmas da 3ª série do Ensino Médio.” MONTEIRO, Ana Maria. *Op. Cit.* – p: 40.

opinião, foi um diferencial para obter a colaboração espontânea dos entrevistados.²³⁶ Tais encaminhamentos tornaram inspiradores os trabalhos de ambas as pesquisadoras, para direcionarmos nossa abordagem, em um cenário tão complicado conforme anteriormente citado.

O estudo empreendido por Monteiro é também instigante para nossa pesquisa, pois apesar de concentrar sua análise sobre um grupo de professores atuantes em turmas do Segundo Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, apenas um, dos quatro professores mobilizados em sua pesquisa, passaram pelo Curso Normal. Em nosso caso, ao abordarmos o Primeiro Segmento, constatamos que essa é a formação base da maioria das nossas entrevistadas também. Nesse ponto, entendemos o Curso Normal como primeiro espaço onde se processa a aquisição dos saberes profissionais. A esse respeito, Monteiro nos chama a atenção para o fato de que “fica evidente que a formação pedagógica foi bastante incipiente, precária” na opinião dos professores entrevistados. Contudo, no caso de seu estudo, a única professora que passou pela experiência do Curso Normal relata que os saberes profissionais adquiridos nessa fase da formação foram mais significativos daqueles adquiridos durante a Licenciatura em História.²³⁷

Embora não qualifiquem sua formação como explicitamente incipiente ou precária, conforme os depoimentos coletados por Monteiro, os relatos de algumas professoras entrevistadas por nós também apontam para uma discrepância sentida entre o instrumental teórico adquirido nos cursos de formação de professores, quer fosse em nível médio ou superior. Avançamos sobre essa questão e propomos a continuidade do diálogo entre Ana Zavala e Ana Monteiro, na medida em que as duas autoras apostam em uma proposta de análise dos saberes docentes que parte da perspectiva de que a formação dos professores não se esgota com a conclusão do Curso Normal ou da Licenciatura. Ao contrário, a investigação desses saberes demarca possibilidades interpretativas acerca do fazer docente que extrapolam os limites estabelecidos pelos discursos canônicos, dos quais são exemplos as orientações curriculares e os conhecimentos pedagógicos e/ou historiográficos. Nesse sentido, é pertinente citar Rocha, Magalhães e Gontijo que indicam que:

²³⁶ “Acredito que essa colaboração foi favorecida pelo fato de o principal objetivo da pesquisa ter sido explicitado logo no início dos trabalhos: conhecer e compreender como os professores mobilizam os saberes que dominam para ensinar os saberes que ensinam. Investigar o que sabem, e não buscar provas de sua incompetência, como já tantas vezes feito em estudos baseados em outros paradigmas.” *Idem.* – p: 39.

²³⁷ *Idem.* –p: 42-3.

a história escolar orienta-se por regras pedagógicas próprias, adequadas aos diferentes graus de formação dos alunos; pelas práticas aprendidas e pela erudição obtida mediante a formação intelectual/profissional do professor como historiador; *pelos saberes adquiridos na vida e pela experiência em sala de aula.*²³⁸

Sob esse aspecto, consideramos que, para além dos saberes da formação docente, a temporalidade e a diversidade de experiências relativas ao magistério podem ser instigantes variáveis a serem levadas em conta para a compreensão de tais saberes. Ou seja: ao chamarmos atenção para esses relatos, inferimos que essas variáveis possuem particular relevância no que diz respeito às imbricações entre suas expectativas em relação às próprias experiências com o magistério e, mais especificamente, com a história do local onde exercem o magistério. No caso de Fátima, essa influência se forjou por meio da participação em movimentos sociais, com grande representatividade nas lutas pela melhoria de condições de infraestrutura nos bairros, aglutinando, posteriormente, lideranças políticas que reivindicaram a emancipação dos antigos distritos iguaçuanos. Na percepção da depoente, a participação ativa nesse tipo de associação está indissociável do fazer pedagógico:

Então foi aí que começou minha relação de trabalho profissional de educação na rede de Mesquita. Eu fiquei lá bastante tempo, como disse, até 1994. Foram cerca de dezessete anos na rede. Primeiro nessa escola, que era uma escola pequena, e depois teve a fundação dos CIEPs, e eu fundei um CIEP dentro do bairro também. E fui também, aí eu já tinha a segunda matrícula, então eu atuava tanto nessa escola como no CIEP, inicialmente, depois eu transferi as minhas duas matrículas do estado para esse CIEP dentro do bairro. E fui diretora adjunta lá, coordenadora, professora, tudo que deveria, poderia ser. Mas tudo dentro do bairro onde eu morava. A gente faz o trabalho assim, né? Morando, atuando. Participei, fundei a associação de moradores, então também fui presidente da associação de moradores. Então era tudo uma coisa só. Ali dentro do bairro, né?²³⁹

Paul Eakin evoca, mais uma vez, o trabalho de Gullestad para abordar potência das “categorias de pertencimento” a fim destacar formação das identidades autobiográficas. Tais categorias, como parentesco, residência, localidade, nacionalidade e religião, se convertem em aspectos fundamentais para delimitarmos o conjunto de expectativas sociais e culturais que atravessam a construção da identidade desses sujeitos.²⁴⁰ Assim, consideramos que, 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 em nossa análise.

²³⁸ ROCHA, H., MAGALHÃES, M. e GONTIJO, R. “A aula como texto: historiografia e ensino de história. In _____ (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009 – p: 15 (grifos nossos).

²³⁹ Professora Fátima. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 29 ago. 2018.

²⁴⁰ EAKIN, Paul John. *Op. Cit.* – p: 132-3.

Acreditamos que os afetos e repulsas, as lutas políticas e as redes de sociabilidade estabelecidos com o local onde residem e/ou trabalham, 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.

3.3 Docentes e a relação com o local: inserção, afetividades, repulsas

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. A exemplo da tensão estabelecida entre as produções acadêmicas e as produções de cunho memorialista: narrativas exógenas, construídas a respeito do local, merecem o mesmo crédito daquelas produzidas por autores locais? Porém, um olhar mais atento a essa questão, nos permite problematizá-la, levando em conta o trabalho de memória em direção da elaboração de uma cultura histórica não só desses municípios, como da própria Baixada Fluminense. Debruçando-nos sobre as entrevistas, constatamos que, excetuando-se as duas professoras de Mesquita, que hoje residem no Rio de Janeiro, as demais residem na Baixada Fluminense. Conforme discutimos na sessão sobre a construção identitária para essas novas cidades por meio dos símbolos municipais, verificamos a presença tácita do sentimento de pertença à Baixada Fluminense, nos discursos enunciados pelas entrevistadas, que extrapola a identidade belforroxense, queimadense, japeriense ou mesquitense. De qualquer modo, as seis professoras residem em municípios que integraram a dinâmica de emancipações a partir da matriz iguaçuana, ao longo do século passado. Esse é o caso de Cecília e Liliane, ambas professoras da Rede Municipal de Belford Roxo e moradoras de Duque de Caxias, municípios que possuem limites entre si.

Eu gosto. Sempre morei lá [em Duque de Caxias], apesar de ter nascido em São Gonçalo. Eu moro num bairro bem rural chamado Taquara e o bairro é tranquilo.

Porém, Caxias não. Nem todos os bairros são tranquilos, a violência lá ainda predomina.²⁴¹

A minha relação é de pertencimento, né, e de muito carinho pela cidade, assim, eu vivi em Caxias a minha vida toda, tudo o que eu fiz, fiz em Caxias, só depois de maior é que eu tive que buscar coisas em outros municípios. Mas, fora isso, até os 17, 18 anos, a minha vida toda foi em Caxias.²⁴²

Apesar de ter se emancipado de Nova Iguaçu em um contexto histórico diverso daquele na qual a emancipação de Belford Roxo se inscreve, Duque de Caxias compartilha similitudes evidentes com os demais municípios da Baixada Fluminense, que vão além da contiguidade geográfica. Um desses aspectos de similitude diz respeito aos altos índices de violência associados a esses municípios.²⁴³ A Baixada Fluminense tem como característica, o histórico de absorção do transbordo populacional da capital do estado do Rio de Janeiro. No que tange ao aumento expressivo nos índices de violência urbana, fenômeno análogo começou a ocorrer a partir do ano de 2008, com a instalação das Unidades de Polícia Pacificadora no município do Rio de Janeiro.²⁴⁴ Segundo Edson Miagusko, pesquisador da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro:

Os próprios indicadores de aumento da violência em regiões “não pacificadas” corroboram, mesmo que sua fundamentação não seja uma evidência, o diagnóstico de que a política de pacificação na cidade do Rio de Janeiro provocou a “migração de criminosos” para outras regiões, o que reforça a exigência de sua ampliação para outros territórios. Movimentos variados têm surgido em outros municípios do Estado do Rio de Janeiro reivindicando a instalação de UPPs para além da capital. Na Baixada Fluminense, a ampliação da política de pacificação passou a ser demandada por moradores, articulados por associações religiosas, movimentos sociais e pelo poder público local, preocupados com o aumento da violência.²⁴⁵

Esse é um dado que não escapa às observações das professoras. Segundo Liliane, a despeito da violência que toma conta de alguns bairros de Duque de Caxias, quando

²⁴¹ Professora Liliane. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 23 jun. 2018.

²⁴² Professora Cecília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 03 jul. 2018.

²⁴³ De acordo com o geógrafo Rafael Oliveira, destacam-se, dentre essas problemáticas, a visão predominantemente geográfica da Baixada Fluminense, voltada para a análise de seus municípios, com ênfase em questões como: os antigos problemas de saneamento, focos de violência e pobreza, sendo localidades para onde se direcionava a população de baixa renda, em busca de opções de moradias de baixo custo. OLIVEIRA, Rafael da Silva. “Distintas noções de Baixada Fluminense: a busca do entendimento da constituição política da região – apresentação otimista sobre o seu crescimento latente”. In: _____ (Org.). **Baixada Fluminense: novos estudos e desafios**. Rio de Janeiro: Ed. Paradigma, 2004.

²⁴⁴ A primeira UPP foi instalada na comunidade do Morro Santa Marta, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

²⁴⁵ MIAGUSKO, Edson. “Esperando a UPP: circulação, violência e mercado político na Baixada Fluminense.” In Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 31, n° 91, junho/2016. – p: 1-2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v31n91/0102-6909-rbcsoc-3191012016.pdf>>. Acessado em: 02/06/2019.

perguntada sobre sua relação com o lugar onde mora, sua resposta foi positiva, alegando que o bairro onde reside, distante do centro do município, ainda preserva traços bucólicos.

A oposição “bairro/comunidade violenta” versus “bairro/comunidade tranquila” é retomada pela depoente, quando ela é convidada a falar um pouco mais sobre a experiência de seis anos de docência na rede de Belford Roxo. Ela relatou, na ocasião em que a entrevista foi realizada, trabalhar em duas escolas, localizadas em bairros distintos de Belford Roxo. A rotina de dupla jornada, infelizmente, é uma realidade para boa parte dos docentes de municípios e estado do Rio de Janeiro. Os salários defasados fazem com que, não raro, professores procurem fazer horas-extras ou dobrar sua carga-horária, a fim de complementar seus rendimentos. O caso da professora Liliane está longe de ser uma exceção:

Belford Roxo, além de tá enfrentando, né, problema muito... é evidente, não só em Belford Roxo, mas em todo o Rio de Janeiro, né, da violência. E principalmente na escola que eu trabalho à tarde, a violência lá é muito grande mesmo, de já ter tiroteio, de cancelar as aulas por conta da violência. É tiroteio entre bandidos, às vezes entre policial e bandido. Enfim, mas na escola que eu trabalho de manhã é mais tranquilo.²⁴⁶

Constatamos que a rotina de Liliane não é só similar àquela de muitos docentes das redes públicas municipais e estadual do Rio de Janeiro no que diz respeito à questão das horas-extras para contornar a defasagem salarial. Outro dado sensível em sua fala, infelizmente cada vez mais comum na rotina docente, toca à violência urbana que perpassa cada vez mais comunidades escolares no estado do Rio de Janeiro. A violência, que afeta negativamente professores e alunos, interfere na elaboração e cumprimento de planejamentos anuais e isso não passou despercebido à análise de Liliane:

A gente percebe que os alunos não são todos iguais, então a gente tem que lidar de forma diferente, e a aprendizagem deles é de forma diferente. Então tem que ter material de forma diferente. E eu ainda, mesmo com toda a dificuldade, eu tento seguir a linha interacionista, porque eu ainda valorizo a questão de aprender brincando, né? Tirar a criança de sala de aula pra poder fazer uma coisa mais dinâmica, uma coisa mais lúdica. Na turma que eu trabalho de manhã é muito mais fácil do que na turma que eu trabalho à tarde. Na turma que eu trabalho à tarde, pra fazer algo diferente é o caos total (*risos*). (...) Eu não consigo definir com clareza [o que causa esse caos]. Porque a turma que trabalho de manhã tem trinta e dois alunos, a turma que eu trabalho à tarde eu tenho vinte. Só que a turma que eu trabalho de manhã, que eu tenho trinta e dois, eu consigo trabalhar melhor do que a turma que eu trabalho à tarde, que tem vinte. A sala que eu trabalho de manhã é uma sala menor do que a sala que eu trabalho à tarde, que é um CIEP. Só que mesmo sendo menos alunos, mesmo sendo uma sala mais ampla, eu tenho mais dificuldade de trabalhar do que com a outra sala, que é menor e com mais alunos. Os alunos estão fora da série-idade. A maioria, né, dos alunos da tarde, do CIEP. E eu penso que seja

²⁴⁶ Professora Liliane. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 23 jun. 2018.

a comunidade mesmo, entendeu? Eles só falam gritando, gritando mesmo, não conseguem falar... eles estão do meu lado e eles falam gritando do meu lado. E eu tenho muitas dificuldades.²⁴⁷

Apesar de afirmar, em um primeiro momento, não “definir com clareza” o que causa a discrepância de comportamento e rendimento entre suas turmas da manhã e da tarde, Liliane acaba por concluir que essa diferença está relacionada ao contexto de violência do bairro onde se localiza a escola. Ana Zavala, ao deixar demarcado seu lugar de fala enquanto pesquisadora do Ensino de História e professora da Educação Básica, preconiza que para “entender minha turma na aula de história é também entender que tipo de vínculos a turma estabelece com diferentes contextos, tais como: contexto interpessoal e contexto institucional, mas também o contexto socioeconômico, contexto político, contexto historiográfico.”²⁴⁸ Esse é, precisamente, o caminho tomado por Liliane, ao dar prosseguimento às suas reflexões sobre a discrepância verificada no rendimento escolar de suas turmas. Nesse contexto, a docente citou uma experiência realizada com ambas as turmas. A proposta consistia na confecção de um jogo com material reciclável para a compreensão de conteúdos de Matemática. Ela relata que na turma da manhã, um 3º ano do Ensino Fundamental, a atividade lúdica transcorreu tranquilamente em uma aula, obtendo resultados satisfatórios na avaliação da turma. Para a turma da tarde, um 4º ano do Ensino Fundamental, ela relata terem sido necessárias duas semanas para que a turma compreendesse a proposta da atividade. Apesar de não ser uma atividade diretamente relacionada aos conteúdos de História, um dado nos chamou atenção: Liliane atribuiu o fracasso de sua turma de 4º ano à falta de coesão entre os alunos. Sua diagnose inferia a clara dificuldade dos alunos se perceberem enquanto grupo.

Até que eles estavam na fila, aí eu falei, “olha, vocês estão jogando em grupo, se esse daqui ganhar todos os outros que estão na fila vão ganhar também. Se esse daqui acertar cinquenta, se ele acertar a garrafa preta porque ele é bom na argola, então todos os outros também vão ganhar cinquenta, porque é em grupo”. Quando eles conseguiram entender isso, eles conseguiram se organizar pra poder jogar o jogo, entendeu?²⁴⁹

O comportamento individualista apresentado pelos alunos da turma de 4º ano da professora Liliane nos leva a pensar sobre a admoestação de Zavala e avaliar os impactos do contexto de violência no cotidiano desses alunos. Inferimos que essa rotina de violência e as

²⁴⁷ *Idem.* (grifos nossos).

²⁴⁸ ZAVALA, Ana. *Mi clase de historia bajo la lupa: por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2012 – p: 77.

²⁴⁹ Professora Liliane. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 23 jun. 2018.

precariedades de serviços básicos interferem negativamente não só no desenvolvimento das atividades escolares, como na própria construção de sentimentos de afetividade, como aqueles manifestados pelas professoras Liliane e Cecília, em relação ao local onde residem. Lembramos que Cecília explicita seu “carinho pela cidade” de Duque de Caxias, lugar onde passou toda sua infância e adolescência, onde tem amigos e se formou no Curso Normal. Contudo, em relação aos alunos da rede de Belford Roxo, relata problemas semelhantes aos que já figuraram nas falas de Liliane:

A maioria dos meus alunos é totalmente abandonada, e... de verdade assim. E as crianças naturalizaram isso. Para eles é super comum, né. Eles saírem de casa sem ninguém saber, voltarem para casa e a mãe e o pai não estarem. Ou então não ver a mãe e o pai o dia todo, entendeu? Sim, eles comem sozinhos, eles vêem televisão sozinhos, eles fazem o que bem entendem e ninguém bota eles para estudar. (...) Eu acho que tem a questão de suprir as necessidades básicas que é alimentação e moradia, né, e não... E não ser pais quanto à atenção. As pessoas não se ligam nisso assim. Se os filhos estão vestidos, alimentados, é... e tem lugar para morar, ponto! Sabe, as pessoas... o que eu vejo assim nesses pais, assim de vez em quando aparecem na escola, mas só para: “Ah, não! Se falar alguma coisa, pode deixar que eu bato!” Mas não conversam, não querem saber porquê a criança tá assim. Às vezes é questão de... de... chegar e conversar. “Com quem você está andando? O que você está fazendo? Por que você está assim?” E, e eles não fazem. Não acho que é geracional porque os pais, às vezes, tem outras prioridades que não dar atenção aos filhos. (...) Então, assim... Tem a ausência de poder público, obviamente, porque moram em lugares... terríveis, né. Então vem as faltas absurdas: tem alunos que passam semanas sem ir e quando eu pergunto por que faltou, ou então encaminho para... para... FICAI²⁵⁰ e tal e eles falam: “Tia, não pude vir porque tava dando muito tiro!” Ou então: “ah não, eu tive que me mudar porque minha mãe brigou com meu padrasto...” Entendeu? E aí ele não deixava ela voltar para casa. Então, a maioria dos meus alunos tem padrasto, e eles relatam às vezes as coisas brandas, mas às vezes coisas sérias.²⁵¹

Na fala de Cecília, mais uma vez o foco recai sobre o contexto socioeconômico no qual está inserida a comunidade escolar. Destacam-se, novamente, os impactos do cotidiano perpassado pela violência urbana, mas não somente. Outras questões igualmente espinhosas

²⁵⁰ “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.” Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=18&id=2889>>. Acessado em: 22/01/2019.

²⁵¹ Professora Cecília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 03 jul. 2018.

transparecem no relato: a desestruturação familiar, o desinteresse dos pais pela educação dos filhos e até a violência doméstica. Como já havia deixado patente em outro momento de sua fala, embora aqui não o faça explicitamente, a entrevistada mobiliza referenciais que se ancoram em sua própria experiência familiar para avaliar os impactos que relações desse tipo projetam no cotidiano de seus alunos. Para Cecília, os problemas familiares são fatores responsáveis, em maior ou menor grau, pelas dificuldades apresentadas pelos alunos na escola, até mesmo no que diz respeito à compreensão e valorização do lugar/comunidade onde vivem.

“Entre acaso e necessidade, entre predestinação e decisão, se desenha outra grande zona de competência da entrevista: a exibição pública da afetividade em suas mais diversas modulações (...).”²⁵² Assim, a questão da “afetividade” é, ao lado das mobilizações da “infância”, do “ser comum” e da “vocaçã”, outro biografema destacado por Leonor Arfuch em sua análise sobre o gênero autobiográfico em entrevistas. A análise sobre esse aspecto da narrativa autobiográfica pode nos dar significativos indícios do “tipo de pessoa” que o depoente deseja mostrar para o outro. Nesse caso, admitimos que a construção desse “tipo de pessoa” está condicionada ao desenvolvimento da identidade atrelada à valorização do local. A percepção do biografema “afetividade” nos depoimentos permite-nos, ainda, inferir o entrelaçamento entre privado e público, pois é a partir dessas manifestações que o entrevistado se dá a conhecer, no que diz respeito ao seu posicionamento social e político perante a municipalidade.

Motivados por essas reflexões, nossas questões sobre o sentimento de pertença e laços de afetividade constituídos com a cidade também foram endereçadas às demais professoras entrevistadas. Em resposta, Renata, Irene e Mara, as três da Rede Municipal de Educação de Queimados, afirmaram:

Minha casa é praticamente vizinha da escola e isso é muito bom! (...) É o lugar que se tornou pra mim, mais conhecido, quando eu comecei a lecionar aqui perto de casa. Eu não conhecia a realidade do meu bairro. Infelizmente, eu não conhecia a realidade do meu bairro. Ficaram algumas coisas, assim, não sei como eu posso dizer, visíveis. Ficaram algumas coisas mais visíveis aos meus olhos, através de estar trabalhando aqui. (...) Na verdade é que o bairro é divisa, é entre Nova Iguaçu e Queimados, então, a rua em que eu moro pertence a Nova Iguaçu, mas é [a] menos de 100 metros da escola. (...) Eu moro aqui há 26 anos e, assim, acompanhei as grandes mudanças logo após a emancipação, quando eu me mudei prá cá...²⁵³

²⁵² ARFUCH, Leonor. *Op. Cit.* – p: 203.

²⁵³ Professora RENATA. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 29 ago. 2018.

Ah, eu adoro a cidade, né. A cidade cresceu bastante, evoluiu muito, né. De uns tempos para cá, ela cresceu bastante. E... Ah, o progresso quando vai chegando, né, vai tendo algumas mudanças positivas e negativas, né. A positiva é a acessibilidade a comércios, a empresas, empregos, né. E a negativa foi que, assim, a segurança caiu um pouquinho, né. O progresso veio, mas a segurança deixou um pouquinho a desejar e a violência cresceu na cidade de Queimados. (...) Meus pais... é... viveram aqui bastante tempo também, muitos anos. E eu tenho bastante amigos aqui, adoro os meus amigos, são vários bairros, né, são amigos de... em vários lugares diferentes. A gente se dá super bem, a gente tem algumas divergências, né, em relação à política, né, e a cidade, mas a gente se dá super bem. A gente vê a cidade crescer e a gente gosta, né, de conviver aqui no... na cidade. Foi um lugar que... bem dizer... é a minha vida, né. É a minha vida aqui.²⁵⁴

Sim, [resido em Queimados] há mais de 30 anos! Eu não nasci em Queimados, mas vim muito nova pra cá. Tenho acompanhado o desenvolvimento da cidade e fico feliz de ver a cidade se desenvolvendo, principalmente depois da emancipação. (...) Inclusive, a escola existe há 60 anos, então, até a escola usufrui de muitos benefícios através da emancipação. (...) Queimados era um distrito de Nova Iguaçu. Um distrito muito afastado. E a residência da escola também, o endereço da escola também: muito distante. Então nós não tínhamos grandes benefícios de Nova Iguaçu.²⁵⁵

Ao contrário de Liliane e Cecília, que residem em município diferente daquele no qual lecionam, essas três professoras residem e trabalham em Queimados. Além do afeto demonstrado pela cidade, suas falas evidenciam memórias relacionadas às leituras dessas professoras acerca das mudanças carreadas pela emancipação política de Queimados, ocorrida em 1990. Tanto Renata, quanto Irene e Mara, quando indagadas sobre sua relação com o lugar onde moram, evocam, direta ou indiretamente, a emancipação da cidade frente à Nova Iguaçu como eixo condutor de suas respostas. Nessa perspectiva, a emancipação de Queimados aparece relacionada ao progresso, às grandes mudanças que trouxeram o crescimento urbano, assim como mazelas de grande cidade, como a violência, ressaltada no relato de Irene e que já havia figurado nos relatos das professoras da rede de Belford Roxo. As três professoras de Queimados fazem questão de enfatizar os laços identitários que as conectam a Queimados e guardam uma relação de afetividade com a cidade. Também é possível afirmarmos, por meio do que podemos entrever em suas falas, que esses sentimentos têm forte influência na relação que elas mantêm com as escolas nas quais lecionam:

Eu cresci muito. Depois que... do meu primeiro ano aqui até hoje, foi crescimento total. Aprendi muito, aprendo a cada dia. Eu já passei... eu aqui nessa... na escola... Eu entrei como professora regente de turma. Eu já fui orientadora pedagógica, já fui dirigente de turno, já fui diretora da escola, já trabalhei na implementação de leitura e agora eu estou na sala de reforço. Então, quer dizer, foram experiências que eu fui adquirindo com... com a minha posição dentro da escola, entendeu? Com meu... com a mesma ação, de querer mesmo crescer, de me doar mesmo para escola. Foi só

²⁵⁴ Professora Irene. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 17 set. 2018.

²⁵⁵ Professora Mara. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 17 set. 2018.

aprendizado, só crescimento. (...) Desde 2000, aqui. (...) Conheço, a bem dizer, a maior de quase todos aqui. (...) Filhos de ex-alunos, já têm netos de ex-alunos, né, que agora tudo é novo, né. Ah, eu conheço bastante gente. Nossa, eu me dou muito bem com a escola, com os alunos da escola. Eu sou muito querida também por eles também, eu acredito (risos). Eu moro ali na Porteira. É... 15 minutos a pé até a minha casa: próximo.²⁵⁶

(Risos) Olha, eu... nesta escola, eu trabalho desde 1977. Trabalhei como... na época, era estágio. Então eu fiz dois anos de estágio, 1977, 1978. Em 1978, eu me formei no magistério. Era Curso Normal. E... teve concurso para o município de Nova Iguaçu. Eu fiz, passei, quando fui chamada, escolhi para essa escola. Por quê? Eu moro aqui próximo, então para mim era vantajoso estar aqui. Então eu trabalho aqui, com matrícula de concursada, desde o ano de 1979. Só que... dá para pensar assim: “poxa, mas está trabalhando até agora?”. Eu sou aposentada na minha primeira matrícula. Aí fiz um outro concurso para Queimados, em 1994. (...) Já era emancipado, aí eu já fiz o concurso para Queimados. Em 1994. É com essa matrícula que eu estou atuante. (...) Nós tivemos, é... a opção, né, de ficar em Queimados. Quem optou por ficar em Nova Iguaçu ficou em Nova Iguaçu, mas eu optei por ficar em Queimados. (...) Geograficamente, essa escola é de Queimados, entendeu? Então eu optei por ficar em Queimados. Então a minha matrícula veio transferida para Queimados.²⁵⁷

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.”²⁵⁸ As entrevistas com essas professoras fornecem um quadro que referenda tais perspectivas. Infelizmente, por conta dos entraves já mencionados, não tivemos oportunidade de acompanhar a sala de aula desses docentes para entendermos 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 utilizamos como parte das fontes possíveis para pensarmos melhor tais questões no contexto de conformação da cultura histórica local.

Prosseguindo na análise das entrevistas, constatamos que, sentimentos de afeto e pertencimento ao local também aparecem nas falas de outras professoras. Quando convidada a

²⁵⁶ Professora Irene. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 17 set. 2018.

²⁵⁷ Professora Mara. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 17 set. 2018.

²⁵⁸ BARCA, Isabel. “Educação histórica: uma nova área de investigação.” In NETO, J. M. A. (org.). Dez anos de pesquisas em ensino de história. Londrina: AtritoArt, 2005 apud CAIMI, F. E. “História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?” In ROCHA, H., MAGALHÃES, M. e GONTIJO, R. (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. – p: 70.

falar sobre sua experiência no magistério em Mesquita, Emília, que integra o grupo das primeiras professoras concursadas após a emancipação da cidade, faz um instigante relato:

A maioria dos professores, quase a unanimidade, não era da região (...) E havia um olhar, desse grupo de professoras, de certa forma preconceituoso praquela região da Baixada. A Baixada já vem com um peso, né? Um peso histórico. Então eu tinha, das minhas colegas, uma fala muito preconceituosa em relação ao lugar e elas se sentiam muito à vontade de falar comigo, porque achavam ‘pô, ela mora no Rio, então assim [risos], com ela eu posso ser preconceituosa.’ Só que eu morava aqui mas eu era de lá. Então aquela fala me atravessava profundamente, né?²⁵⁹

O cenário sugerido pela fala de Emília aponta para a carência de profissionais locais para suprir as vagas abertas no concurso para o magistério na rede municipal de Mesquita, o que desencadearia o interesse de professores oriundos de municípios de fora da Baixada Fluminense por essas vagas. Segundo a fala da depoente entrevistamos que, essa origem exógena seria responsável pelos comentários depreciativos em relação ao local. Porém, apesar do relato indignado de Emília, no que diz respeito ao “olhar preconceituoso” das colegas, a docente admite que o trabalho nas escolas municipais, logo após a emancipação, era marcado por uma grande carência estrutural. Emília enfatizou condições de trabalho insalubres para alunos e professores o que, certamente, contribuía para a construção da visão negativa a respeito do trabalho no magistério nessa rede municipal. As apreensões de Emília, acerca da sua relação com a comunidade escolar em Mesquita enquanto município recém-emancipado, contrastam com os relatos anteriores enunciados por professoras da rede de Queimados, que associam a emancipação muito mais a aspectos positivos que negativos, pois como declarou a queimadense Mara:

Sim, [vivenciei] o antes e o depois da emancipação. Inclusive a escola existe há 60 anos. Então até a escola, é... usufrui de muitos benefícios através da emancipação. Enquanto [pertencíamos a] Nova Iguaçu, nós éramos, assim, de uma... um distrito! Queimados era um distrito de Nova Iguaçu. Um distrito muito afastado, e... a residência da escola também, o endereço da escola era muito distante. Então nós não tínhamos grandes benefícios de Nova Iguaçu. A escola era um prédio precário, o telhado quase desabando. Quando emancipou, os olhares se voltaram mais para essas necessidades, então a escola começou a desfrutar de benefícios da emancipação. É... tivemos reforma... A escola tinha duas salas. E, na primeira reforma, mexeu-se no telhado. Com o passar de... acho que uns dois anos, houve outra reforma e a escola foi ampliada para quatro salas. E, depois, uma outra reforma ampliou a escola para oito salas. Então, depois da emancipação, nós temos tido muitos benefícios.²⁶⁰

²⁵⁹ Professora Emília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 08 jul. 2018.

²⁶⁰ Professora M.S.. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 17 set. 2018.

O argumento de que, enquanto distrito, Queimados era negligenciado pelo município de Nova Iguaçu era recorrente entre as vozes que sustentaram a necessidade de sua emancipação.²⁶¹ Entretanto, por mais entusiasmados que fossem tais discursos, percebemos que as emancipações não significaram a ocorrência de melhorias imediatas ou duradouras no quadro de carências locais nesses municípios. Isso fica evidente quando observamos o quadro caótico pós-emancipação mesquitense, que também foi pontuado pela fala de Fátima:

As limitações materiais que a gente encontrou foram de uma ordem imensa, que a gente teve que, no correr dos anos, teve que ir tentando resolver. Então a gente encontrou o município com quatro anos de estabelecido. Na verdade, a emancipação foi em 99. Em 2000 tiveram as primeiras eleições. Em 2001, em janeiro de 2001, o município foi instalado enquanto município e reconhecido oficialmente, o primeiro governo. Então a gente entrou em 2005, quatro anos depois, janeiro de 2005. O que nós encontramos? Nós encontramos 16 unidades escolares à época, algumas alugadas, precárias, porque na verdade, quando você instala o município, você tem licença pra você fazer isso, né: alugar prédios, pra você acomodar as crianças, os estudantes, então a gente encontrou isso e você não tem assim, como é um município novo, você não tem possibilidade de sair comprando, verba, recurso o tempo todo...²⁶²

Fátima foi Secretária de Educação em Mesquita durante dois mandatos, que abarcaram o período de 2005 a 2012. Sua atuação à frente dessa secretaria já tinha sido evidenciada na fala de Emília, quando essa professora foi convidada a refletir sobre as políticas públicas em educação que a impactou, como servidora da rede municipal de Mesquita. Em sua fala, Emília denuncia, ainda, o choque entre a introdução de novas práticas pedagógicas e os entraves de uma política paternalista, permanência das antigas oligarquias que, segundo ela, ainda possuem forte atuação no cenário político de Mesquita.²⁶³ No cotejo realizado entre as duas entrevistas, percebemos que a gestão de Fátima foi responsável por uma significativa reformulação de políticas públicas para a educação, embora os aspectos apontados pela professora Emília também figurem na fala de Fátima como obstáculos constantemente interpostos à sua ação:

Porque o antigo prefeito, ele optou por essa situação. Ele na verdade optou e ele tinha feito um concurso. Esse concurso tinha sido acusado de fraude e quando nós

²⁶¹ COSTA, C. P. de O..*Op. Cit.*

²⁶² Professora Fátima. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 29 ago. 2018.

²⁶³ “As direções, eu sempre digo que Mesquita tem uma situação muito estranha, né, porque a gente tinha uma direção, uma secretária que vinha do Pedro II, que é a Fátima, com uma visão de educação muito avançada e se relacionando com diretores indicados politicamente, com a visão ainda de um município mandado por pequenos donos. Então as ordens da secretaria não conseguiam chegar nas escolas. Então a gente ficava nesse meio dessa briga entre os velhos padrões da Baixada, com uma nova possibilidade.” Professora Emília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 08 jul. 2018.

chegamos ele tava sob júdice, esse concurso. Então eu tinha uma série de contratos e pouquinhos professores efetivos. Então o trabalho foi braçal, em janeiro de 2005, pra fazer todo um levantamento desses contratos todos, o que era necessário de fato, se tinha alguma coisa a mais. Então a gente ficava até meia-noite na secretaria de educação, eu e minha pequena equipe, né, a gente não tinha sede da secretaria, era num clube, o Mesquita... ah, esqueci o nome agora, per aí, depois eu lembro. Um dos clubes de Mesquita, a sede era lá. Várias secretarias eram lá. Não tinha ainda sede própria. E a gente fez um trabalho hercúleo, a gente encontrou muita coisa, assim, esquisita, vamos dizer assim. Professores contratados que não tinham graduação de professor, o diploma de professor, eram advogados e tal. A gente encontrava quinze professores à noite, numa sala de leitura, enfim, a gente encontrou muitas coisas. E a gente precisou limpar isso, foi difícil, tinha uma pressão dos vereadores, mesmo os novos eleitos, em cima de mim. Porque todos eles tinham sido, essas pessoas, depois a gente descobriu, eles tinham sido indicados. Por vereadores. Por políticos, vereadores, enfim, autoridades. Não tinham passado por um processo seletivo. O processo seletivo foi currículo, mas escolhido, né? Então isso a gente soube posteriormente. Essa era a rede que a gente encontrou. Redes precárias, muito precária, assim, uma merenda terceirizada que era muito cara.²⁶⁴

A política de contratações de profissionais referenciadas em indicações pessoais, sem a realização de concurso com critérios de seleção estabelecidos em edital aberto ao público, é também interpretada pela professora Renata como um dos problemas enfrentados pela rede municipal de educação de Queimados. Na opinião de Renata:

As dificuldades são muito grandes, principalmente estruturais. Aqui a gente tem muita dificuldade estrutural. Assim, eu acho que também a parte de contratação de profissionais, eu percebi há um tempo que tinha muitos professores que eram contratados por serem... não sei se é por serem amigos, por serem alguma coisa de políticos... Indicados. Eu acho que isso prejudicou muito a aprendizagem aqui, porque vinham muitos profissionais que eu não sei se estavam, é... interessados mesmos... Eu não sei se é interesse, mas que não estavam preparados mesmo para lidar com a situação, para lecionar... Eu não sei se estavam preparados.²⁶⁵

Tais depoimentos nos permitem reafirmar conclusões trazidas pelas dissertações de mestrado discutidas no primeiro capítulo dessa tese, quais sejam: as emancipações ocorridas na Baixada Fluminense, nas décadas finais do século passado, foram fruto não só das mobilizações populares locais, como também dos interesses político-partidários em ebulição no estado do Rio de Janeiro. De um lado, observamos que os interesses populares contribuíram para a construção e cristalização de uma memória acerca das emancipações que associam a conquista da autonomia política ao progresso e desenvolvimento econômico. Por outro lado, os interesses políticos endógenos ou exógenos, foram responsáveis pela reconfiguração do cenário partidário no estado do Rio de Janeiro, acrescentando novos

²⁶⁴ Professora Fátima. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 29 ago. 2018.

²⁶⁵ Professora RENATA. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 29 ago. 2018.

redutos ao mosaico político do estado.²⁶⁶ A combinação desses dois fatores contribuiu para o recrudescimento de aspectos, tais como, o crescimento urbano desordenado e aumento dos índices de violência, que caracterizam os municípios da Baixada Fluminense, pela sua proximidade a um grande centro, como o Rio de Janeiro, são impactados pelos efeitos do transbordo populacional.

Práticas clientelistas, frutos de uma política personalista e paternalista, são situações que marcaram e ainda marcam o “fazer política” em diversos municípios do interior do estado do Rio de Janeiro e, sob esse aspecto, a Baixada Fluminense é mais regra que exceção. Os depoimentos dessas professoras corroboram as conclusões obtidas em nossa dissertação de mestrado, sobre o movimento emancipacionista queimadense. Também se alinham às contribuições trazidas pelas obras referenciadas, no primeiro capítulo dessa tese, como exemplares da produção historiográfica acadêmica a respeito dos demais municípios.

Infelizmente, as políticas públicas para a educação sofrem continuamente os impactos nocivos dessa situação, seja com a indicação de profissionais pouco gabaritados ou pouco envolvidos com as demandas locais, seja através da interrupção de projetos no suceder de mandatos em função de rivalidades que extrapolam o campo meramente partidário ou ideológico. Disso, já tínhamos tido demonstrações evidentes, quando tentamos empreender os primeiros contatos com as Secretarias Municipais de Educação e fomos recebidos com informações nebulosas que, em alguns municípios, denunciavam o intrincado jogo de avanços e retrocessos na elaboração de parâmetros curriculares para as redes. Conforme Emília aduz mais uma vez:

Esses municípios muito pequenos, eles são muito provincianos, as questões pessoais sobrepõem as questões profissionais, infelizmente. Então as relações acabam sendo baseadas em simpatias e antipatias, e não em competências e falta de competência. Nos três municípios: Mesquita, Queimados e Japeri. Infelizmente.²⁶⁷

Ao que Cecília completa, incluindo Belford Roxo nesse panorama:

²⁶⁶ “Não menos interessante em termos de novos arranjos políticos foi a década de 1990, que teve nas emancipações de Belford Roxo, Queimados, Seropédica e Japeri a concretização de um novo mapa político de uma Baixada, agora ampliada em suas fronteiras para além do núcleo Nova Iguaçu/Duque de Caxias/São João de Meriti. Nomes como o de Joca, por exemplo, prefeito eleito pelo Partido Liberal para o primeiro mandato executivo do recém emancipado município de Belford Roxo, escreveram a história da região através da união entre uma política de assistencialismo e de violência.” BARRETO, Alessandra Siqueira. Um olhar sobre a Baixada: usos e representações sobre o poder local e seus atores. In Campos - Revista de Antropologia; v. 5, n. 2 (2004). – p. 52

²⁶⁷ Professora Emília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 08 jul. 2018.

Se não houvesse essa... essa preferência, sabe, né? Que a direção é indicada, acho que as coisas aconteceriam, ou... pelo menos iguais para todo mundo. Ou um pouco mais fáceis. Porque você houve histórias de escolas que receberam isso, ou aconteceu aquilo outro, que não sei o que, não sei o que lá... E tem escola que nada acontece. Às vezes porque é muito distante, às vezes porque o vereador não é tão lado do prefeito, né. Então... a gente...sabe... tendo um padrinho bom, a escola tem tudo. Se não tiver padrinho que acontece? Não, assim, infelizmente é um município que ainda é um... tipo um resquício de coronelismo, sabe? Tem ali uma... né... A gente já teve diversos problemas com... com... terceirizados, gente que saiu sem receber, sabe? Então assim: tem diversas coisas que precisam ser mudadas. Óbvio que não dá para mudar correndo, né? Que tem que ter paciência. Mas eu acho que Belford Roxo já esperou demais.²⁶⁸

Entendemos que essas contingências se relacionam diretamente ao sentimento de desvalorização do magistério, um dado bastante sensível na sociedade brasileira. Luiz Aparecido de Souza, em diálogo com Wanderley Codo, identifica os principais fatores que explicam, atualmente, essa desvalorização: baixos salários, carreira sem grandes possibilidades de ascensão, falta de condições básicas para o exercício da profissão, reconhecimento social muito baixo em relação ao alto nível de responsabilidade e burocratização excessiva.²⁶⁹ Entendemos que a maior parte desses problemas, se não todos, é constatada nas falas desses docentes. Tais problemas se inscrevem no contexto que emerge a partir das dificuldades de implantação das novas municipalidades, o presente momento, mesmo transcorridas mais de duas décadas das emancipações. Violência urbana, defasagem salarial e demais limitações de ordem estrutural perpassam as falas dessas professoras explicitadas em maior ou menor grau de desconforto. No entanto, a maioria das entrevistadas deixa em evidência que nutre um forte sentimento de pertencimento e afeto à cidade ou, num espectro mais amplo, à Baixada Fluminense. Em vista dessas constatações, nos perguntamos sobre como esse cenário influencia as elaborações que essas docentes fazem, a respeito da história dos locais onde moram e/ou exercem o magistério. Para além dessa questão, interessa-nos investigar as margens nas quais essas docentes operam com essas experiências pessoais a fim de abordar os conteúdos relativos ao ensino da história local das cidades, em face do quadro de carência de referenciais curriculares disciplinares e de formação profissional.

²⁶⁸ Professora Cecília Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 03 jul. 2018.

²⁶⁹ SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. “Desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor.” In X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba. PUCPR: 2011. – p. 4812.

4 ENTRE SABERES E PRÁTICAS: HISTORIOGRAFIA ESCOLAR E OS LIMITES DA AUTONOMIA DOCENTE

A partir dos registros orais obtidos e transcritos, pudemos delimitar o lugar de fala das entrevistadas, suas experiências e expectativas em relação ao magistério e o local em que residem e/ou trabalham. Esses aspectos são colocados em evidência pelas entrevistas e se tornam ainda mais relevantes ao constatarmos que, o cotidiano dessas professoras é atravessado por precariedades de outros tantos tipos, além das carências relacionadas às orientações curriculares. O quadro de carências, citado com maior ou menor ênfase nos relatos, incide de forma contundente sobre a rotina dessas docentes, influenciando na forma como organizam o seu fazer e, mais especificamente, como apreendem e ensinam conteúdos relacionados à história local dos municípios em que lecionam. Com isso, nos interessa discutir os percursos que trilhamos para iluminar as conexões entre a discussão sobre as narrativas historiográficas, curriculares e escolares, entrecruzadas no ensino de história nas redes municipais de educação de Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita. Concordamos que o objetivo da historiografia, qualquer que seja sua inscrição de origem, é produzir narrativas dotadas de sentidos capazes de suprir orientação no mundo. Como preconizam Rocha, Magalhães e Gontijo, a produção de conhecimento histórico escolar também está inclusa nessa chave, pois:

É preciso construir leituras sobre o mundo e sobre si capazes de favorecer o sentimento de identidade (por conseguinte, de pertencimento) e, ao mesmo tempo, a capacidade crítica para reconhecer e lidar com as diferenças e situá-las no tempo (ou seja, situá-las historicamente). Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo da história escolar é ensinar/aprender a pensar historicamente, rompendo com as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativas.²⁷⁰

Quando nos propomos a estreitar o diálogo entre a historiografia acadêmica e a historiografia escolar para pensarmos o ensino da história dos referidos municípios, percorremos um caminho ao longo do qual vimos emergir narrativas que vão além daquelas prescritivas, como os saberes provenientes dos currículos ou os saberes da formação profissional e disciplinares. Conforme visto, no caso específico da história local desses municípios, as mobilizações de saberes desses tipos não são facilmente acessíveis aos docentes: não existem currículos escolares consolidados nas redes municipais de educação e a

²⁷⁰ ROCHA, H., MAGALHÃES, M. e GONTIJO, R. *Op. Cit.* – p: 17.

formação dos docentes não é específica em História. Em última análise, no cenário das múltiplas carências que aferimos, destaca-se o desinteresse das administrações municipais em propor políticas públicas eficazes e comprometidas com a educação.

Objetivamos, assim, o reconhecimento da potência do local enquanto tema tanto para a historiografia acadêmica, quanto para a historiografia escolar. Nessa perspectiva, concordamos com Aryana Lima Costa: defendemos que as abordagens sobre a história local permitem que o local não só se converta em objeto do conhecimento, como também possa ser o ponto referencial de onde são construídos conhecimentos. O primeiro caso encontra-se mais enraizado em uma compreensão tradicional acerca da história local, com a circunscrição do exame de recortes espaços-temporais mais específicos, como nos permitem entrever as orientações curriculares federais analisadas no segundo capítulo. O segundo caso diz respeito à inclusão de subjetividades, mormente marginalizadas da historiografia mais tradicional, como é o caso de alunos, professores e, em uma prospecção mais ampla, as comunidades escolares ou organizações locais.²⁷¹ Apostamos nas imbricações entre essas duas possibilidades para analisarmos os caminhos trilhados e relatados pelas professoras que integram nosso *corpus* de entrevistas, no que diz respeito às abordagens usuais da história local em suas salas de aula.

Esse desdobramento nos leva a questionar os limites da autonomia docente, uma vez que o teor das falas registradas, relacionado à abordagem dos conteúdos pertinentes ao local, é feito pelas docentes a partir de referenciais tanto objetivos quanto subjetivos. Entendemos as referências objetivas como o repertório de práticas introduzidas pelos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional. Da mesma forma, os saberes experienciais dizem respeito ao terreno das subjetividades que, conforme desenvolvido no capítulo anterior, possui relação estreita com vivências que influenciaram de alguma forma a escolha profissional e as relações com o local de origem, moradia e/ou trabalho. A conjugação, nem sempre harmônica desses referenciais, faz com que as práticas dessas docentes sejam permanentemente revistas e reconfiguradas. Afinal, como pontuam Solange Santos e Maria José Duboc, apostamos em uma análise na qual “o professor é reconhecido como sujeito de um saber e de um fazer, daí a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos.”²⁷²

²⁷¹ COSTA, Aryana. “História Local (verbete)”. In FERREIRA, M. de Moraes e OLIVEIRA, M. M. Dias de (coord.). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. – p: 132.

²⁷² SANTOS, S. M. Moreira e DUBOC, M. J. Oliveira. *Op. Cit.* – p: 107.

Assim, ao trazermos a autonomia docente para o primeiro plano de nossos questionamentos, destacamos que essa é uma temática discutida por Sandra Escovedo Selles e Everardo Paiva de Andrade, pois segundo eles, estase encontra inscrita no terreno repleto de tensões e caracterizado pelas diversas nuances de um processo que envolve o estabelecimento de referências *estratégicas* de regulação, para as quais, proporcionalmente se desenvolvem referências *táticas* de modulação dentre os docentes. A mobilização desses conceitos é realizada a partir de diálogo com Michel de Certeau, que problematiza as formas pelas quais as pessoas se individualizam no contexto de uma cultura de massa. Segundo Certeau, as relações estabelecidas entre os integrantes de dada sociedade podem ser definidas como um complexo jogo de *táticas*, na qual o indivíduo ou mesmo determinados grupos sociais possuem variáveis formas de reagir ou interagir com as imposições ou convenções desta sociedade, que por sua vez, são as *estratégias*. O historiador francês define as operações do tipo *táticas* como a arte do fraco, diante da estratégia do mais forte.²⁷³

Ao mobilizarem os conceitos desenvolvidos por Michel de Certeau para buscar o melhor entendimento da questão, Selles e Andrade destacam que as operações do tipo estratégias de regulação da atividade docente são implementadas por cinco categorias de agentes, a saber: (I) o Estado, por meio da burocracia estatal e das políticas públicas em educação; (II) o mercado, por meio da lógica mercantil e privatista em educação e da indústria cultural; (III) a pesquisa acadêmica; (IV) o currículo e a própria estrutura disciplinar do trabalho docente, envolvendo demandas internas e externas; (V) o movimento social dos professores e as iniciativas de organização e de mobilização sindical, numa perspectiva ético-profissional.²⁷⁴

Ao refletirmos sobre essas cinco categorias de agentes, percebemos que, a despeito dos esforços empreendidos por parte do Estado, relacionados à implementação de estratégias que construíssem uma cultura histórica privilegiando a descentralização política, a autonomia local, a emergência de um novo conceito de cidadania e a valorização de identidades periféricas, esses esforços não impactaram plenamente essas cidades. Os relatos colhidos durante a pesquisa revelaram as circunstâncias que fizeram as prescrições federais esbarrarem, em cada município, em disputas políticas personalistas que impossibilitaram, até o presente momento, a concretização de orientações curriculares definidas. Apoiados nessa perspectiva, nos aprofundamos na análise dessas vozes das ações empreendidas por essas

²⁷³ CERTEAU, M. de. *A invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

²⁷⁴ SELLES, Sandra Escovedo e ANDRADE, Everardo Paiva de. *Op. Cit.* - p. 44-5.

docentes, nos limites da autonomia que possuem dentro das unidades escolares e salas de aula nas quais atuam.

4.1 Diante de tantas lacunas, como fica a autonomia docente na produção da historiografia escolar? – os livros e demais materiais didáticos

Através das entrevistas realizadas, pudemos inferir que, a ausência de programas curriculares criam lacunas as quais são supridas por meio do conteúdo programático definido pelos livros didáticos recebidos pela escola. Com base em experiência própria, atuando na rede estadual de educação do Rio de Janeiro desde 2006, constatamos que, durante muito tempo o livro didático, que deveria ser um recurso ou ferramenta de apoio ao docente, adquiriu status de referência curricular, delimitando o planejamento anual das aulas de muitos professores. Essa constatação ganha especial relevância quando consideramos que no intervalo estabelecido entre as normatizações impostas pela LDB e PCNs e a concepção das diretrizes curriculares estaduais já na segunda década do século XXI, destaca-se a implementação do Programa Nacional do Livro Didático.

A exemplo das diretrizes e dos parâmetros curriculares, portanto, o PNLD inscreve-se no contexto da redemocratização brasileira e corporifica os esforços pela regulamentação dos conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas do país.²⁷⁵ Dessa maneira, a LDB forneceu o norteamento necessário, a fim de que o edital para a primeira seleção dos livros didáticos do Ensino Fundamental fosse feito no mesmo ano: 1996. Com a promulgação dos PCNs e, posteriormente dos DCNs, os critérios avaliativos, aos quais são submetidas as coleções didáticas, se tornaram mais refinados. No caso da disciplina de história, esse refinamento diz respeito à emergência de demandas acerca das lutas pelo reconhecimento de identidades que

²⁷⁵ “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários.” PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article>. Acessado em: 10/07/2019.

foram, durante décadas, silenciadas ou reprimidas. Nessa perspectiva, percebemos especial destaque às questões atinentes às reivindicações expressas pela exigência do ensino de cultura afro e indígena, que propiciaram a alteração de artigos da própria LDB já no início do corrente século. De acordo com Helenice Rocha, a tríade formada por LDB, PCNs e o PNLD expressa propostas educacionais de nível nacional que visam abrir caminho para a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, prevista pela Constituição Federal de 1988²⁷⁶ e que foi promulgada ao final do ano de 2018.

Essa é a ancoragem que levou às pesquisadoras Márcia Cristina Pugas e Luciene Moraes a desenvolver a já citada análise acerca da importância do Ensino da História Regional do Rio de Janeiro nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir das propostas introduzidas pelo livro didático adotado pelo Colégio Pedro II. Consideramos que, como destacado pelas autoras, o colégio, com seus muitos *campi* espalhados pelo estado do Rio de Janeiro,²⁷⁷ se constitui em laboratório privilegiado para avaliar as lutas políticas que atravessam a elaboração e consolidação de currículos e a adoção de coleções didáticas. Se, por um lado, a grade curricular é comum a todas as unidades do colégio, a adoção dos livros didáticos são escolhas particulares, operadas pela equipe docente de cada *campus*.

A análise do microcosmo representado pelo Colégio Pedro II, apesar de apresentar uma realidade bastante diversa daquela observada nas redes municipais que enfocamos, contribui para que reflitamos sobre essas disputas políticas em torno do currículo, das escolhas e da adoção de livros didáticos em uma escala mais ampla. Dessa forma, inferimos que, no que diz respeito à luta pela valorização e/ou reconhecimento das identidades locais, a proposta normatizadora desses documentos cria desafios à produção e distribuição de materiais didáticos às escolas, que contemplem tal temática. Evidentemente, a seleção de coleções do PNLD não pode abranger aspectos inerentes à história dos municípios em específico, pois, o que se pretende, é a distribuição de um material que seja adequado em âmbito nacional, dentro de um quadro limitado quanto às diversidades identitárias. Também é pertinente destacar que o material didático definido pelo PNLD atende às demandas editoriais que dizem respeito às possibilidades de venda das coleções em âmbito nacional, posto que:

²⁷⁶ “A LDB estabeleceu alguns princípios da educação nacional, mas quando o PNLD começou funcionar, e até o momento de elaboração deste livro (2017), não está estabelecido ainda um currículo obrigatório nacional que oriente a organização dos livros didáticos...” ROCHA, Helenice A. B. R.; REZNIK, Luís e MAGALHÃES, Marcelo de S.. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017. – p: 15.

²⁷⁷ O Colégio Pedro II conta, atualmente, com oito *campi*: Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo, Humaitá, Niterói, Realengo, São Cristóvão e Tijuca. Ver: <<http://www.cp2.g12.br/88-campi/74-unidadesnomes.html>> . Acessado em: 30/06/2019.

Sem um currículo obrigatório, o MEC cumpriu seu papel em um Estado democrático abrindo canais de diálogo com as editoras para busca de consenso em torno dos pontos fulcrais a serem atendidos – o que se concretiza nos editais. Coube à esfera editorial interpretar os campos disciplinares para definirem o que permaneceria nas obras - por conta da tradição – ou o que deveria ser introduzido de novo como conteúdo, bem como as orientações pedagógicas, pela sua referência no campo específico de conhecimento.²⁷⁸

Eis aí o segundo agente que, segundo Selles e Andrade, atua no cerceamento da autonomia docente, em especial, no caso do ensino da história local dos municípios. Ou seja: ao atender às demandas do mercado editorial, o PNLD distancia-se das possibilidades envolvidas no fomento a produções didáticas que referenciem a história local. Como constata Idelsuite Lima, essas obras, “na busca de atender a todos, findam por não abordarem bem nenhum assunto. São pinceladas que retratam uma visão homogênea, inadmissível no mundo das diversidades.”²⁷⁹ A esse respeito, a professora Irene, de Queimados, afirma a inexistência de livros didáticos disponíveis na rede municipal, que abordem a história local da cidade: “É, é. Não fala especificamente só de Queimados. Não temos ainda esse privilégio (risos).”²⁸⁰ Esse é o panorama que também caracteriza o município de Belford Roxo, onde, ao analisarmos o relato das duas professoras entrevistadas, constatamos que a Secretaria Municipal de Educação adotou uma coleção de apostilas que abrange todas as disciplinas ofertadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental:

Porém, Belford Roxo agora adotou um livro. Um livro da editora Expoente, que toda a rede tem que usar, toda a rede está usando. E são quatro apostilas, né, quatro livros, um livro por bimestre. E os professores estão tendo formação, por conta desses livros, e eles vão fazer um livro só pra isso, só pra contar a história de Belford Roxo. Mas eu acho que esse livro, só quem vai ser contemplado, se eu não me engano, será o quarto ano. Eu não tenho certeza se serão primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto anos, ou só o quarto ano.²⁸¹

Assim, a gente tem o material que foi feito pra prefeitura. Vem até pra... por uma empresa que a prefeitura contratou, né? Tipo: são divididos em volumes, em 4 volumes. Agora... pra eles, é tipo uma apostila, né? Um livro multidisciplinar. Todas as matérias juntas e o que vai trabalhar no bimestre. E no verso vem bonitinho a foto das crianças e realmente o material é muito bom. (...) É bem denso. Mas, eu acho que é fora da realidade do município, tendo em vista que a maioria [dos alunos]

²⁷⁸ ROCHA, Helenice A. B. R.; REZNIK, Luís e MAGALHÃES, Marcelo de S.. *Op. Cit.* – p: 16.

²⁷⁹ LIMA, Idelsuite de Sousa. “A abordagem do ensino de história local nos livros didáticos das séries iniciais.” In IV Encontro Perspectivas do Ensino de História (comunicação).

²⁸⁰ Professora I. R..Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 17 set. 2018.

²⁸¹ Professora Liliane. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 23 jun. 2018.

chega sem saber ler, sabe? Então, *o trabalho fica realmente com o professor*, e como ele é muito denso você tem que trabalhar o livro todo dia.²⁸²

No caso da coleção didática adotada pelo município de Belford Roxo, de acordo com Liliane e Cecília, trata-se de livros/apostilas multidisciplinares, sem qualquer especificidade acerca da história da cidade. Ao considerarmos que “o trabalho com história local na escola tem sido utilizado como ferramenta para a interdisciplinaridade,”²⁸³ acreditamos que esse material poderia ter seus usos potencializados caso contemplasse aspectos específicos da cidade enquanto local a ser estudado. Entretanto, Liliane chegou a sinalizar, em seu relato, a perspectiva da elaboração de material didático específico, voltado para a história do município. A docente, por ocasião da entrevista, não nos ofereceu informações mais exatas a esse respeito. Para Cecília, o material que já é utilizado, apesar da inegável qualidade, apresenta inadequações ao perfil da clientela atendida pela rede municipal de educação. Para concluir seu relato, retoma a relevância do papel do professor como o responsável pelas possibilidades de uso dos materiais didáticos disponíveis. Sob esse aspecto, o relato de Paula acerca de algumas coleções didáticas que chegam a Japeri, torna o cenário ainda mais complexo:

Porque lá [na rede municipal de educação de Japeri]... assim... o planejamento é um negócio assim muito curioso. Primeiro, que os livros que são escolhidos não são os que nós escolhemos [sic]. Segundo, você vai pegar um livro que está falando sobre espaço geográfico lá de Santa Catarina. E aí, como você traz esse espaço geográfico para dentro do município, né? Então, assim, basicamente, como eu te disse, *isso vai depender muito do professor*, porque não existe um planejamento.²⁸⁴

A partir desses casos, entrevemos que alguns professores são bastante críticos com relação ao material didático disponibilizado pelas secretarias, conforme havia sugerido Marcelo Abreu, a respeito da constituição de uma historiografia escolar acerca dos estudos do local. Por isso, seguimos nos questionando sobre como os docentes atuantes nas primeiras séries do Ensino Fundamental atendem às prescrições curriculares federais, cuja proposta enfatiza que o despertar da consciência histórica, nos alunos desse segmento, comece por meio do ensino de história, articulando aspectos das histórias de vida, do bairro e da cidade.

²⁸² Professora Cecília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 03 jul. 2018. (grifos nossos).

²⁸³ COSTA, Aryana. *Op. Cit.* – p: 136.

²⁸⁴ Professora Paula. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 20 ago. 2018 (grifos nossos).

Afinal, “cabe destacar os manuais de texto escolares, que contribuem decisivamente para moldar a consciência histórica dos jovens”, afirma Sanchez Costa.²⁸⁵

A afirmativa da autora supracitada orienta-nos quanto ao exercício de repassarmos os trechos grifados oportunamente na fala das professoras Cecília e Paula: “Então o trabalho fica realmente com o professor” ou “isso vai depender muito do professor”. Esses são trechos que trazem para o palco das indagações, os limites da autonomia dessas professoras e é sobre a construção dessa autonomia que Maurice Tardif nos chama a atenção. Segundo Tardif, os saberes curriculares são saberes “mais ou menos de segunda mão”, uma vez que são de natureza exógena à prática docente. De acordo com essa perspectiva, os professores se convertem em mediadores de padrões concebidos a partir de tradições culturais das quais, não necessariamente, partilham ou referendam. A partir do fato de que os municípios enfocados não possuem orientações curriculares e de que os livros didáticos distribuídos dentro do PNLD não contemplam a história local em específico, a atuação dos docentes torna-se um terreno fértil para nossas indagações. Especialmente, levando-se em conta sua autonomia que, certamente, está imersa no universo de suas experiências pessoais dentro ou fora do magistério.

Diante das instabilidades que se abrem entre as estratégias representadas pelas políticas públicas em educação e aquelas impostas pelo mercado editorial, de acordo com os depoimentos registrados, a produção e difusão de materiais didáticos sobre a história dessas cidades, cujas orientações nacionais deveriam ser responsabilidade das prefeituras, ainda não são uma realidade. Sobre essa questão, entretanto, os mesmos aspectos característicos da política personalista que interferem na consolidação de padrões curriculares locais, exercem ingerência sobre os materiais didáticos de maneira particular e sub-reptícia em alguns desses municípios:

A gente está numa nova gestão²⁸⁶ que tem se preocupado em apagar a memória do município. Então assim, todo mundo sabe que Belford Roxo foi emancipado por uma luta e pelo Joca, que é o herói da cidade, municipal, inclusive tínhamos o feriado, que saudades! (risos) Dia 20 de Junho, e o prefeito revogou a lei²⁸⁷ (...) Ele

²⁸⁵ SANCHEZ COSTA, F. *Op. Cit.* – p: 280.

²⁸⁶ A depoente se refere à gestão do atual prefeito de Belford Roxo, Wagner dos Santos Carneiro, conhecido popularmente como Waguinho, que se iniciou em janeiro de 2017.

²⁸⁷ “Devido às inúmeras mensagens e e-mails de moradores, funcionários e empresários sobre dúvidas ao antigo feriado do dia 20 de junho, vimos por meio desta postagem, esclarecer que não é mais feriado municipal em Belford Roxo o dia 20 de junho (antigo feriado - falecimento do 1º prefeito de B.Roxo, Joca), criado pela lei 571 de 25.02.97 e foi revogado pela lei 1.559 de 6 de setembro de 2017 (...)” Disponível em:

derrubou o pórtico da cidade sem necessidade alguma porque não estava atrapalhando nada, não tinha risco de cair... Não tinha nada. Ele simplesmente queria apagar, porque era um sinal do outro governo. Que foi o primeiro governo, que foi o cara que emancipou a cidade, que  o governo Joca. Ele destruiu! Os pontos de ônibus eram marcadinhos com coraozinho e estava escrito "Governo Joca", ele derrubou o ponto de nibus. Então assim, *preocupação há de mudar a história da cidade*. Eu entendo que tem diversas questões aí, mas eu acho que... Ele não faz questão de mudar e explicar porque mudou ou mudar e preservar alguma coisa, tipo evoluir, não: *ele só fez questão de apagar*. Ele mudou o hino da cidade e o Brasão. Belford Roxo era conhecida, por causa do governo Joca, como a cidade do amor, que foi um lema que ele lutou, né. Porque *Belford Roxo era um dos índices maiores de criminalidade do estado*. E aí, quando ele emancipou a cidade, ele quis mudar essa pecha que tem de lugar violento. E aí botou como lema da cidade "A cidade do amor". E estava inclusive na bandeira. Mas aí o prefeito mudou. E... Então, *como trabalhar a história da cidade, se a história da cidade está sendo apagada aos poucos?* (...) [Os alunos] s sabem que tem feriado, ponto. Não sabem o porquê dos feriados. Então... t tendo um trabalho das crianças, elas não sabiam o hino antigo, o famoso "Velho brejo! Velho brejo!" e agora elas estão tendo que aprender o hino novo da cidade. Porque  uma cobrança da Secretaria de Educação: que as crianças aprendam o hino novo. Pelo menos na minha escola a gente tá... n.... aprendendo. Até os professores tem que aprender o hino.²⁸⁸

A fala da professora Cecília  repleta de chaves para aprofundarmos a discussão. Em seu discurso, enfatiza o empenho do atual prefeito belforroxense em um movimento que, segundo ela, objetiva "apagar" a memória construída acerca da emancipação e da mitificação do primeiro prefeito, conhecido como Joca. Nesse sentido, o passado presentificado pelas memórias se torna um palco aberto e perpassado por apagamentos e ênfases na construção de uma narrativa memorialista que se pretende oficial em relação  emancipação.

Conforme abordado anteriormente, a gestão do prefeito Wagner dos Santos Carneiro conseguiu identificar o potencial da escola e dos monumentos como espaços produtores de um tipo de historiografia que referende ou rejeite uma dada narrativa memorialista, com vistas a transformá-la em parte da cultura histórica local. Ao nos apoiarmos em Leonor Arfuch, inferimos que, o caso do atual prefeito de Belford Roxo exacerba algumas "tendências dominantes do espaço biográfico", incluindo tanto as "tendências de exaltação narcisista, em que se sobressaem a afirmação dos valores do individualismo e a competitividade", como também aquelas relacionadas à autocriação ou  restauração das memórias coletivas.²⁸⁹ Ou seja: fica evidente o esforço da gestão de Wagner Carneiro por construir uma imagem positiva do prefeito, em oposição ao mito de Joca, o primeiro prefeito de Belford Roxo, identificado

<<https://noticiasdebelfordroxo.blogspot.com/2018/06/dia-20-de-junho-nao-e-mais-feriado-em-belford-roxo.html>> . Acessado em: 21/01/2019.

²⁸⁸ Professora Cecília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 03 jul. 2018 (grifos nossos).

²⁸⁹ ARFUCH, Leonor. *Op. Cit.*. – p: 102.

na fala de Cecília, como o “herói da emancipação”. Linderval Monteiro, em sua já citada dissertação de mestrado, interpreta o processo de mitificação de Joca “como um exemplo lapidar da liderança marginal baixadense na medida em que experimentou uma rápida ascensão política completamente ancorada na sua eficiente ação social substituidora do poder público e no seu forte carisma pessoal.”²⁹⁰ No intuito de avaliar o alcance da construção do mito “Joca”, Alessandra Barreto, ao discutir as relações de poder constituídas nos municípios da Baixada Fluminense, acrescenta que a construção de uma imagem positiva sobre a liderança de Joca foi tão bem consolidada que, mesmo após sua morte, foi capaz de captar os votos que alçaram à prefeitura da cidade, sua esposa, logo no pleito seguinte.²⁹¹

A imagem de Joca também emerge das reflexões da professora Liliane como o paradigma do prefeito ideal, descrito como um líder carismático e justo:

E o Joca, em Belford Roxo, tem ainda uma memória muito forte dele em Belford Roxo. Ele foi considerado um dos melhores prefeitos de Belford Roxo, e as pessoas mais antigas falam do Joca com muito amor, entendeu? Tem aquela paixão pelo Joca, os professores mais antigos falam como o Joca foi bom pra Belford Roxo, como o Joca fez coisas boas pra Belford Roxo, que ele era um excelente prefeito, que Belford Roxo precisava de um outro Joca pra que pudesse crescer, evoluir. Então eles têm essa memória boa desse primeiro prefeito de Belford Roxo. Só que o Joca se foi, mas a memória ainda continuou na mente dos mais idosos. Eu me lembro uma vez que eu estava no centro de Belford Roxo e uma senhora, uma senhorinha de cabelo grisalho, sentou do meu lado e começou falando, falando do passado dela, inclusive do Joca. E ela falava do Joca com muito amor, com muita admiração. Como se o Joca fosse um herói, né, pra Belford Roxo. Eles têm essa memória muito boa do Joca. Eu não sei, só sei o que os idosos... Idosos, não, os mais velhos, né (*risos*), eles me falam. Porque de manhã, na outra escola que eu trabalhava no ano passado, tem uma orientadora lá que já tá há muitos anos em Belford Roxo e ela também fala do Joca com muito carinho, com muito amor, que o Joca foi um bom prefeito pra Belford Roxo.²⁹²

Um dado importante a se destacar, a respeito do alcance da construção da heroicização de Joca: nem Cecília, nem Liliane, são belforroxenses. Lembramos de que ambas cresceram e ainda vivem no município vizinho: Duque de Caxias. Certamente, concebem a imagem de Joca a partir de referências obtidas em um processo que Michael Pollak define como “acontecimentos vividos por tabela”, a partir do momento em que se vincularam à rede municipal de educação de Belford Roxo e passaram a conviver com pessoas da cidade, tendo contato com suas narrativas perpetuadas através das gerações de moradores que vivenciaram a

²⁹⁰ MONTEIRO, Linderval A. *Op. Cit.* – p: 89.

²⁹¹ BARRETO, Alessandra Siqueira. “Um Olhar Sobre a Baixada: usos e representações sobre o poder local e seus atores.” In Campos 5(2), 2004. – p: 52.

²⁹² Professora Liliane. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 23 jun. 2018.

experiência da emancipação política em diversos graus. De acordo com Pollak, os acontecimentos vividos por tabela são aqueles que integram o repertório de “memórias quase herdadas” e imagens que um determinado grupo constrói sobre si, de forma que, mesmo aquelas pessoas que não presenciaram ou participaram de tais eventos, comungam daquele mesmo recorte do passado²⁹³, como parece ser o caso revelado pelas falas de Cecília e Liliane.

Para a presente pesquisa, as disputas ainda candentes pela construção da memória oficial dessas cidades se tornam problemáticas na medida em que engendram um padrão em cuja própria noção de cultura histórica é caracterizada pelas modificações trazidas a cada mudança de gestão, que se desdobra desde a instituição dessas municipalidades.

Situações semelhantes são identificadas na fala de Paula:

Então, por incrível que pareça, Japeri tem um livro didático, mas esse livro não é explorado nas escolas. É um projeto de alguns professores de História de pensar, de transcrever isso, né, os pontos turísticos, é... a história mesmo de Japeri, a... vinda dos... dos Paes Lemes para, né... Japeri. Então foi formado esse material. “De Belém a Japeri”, o nome do material. E a secretaria... a secretária que... não era ela nesse processo, mas essa secretária que hoje está no comando, eu fico analisando que ela tem dez anos na secretaria e que eu não consigo ver nenhum encantamento dela referencial a esse material. Esse material não tem nem na biblioteca da escola. (...) Assim, eu acredito que... que é uma má fama, né, de você ter o material, pegar e levar para casa. Então, ele foi se dissipando, né, e não teve uma outra é... editoração.²⁹⁴

Mais uma vez, constatamos o caso de uma política pública em educação descontinuada no decurso das transições de prefeitos: a professora Paula, que declarou possuir 18 anos de magistério na rede pública japeriense, destaca o empenho de uma gestão anterior que, embora ela não precise qual tenha sido, ao investir na elaboração de material didático sobre a história da cidade. Porém, o desinteresse das gestões posteriores fez com que esse material caísse em desuso, sendo subtraído das bibliotecas das escolas o que, supomos, tenha tornado essa obra indisponível à maioria dos professores e alunos de Japeri na ocasião desta pesquisa Segundo Arlette Gasparello, o livro didático constitui-se em interessante fonte a fim de conhecermos as formas como dada sociedade se relaciona com o seu passado, apontando uma possibilidade de diálogo entre historiografia e ensino. Nesse sentido, Gasparello evoca o potencial desse material como produto de uma determinada cultura histórica. Então, a partir das considerações feitas pela autora, observamos que a ausência, o desconhecimento ou a

²⁹³ POLLAK, Michael. “Memória e identidade social.” In **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Vol.: 5, n°.: 10: 1992. – p. 201.

²⁹⁴ Professora Paula. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 20 ago. 2018.

dificuldade de acesso a livros didáticos produzidos sobre a história dessas cidades revelam-se um caminho para que pensemos as formas como a população local lida aprende a lidar com o seu passado.²⁹⁵ Precisamente nesse sentido, se desvela uma indagação: em que medida a escola e a sala de aula são espaços importantes para a construção de uma leitura crítica acerca do passado e da compreensão da cultura histórica local?

Ao investirmos nesse caminho, é oportuno lembrar que concordamos com Luciana Cavalcanti e afirmamos que “o currículo vivenciado na sala de aula é uma outra configuração daqueles elementos discutidos e selecionados pelos órgãos gestores das políticas educacionais.”²⁹⁶ Tal afirmativa se torna muito relevante, haja vista os instigantes relatos das professoras citadas, acerca da escassa produção e utilização de livros didáticos sobre a história das cidades que preenchessem as lacunas curriculares. Nos desdobramentos propiciados por esse debate, percebemos que, os elementos discutidos e selecionados pelos órgãos gestores das políticas educacionais de níveis federal e estadual, dificilmente alcançarão os municípios analisados, enquanto mantiver esse tipo de prática política. Assim, a configuração desse cenário abriu espaço para apostarmos na investigação das possíveis táticas estabelecidas entre os docentes, no sentido de superar esse hiato entre parâmetros nacionais muito amplos, políticas públicas em educação personalistas que resultam em prescrições municipais precárias e o que é praticado em sala de aula. Essa perspectiva nos permite focar a atuação do professor nessa questão, não apenas como mediador de conteúdos, mas como autor de suas aulas e, em última análise, como peça importante para compreendermos a conturbada dinâmica pela identificação da cultura histórica local.

Essa discussão nos remeteu a algumas questões introduzidas pelo primeiro capítulo e, desse modo, trazemos para o debate aquele que, segundo Selles e Andrade, é o terceiro agente responsável pelas estratégias de regulação do trabalho docente: a pesquisa acadêmica. Ao abordar a relação estabelecida entre a pesquisa acadêmica e a docência, os autores ressaltam que, frequentemente, esta se dá em uma “perspectiva prescritiva, que toma a educação, a escola e a profissão docente não pelo que efetivamente são, mas pelo que lhes falta ou pelo que deveriam ser.”²⁹⁷ Tal perspectiva contribui para enfatizar o distanciamento entre universidade e escola, apoiado na já citada premissa de que a universidade, com seu quadro de

²⁹⁵ GASPARELLO, Arlette Medeiros. “O livro didático como referência de cultura histórica.” In ROCHA, H. A. Bastos; MAGALHÃES, M. de Souza e GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. – p: 267.

²⁹⁶ CAVALCANTI, Luciana Araújo. *Op. Cit.* – p: 50.

²⁹⁷ SELLES, Sandra Escovedo e ANDRADE, Everardo Paiva de. *Op. Cit.* - p. 45.

professores-pesquisadores, ocupa o lugar de centro produtor de conhecimento, cabendo à escola básica, a posição de mera consumidora passiva dessa produção. Inevitavelmente, uma relação que deveria ser simbiótica, quando tomada nesses moldes, causa aversão entre as partes. Estar na condição de professora da Educação Básica e pesquisadora permite lançar um olhar privilegiado acerca dessa questão: é importante destacar que, em um cotidiano marcado pela constante desvalorização profissional, as críticas ao fazer docente, operadas por estudiosos do ensino, são vistas com muita rejeição sob a alegação de que, quase sempre, o pesquisador ligado a algum centro de pesquisa acadêmica não conhece “o chão da escola”. Selles e Andrade, ao discutirem as contribuições de Lessard e Nóvoa a esse assunto, destacam duas considerações muito pertinentes: a de que a pesquisa deve ter caráter informativo e não impositivo e que, tampouco deve resvalar na armadilha da hipertrofia de discursos que procuram explicar a ação dos professores a partir de valores exógenos à sua prática.²⁹⁸ No que nos diz respeito, essa tensão já era uma infeliz constatação enquanto docente atuante na Educação Básica. Sob a perspectiva da experiência enquanto pesquisadora, ela ficou ainda mais patente quando as entrevistas para essa pesquisa se fizeram necessárias...

Ao tomarmos essas considerações e as levarmos para o campo do ensino de história em específico, percebemos que as produções inscritas na perspectiva de uma historiografia acadêmica se tornam, por vezes, muito distantes da maioria dos docentes atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse distanciamento é um dado que diz respeito não somente aos saberes disciplinares, mas também aos discursos que produzimos dentro das universidades, por vezes herméticos e voltados apenas para nossos pares. Por outro lado, produções inscritas na historiografia massiva são, pela sua autoria, localizadas entre historiadores locais e características memorialistas, discursos mais acessíveis aos professores que vivem e/ou trabalham nos municípios:

Bom, o recurso que a gente tem é a internet, né, a gente vai... a gente pesquisa muito na internet sobre a cidade e, às vezes, acontece uma... uma exposição no hall da Semed sobre os queimados, né, sobre as fotos antigas de Queimados... que sempre tem umas pessoas, assim, que o colocam, né, para fazer essa exposição... de fotos, de desenhos, pinturas. E a gente vai... observando... a gente vai buscando, né, a gente vai pesquisando também, né, vai lendo o que... escrevem... a gente vai pegando para gente.²⁹⁹

Eu pesquiso muito na internet, e, assim, é... livros didáticos... Eu pesquiso o assunto que eu quero trabalhar primeiro, eu vejo o que eu quero trabalhar. (...) Mas a pesquisa minha... as minhas fontes são a internet, é... livros antigos, pessoas... a

²⁹⁸ *Idem.* – p. 48-50.

²⁹⁹ Professora Irene. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 17 set. 2018.

história aqui da escola, eu às vezes também pego fotos antigas de como era a escola antigamente, eu pego foto, tiro Xerox. E às vezes eu até encontro essas pessoas das fotos antigas, eu conheço, e convido para estar na escola para contar da época dela, eu mostro a foto para a pessoa... Entendeu?³⁰⁰

As fontes que eu uso são pesquisas que eu faço na internet sobre a emancipação de Belford Roxo. A primeira vez que eu comecei a trabalhar sobre a emancipação de Belford Roxo foi pesquisas que eu fiz na internet sobre o Joca. E o Joca, em Belford Roxo, tem ainda uma memória muito forte dele em Belford Roxo. (...) Aí eu uso a internet e algumas coisas também que os outros, que os mais velhos contam sobre Belford Roxo, como era antes, como que aconteceu. Mas a pesquisa maior, assim, de emancipação, dessas coisas assim, é da internet mesmo.³⁰¹

Nesses depoimentos, representativos de professoras de Queimados e Belford Roxo, a internet surge como um potente suporte de pesquisa para o preparo de suas aulas e atividades sobre a história local dos municípios. Fotografias e depoimentos de antigos moradores do bairro ou da cidade também são apontados como fontes possíveis para a pesquisa e elaboração de aulas sobre a história local. Ao discutirem as imbricações entre sala de aula e o espaço virtual, Silva e Guimarães apresentam uma visão bastante cautelosa acerca dos usos da internet como instrumento de pesquisa voltado para a Educação Básica. Os autores advertem sobre a qualidade discutível do material disponibilizado pela maioria dos sites que se propõe a divulgar algum tipo de narrativa histórica. Apesar disso, destacam, como aspectos positivos do uso da internet, a agilidade no acesso à informação e a existência de endereços eletrônicos que apresentam significativa riqueza de recursos de imagem, som e texto. Diante de tais constatações, os autores chamam a atenção, ainda, para a imprescindibilidade da participação do professor como mediador do processo de transformação da informação em conhecimento. Em outras palavras, Silva e Guimarães defendem que o papel do professor precisa ser intrínseco, embora não restrito, àquele exercido por um pesquisador.³⁰²

Ao discutir os impactos desses novos suportes de informação no ensino e aprendizagem escolar da história, Flávia Caimi também destaca o importante papel a ser desempenhado pelos professores. Nesse aspecto, recomenda que a escola, em geral, e os professores, em específico, estejam em constante sintonia com as inovações tecnológicas e seus impactos sobre as formas de aprender dos educandos. Contudo, Caimi se alinha a Silva e Guimarães, ao se acautelar quanto ao fetichismo, para o bem ou para o mal, do uso das novas tecnologias para a educação. Para a autora, é importante evitar repelir o uso de ferramentas

³⁰⁰ Professora RENATA. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 29 ago. 2018.

³⁰¹ Professora Liliane. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 23 jun. 2018.

³⁰² SILVA, Marcos e GUIMARÃES, Selva. Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papyrus, 2012. – p: 113-6.

digitais no cotidiano escolar, como se fossem responsáveis por todos os problemas que envolvem a rotina escolar. Da mesma forma, deve-se evitar seu uso indiscriminado, como se fossem a salvação para as questões atinentes às dificuldades de aprendizagem.³⁰³

A utilização da internet como suporte de pesquisa para o Ensino de História também é abordada por Marcelo Abreu em seu já citado artigo sobre as possibilidades dialógicas entre a História Local e o Ensino de História. Ao longo desse texto, o autor se vale, entre outros exemplos, da história do bairro de Vila Kennedy, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Assim, Abreu toma como ponto de partida para sua argumentação, o processo de criação desse bairro, situando-o como desdobramento das remoções de favelas localizadas áreas nobres da cidade do Rio de Janeiro na década de 1960, que direcionou expressivo contingente de moradores para regiões do subúrbio. Além disso, a criação da Vila Kennedy, conforme destaca, também está intimamente relacionada ao programa “Aliança para o Progresso”, criado pelo governo norte-americano. Esse programa foi desenvolvido no contexto da Guerra Fria, com o objetivo de impedir o avanço socialista por meio de obras de infraestrutura que prometiam levar o desenvolvimento econômico e social a países latino-americanos.

A partir dessas referências prévias, Marcelo Abreu traça os caminhos de uma pesquisa hipotética sobre a Vila Kennedy no site de busca *Google* o qual, como sugerem os trechos destacados das entrevistas das professoras, se constitui em ferramenta de especial relevância para o preparo de suas aulas/atividades sobre a história local das cidades em que lecionam. Entretanto, ao apresentar tal proposição, Abreu aposta no protagonismo investigativo dos professores para analisarmos os possíveis desdobramentos de tal pesquisa. Ao realizar essa perspectiva, destacaríamos que:

A trama de referências assim constituída significaria um primeiro passo em dois sentidos. Primeiro, em direção ao contraste da memória do lugar, representada na rede com as próprias experiências geracionais partilhadas. E segundo, na complexificação da própria compreensão histórica, uma vez que aquilo que se apresenta como informação seria transformado em documento, em suporte para a investigação que levaria a, por um lado, *desdobrar os processos históricos que definiram o lugar* e, por outro, à *constituição de uma narrativa histórica que desse visibilidade a esses processos ocultos* ou subsumidos na narrativa informacional.³⁰⁴

Nesse sentido, de acordo com o que é preconizado por Marcelo Abreu, os registros disponibilizados aos professores por meio das memórias digitais devem ser explorados como

³⁰³ CAIMI, F. E.. “Geração Homo Zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica.” In MAGALHÃES, Marcelo e outros (orgs.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. – p: 167-8.

³⁰⁴ ABREU, Marcelo. *Op. Cit.* – p: 71 (grifos nossos).

profícuos dinamizadores de questionamentos e investigações podendo desdobrar-se em atividades que envolvam reflexões teóricas, como também práticas. Em outras palavras, as memórias digitais podem e devem ser confrontadas com as memórias compartilhadas através das gerações familiares ou de moradores das cidades, a fim de propor a articulação entre os processos que envolveram o surgimento dessas municipalidades e aspectos mais amplos do cenário nacional ou mundial. Em sua dimensão prática, tal abordagem pode se desdobrar em visitas guiadas a outros meios de memória do lugar ou até mesmo críticas aos livros didáticos ou, em último caso, à ausência de tal temática neles. Como propõe Abreu, a memória e as identidades locais devem ser questionadas e decodificadas para, a partir desse exercício, pensarmos a História Local e seu ensino.

Portanto, entendemos que os currículos e demais materiais didáticos integram o repertório de narrativas, visando orientar e produzir parâmetros para a atuação docente em sala de aula. Em diálogo com o pesquisador norte-americano, Robert Bain, Flávia Caimi pontua que:

Os professores de história precisam subverter os programas curriculares instituídos pela tradição, não necessariamente no sentido de abolir conteúdos, mas principalmente, de assumir o risco de criar problemas históricos para dialogar com as propostas curriculares. (...) Professores de história precisam ser capazes de ajudar outros a aprender história e a pensar historicamente, tarefa que exige a mobilização de estratégias relativas ao conhecimento histórico, propriamente dito, mas também à elaboração de problemas historiográficos, aos conhecimentos prévios dos alunos, aos contextos de aprendizagem, ao uso de suportes de informação e fontes de investigação compatíveis com tais contextos, entre outros.³⁰⁵

Já salientamos que, as professoras habilitadas a lecionar nos primeiros anos do Ensino Fundamental não são, necessariamente, professoras de história. Porém, também constatamos que o desafio discriminado por Caimi, qual seja o de “ajudar os outros a aprender história e a pensar historicamente”, é um dos tantos que essas professoras enfrentam na rotina escolar. No que diz respeito às abordagens dadas à história do local, tendo como eixo a formação histórica da noção de cidade, acreditamos que a ausência de narrativas estáveis pode se transformar, enfim, em um problema historiográfico passível de ser mobilizado em uma aula sobre tal temática. Percebemos, entretanto, que esses não são os únicos referenciais disponíveis aos docentes para que possam pensar a história a ser ensinada nos municípios que pesquisamos.

As reflexões encetadas pelas considerações trazidas por Abreu e Caimi nos levaram à conclusão de que, diante dessa variedade de narrativas que perpassam a relação ensino-

³⁰⁵ CAIMI, F. E.. *Op. Cit.* – p: 170.

aprendizagem, o conceito de livro didático é ampliado exponencialmente. Recurso didático, substitutivo das orientações curriculares, fonte de pesquisa para professores... Suas funções multiplicam-se na medida em que avançamos na investigação de nosso cenário de pesquisa. Dessa maneira, evocamos Itamar Freitas, com quem concordamos quando afirma que o

“Livro didático”, portanto, será o que decidirmos que ele for, dentro do que estabelecemos como parâmetro de uso (...) É a plasticidade do uso que vai determinar, por exemplo, se dicionários, enciclopédias, impressos de figuras, de narrativas ficcionais, encartes para pinturas e colagens, objetos digitais de tipo vário vão adquirir ou não o *status* de “didático”.³⁰⁶

O autor salienta, ainda, que no caso brasileiro, o que costuma caracterizar o livro didático é a sua diferença em relação aos livros consumidos no ensino superior. Outra caracterização estaria ancorada na tipologia narrativa: o livro didático veicula narrativas lineares sobre o local, a nação ou o mundo, enquanto os livros voltados para o ensino superior não se prendem a esse pressuposto. Ainda com base nessa clivagem, mais um aspecto define o que é “didático”: o público ao qual se destina, isto é, crianças e adolescentes, estudantes da Educação Básica.³⁰⁷ Ao refletirmos sobre tais balizamentos e pensando na gama de narrativas disponíveis para além dos limites concretos e abstratos da vivência escolar, consideramos que, um dos caminhos para pensarmos a multiplicidade de materiais didáticos à disposição de alunos e professores passa pelos debates em torno da História Pública. Essa é uma possibilidade de analisar a influência dos discursos portadores de algum conhecimento histórico, disponíveis nos mais variados suportes, e sua relevância para o processo de ensino/aprendizagem histórica, em específico da história local das cidades.

A historiadora britânica Jill Liddington admite que “podemos considerar a prática da história pública como sendo a apresentação popular do passado para um leque de audiências – por meio de museus e patrimônios históricos, filme e ficção histórica.”³⁰⁸ De acordo com essa definição, apostamos que as narrativas até agora abordadas integram um repertório passível de ser melhor compreendido e, por isso, julgamos pertinente trazer para o centro dos debates as profícuas interpolações entre História Pública e o Ensino de História. Nesse sentido, a divulgação histórica por meio de mídias, como os sites consultados pelas professoras em suas

³⁰⁶ FREITAS, Itamar. “Livro didático (verbeta)”. In FERREIRA, M. de Moraes e OLIVEIRA, M. M. Dias de (coord.). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. – p: 145.

³⁰⁷ *Idem. Ibidem.*

³⁰⁸ LIDDINGTON, Jill. “O que é História Pública: os públicos e seus passados.” In ALMEIDA, J. Rabêlo de e ROVAI, M. G. de Oliveira (orgs.). Introdução à História Pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011. – p: 33-4.

pesquisas pedagógicas, possibilita a publicização de narrativas que podem se converter em ponto de partida para discutir as inquietações que postulem a relevância do ensino da história da cidade. Acreditamos que um dos escopos da História Pública é repensar a escrita da história e o ensino da história, enfatizando suas conexões com o tempo presente, com as disputas e tensões cotidianas, buscando romper com o caráter de “reliquias de antiquário”, assumido durante muito tempo, pela própria história enquanto disciplina. Nessa perspectiva, Cecília admite que, apesar de fazer uso da internet como ferramenta de suporte às pesquisas sobre a história de Belford Roxo, suprindo a ausência de referências a esse respeito, faz-se necessária uma análise crítica acurada sobre os conteúdos veiculados na rede:

Não sei se outras escolas trabalham alguma coisa na semana da emancipação. Não sei. De repente nessa nova gestão isso pode vir acontecer. Se não, né, de repente ele arruma um jeito aí... e... mas eu realmente não sei dessa informação. Se tem fontes, se... Procurar no Google acho que não é muito confiável, porque tem várias coisas relacionadas a Belford Roxo que não são felizes, sabe... Porque eu lembro quando eu fiz dois anos de concursada que eu falei para minha irmã assim: “Ah, Marcele, esse ano... Amanhã eu faço dois anos que eu tô em Belford Roxo.” Aí minha irmã foi procurar no Google: “Belford Roxo fotos”. E aí tinham diversos crimes macabros no Google de imagens, sabe. Então assim, a imagem da cidade não é boa. Né, então... onde procurar isso?³⁰⁹

A questão da violência urbana, com destaque para os altos índices de criminalidade, aparece novamente na narrativa de Cecília, quando ela nos fala sobre a experiência de pesquisa a respeito da cidade em um site de busca. Na sequência, a professora lamenta que esse tipo de resultado, obtido superficialmente, seja responsável pela cristalização de um imaginário negativo acerca de Belford Roxo e da Baixada Fluminense, em um aspecto mais amplo. Supomos que a internet também seja um recurso amplamente utilizado pelos alunos em sua rotina de pesquisas escolares.

Portanto, inferimos que se torna importante a problematização dessas referências de acesso imediato aos educandos. De tal modo admitimos que, assim como qualquer narrativa mobilizada em uma pesquisa, o professor deve usar as informações encontradas em sites na internet com o devido olhar crítico. A observação feita por Cecília nos leva a crer que essas professoras, mesmo não sendo historiadoras de formação, estão atentas a essa premissa. “A construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor

³⁰⁹ Professora Cecília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 03 jul. 2018.

forma de se superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre a pesquisa e o ensino/divulgação, enfim, entre o saber e o fazer.”³¹⁰

As considerações de Joana Neves já tinham orientado algumas reflexões desenvolvidas em nossa dissertação de mestrado sobre as memórias da emancipação de Queimados, ocasião em que havíamos sinalizado o potencial educativo da difusão da historiografia, dentro dos limites concebidos pela História Pública.³¹¹ Porém, dentro dos balizamentos impostos pela pesquisa histórica de corte acadêmico, os usos de novos e variados suportes para a divulgação de narrativas históricas ainda é tema controverso. Quando Abreu exemplificou seu procedimento de pesquisa, no mesmo site de busca citado por Cecília, para apurar informações sobre Vila Kennedy, usou o termo “memória digital” para categorizar seus achados. O uso de tal terminologia se impõe no intuito de demarcar, em um terreno bastante fluido, a diferenciação em face daquilo que entendemos por “história digital” que, conforme nos entrevemos a partir de Lucchesi e Carvalho, é um conceito que pressupõe a divulgação do conhecimento histórico produzido a partir da prévia mediação de historiadores de profissão a um público ampliado para além dos limites da academia.³¹² Ao mergulharmos nessa discussão, buscando avaliar as contribuições das mídias para o Ensino de História, ressaltamos as reflexões da historiadora Thaís Fonseca. A autora reivindica que o campo de ações encetado pela História Pública pode se converter na chave interpretativa a fim de superarmos a dicotomia entre as historiografias acadêmica e massiva, exposta no primeiro capítulo. Para Fonseca:

Para além de serem também um nicho de trabalho para os que não querem ou não conseguem ingressar nas instituições de caráter científico e universitárias, a história pública relaciona-se a propósitos que vão além da realização de teses de doutorado ou de programas de pesquisa acadêmica. Passam pela relação com a consciência histórica, ou mesmo por sua produção, pela relação com memórias individuais e coletivas, pela mobilização de comunidades, pela disponibilização de acervos e de conhecimento.³¹³

³¹⁰ NEVES, Joana. “História local e construção da identidade social”. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, nº 3, jan/dez, 1997. – p: 27.

³¹¹ COSTA, C. P. de. *Op. Cit.* – p: 124.

³¹² “Entendemos História Digital aqui como uma arena aberta a debates e experimentações que envolvem a aplicação das tecnologias digitais às diversas práticas da história. Esse campo, que emergiu no final dos anos 1990 em função do rápido desenvolvimento tecnológico, transformou a maneira como ensinamos, pesquisamos e divulgamos história.” LUCCHESI, Anita e CARVALHO, B. L. Pastor de. “História Digital: reflexões, experiências e perspectivas.” In MAUAD, A. Maria; ALMEIDA, J. Rabêlo e SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. – p: 153.

³¹³ FONSECA, Thaís N. de Lima e. “Ensino de História, mídia e História Pública.” In MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, JunieleRabêlo e SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. – p: 192.

Apesar de destacar que os avanços no campo da História Pública ainda são alvos de críticas e de algum ceticismo por parte de muitos historiadores, Fonseca considera que, entre os professores da Educação Básica, o acesso e o diálogo com essas produções extra-acadêmicas são mais aceitos e isso pode ter um relevante papel educativo. Ao concordarmos com a autora, pontuamos que, direcionando suas pesquisas à obtenção de produtos a serem usados em sala de aula, essas professoras ampliamos nexos da intersubjetividade e da intertextualidade, pressupostos nas narrativas não acadêmicas e/ou memorialistas consultadas. Acreditamos, portanto, que o ensino de história alinha com uma demanda que, de acordo com Leonor Arfuch:

Envolve tanto as indústrias culturais como a pesquisa acadêmica, fala simultaneamente de uma recepção multifacetária, de uma pluralidade de públicos, leitores, espectadores, de um interesse sustentado e renovado nos infinitos matizes da narrativa vivencial.³¹⁴

Assim sendo, julgamos pertinente reintroduzirmos no debate, uma das obras apresentadas no primeiro capítulo, no intuito de nos aprofundar na tensa relação Ensino Superior, Formação Docente e Educação Básica. Trata-se da “História da formação de Queimados”. Quando seu autor, Vilson Teixeira, apresenta a obra, o faz como vimos, procurando demarcar sua autoria fora dos limites de uma historiografia acadêmica. Essa reivindicação se dá quando Teixeira afirma que, a elaboração do livro não dispôs de arcabouço teórico-metodológico para aplicar às fontes utilizadas ou elaborar hipóteses que pudessem ser discutidas ao longo da obra. Todavia, o autor vai além e, ainda na apresentação da “História da formação de Queimados”, ressalta que seu trabalho

Tentou, antes, ser um modesto trabalho de professor. Professores não têm tempo para se dedicar a pesquisas e raramente escrevem. Limita-se a reunir informações dispersas nas mais diferentes fontes e disponibilizá-las de forma organizada e facilitada aos alunos. (...) Não é, porém, um livro didático. Gostaria o autor que esse livro chegasse a quantos se interessam pela história de Queimados, mas já se sentirá gratificado se um estudante queimadense sobre ele se debruçar para aprontar seus trabalhos escolares.³¹⁵

A afirmativa fez-no continuar as reflexões sobre o potencial didático de algumas obras, a partir da produção historiográfica atinente à história local e suas imbricações com o

³¹⁴ ARFUCH, Leonor. *Op. Cit.* – p: 15-6.

³¹⁵ TEIXEIRA, Vilson F. *Op. Cit.* - p: 5.

ensino da história. Ao admitir que seu trabalho não dispusesse de nenhum arcabouço teórico-metodológico para construir uma narrativa sobre “a história da formação de Queimados”, Wilson Teixeira ancora sua justificativa no fato de não ser historiador, mas sim professor. “Professores não têm tempo para se dedicar a pesquisas e raramente escrevem. Limita-se a reunir informações dispersas nas mais diferentes fontes e disponibilizá-las de forma organizada e facilitada aos alunos”, afirma o autor. Indubitavelmente, a fala de Teixeira é apoiada no paradigma da racionalidade técnica, segundo o qual, o professor é considerado um simples veículo da transmissão dos saberes produzidos por pesquisadores. Esse paradigma impede que se reflita criticamente acerca dos saberes docentes como manifestação cultural perpassada por conflitos e contradições. Pelo contrário, trata-se de uma afirmação eivada de conotação depreciativa a respeito do trabalho do professor, enquadrando-se na crítica realizada por Alison Paim acerca da hierarquização entre o saber produzido nas universidades e aqueles produzidos na escola básica. De acordo com Paim, ao validarmos afirmativas como a que consta na apresentação da obra de Teixeira, somos, perigosamente, levados a crer que “já está dado que os professores, como os incompetentes que são, devem apenas reproduzir aquilo que é produzido por aqueles que possuem a competência para tal.”³¹⁶ A situação se torna ainda mais complexa, na medida em que, ao fazer questão de se identificar como professor e não historiador/pesquisador, Wilson Teixeira sustenta um discurso de autodesvalorização do professor da Educação Básica.

Alvo de críticas a partir das últimas décadas do século passado, as posturas instrumental e técnica vem sendo substituídas por análises que buscam analisar e interpretar os saberes como produto da seleção, organização e transposição operada por professores, a partir de valores referenciais que transitam não só pelo saber acadêmico, como também pelo saber a ensinar, saber ensinado e saber aprendido. A citação de Teixeira, ainda que autodepreciativa, nos permite reflexões que mais uma vez se alinham com os pressupostos defendidos por Alison Paim: de nada adianta propor novas metodologias ou técnicas, ou ainda impor novos conhecimentos aos professores, para que sejam meramente repassados aos alunos. Antes disso, faz-se necessário proporcionar meios para que os professores entrem em contato e assimilem esses discursos.³¹⁷ Desse modo, no que tange as estratégias de limitação da autonomia docente representada pela produção acadêmica, a postura de Teixeira é um exemplo a ser problematizado à luz da crítica construída por Selles e Andrade, pois:

³¹⁶ PAIM, Alison A. *Op. Cit.*. – p: 162.

³¹⁷ *Idem. Ibidem.*

Afinal, não compreender aquilo que se situa no interior dessa cultura docente como espaço de autonomia do professor resulta, muitas vezes, num discurso desqualificador, que alimenta o consumismo do mercado da formação e das políticas e parcerias públicas (PIBID, mestrados profissionais, parcerias com fundações privadas etc.), nas quais os professores são sempre objetos, reduzidos à condição de aplicadores de materiais ditos inovadores (oficinas, técnicas, produtos etc.) ou executantes de prescrições, em todo caso externamente formuladas e desenvolvidas.³¹⁸

Diante desse ponto de tensão, retomamos Rüsen, na medida em que a proposta de Teixeira evoca a potencialização da dicotomia entre pesquisa e ensino, principalmente no que tange à Educação Básica.³¹⁹ Ao apontar para a simplificação do processo de produção do conhecimento histórico dentro da sala de aula e enfatizar o papel do professor como um mero compilador e organizador de dados, de forma torná-los de algum modo acessível aos alunos, Teixeira sugere que o processo de *transposição didática*³²⁰ se realize sem levar em conta experiências e/ou memórias compartilhadas por esses últimos. A esse respeito, alerta-nos Ilmar de Mattos:

Assim, recusamos uma exclusão, que não raro se desdobra em um sentimento de inferioridade – os que ensinam história contam uma história, mas não fazem história – para afirmar que os professores de história fazem história por meio de uma aula – *a Aula como texto*.³²¹

Ao propor a *aula como texto*, Mattos defende que o trabalho do professor de história é indissociável do trabalho do historiador. Assim como o historiador opera escolhas teóricas e metodológicas ao abordar seu tema de pesquisa, o professor também opera tais escolhas, a partir das leituras realizadas ao preparar uma aula ou das interações estabelecidas com os alunos em sua sala de aula e o meio no qual atua. Então, não podemos perder de vista que tais

³¹⁸ SELLES, Sandra Escovedo e ANDRADE, Everardo Paiva de. *Op. Cit.* - p. 51.

³¹⁹ Para JörnRüsen, a manutenção da lacuna entre ensino e pesquisa “limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina” (RÜSEN, 2011: 23-24).

³²⁰ “Assim, a transposição didática, *lato sensu*, se inicia com a definição dos saberes a ensinar a partir do saber acadêmico, realizada pela noosfera, e a transposição didática interna, *stricto sensu*, realizada pelos professores, dá continuidade ao processo quando estes elaboram algumas das versões possíveis do saber ensinado. (...) Contrastar o saber ensinado com o saber acadêmico permite identificar as transformações e as características, principalmente na sociedade atual, onde as ciências constituem um corpo sistematizado de conhecimentos, elaborados a partir de critérios rigorosos quanto aos aspectos de ordem teórico-metodológica, e onde o saber ensinado vai buscar legitimidade.” MONTEIRO, Ana Maria. *Op. Cit.* – p. 85-6.

³²¹ MATTOS, Ilmar Rohloff de. “‘Mas não somente assim!’ Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História.” In *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, p. 12. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042006000200002>>. Acessado em: 15/08/2018.

escolhas sofrem a interferência dos balizamentos representados pelas orientações curriculares e utilização dos materiais didáticos ao dispor dos professores, bem como estão relacionadas à sua própria história de vida e trajetória profissional.

Entretanto, o conceito de aula como texto, apresentado por Mattos, fez com que retomássemos alguns argumentos utilizados por Marcelo Abreu, a fim de destacar a fugacidade do registro representado por uma aula e discutir os limites de sua contribuição para a escrita da historiografia escolar. Apesar de concordar com alguns pressupostos defendidos por Ilmar de Mattos e reforçar a ideia da aula como construção de múltiplos sujeitos do conhecimento, Abreu nos adverte: “ela mesma [a aula] é um ‘texto’ frágil, porque acontece e se esvai no acontecer, dura o tempo das palavras proferidas e sua escuta. A aula, nesse caso, *restaura o lugar da voz, ou das vozes, na produção da narrativa.*”³²²

De fato, quando nos atentamos ao o trabalho de Adriana Cavarero, entendemos que, na condição de tributários da matriz filosófica, perdemos gradualmente a faculdade de analisar a emissão vocal em todos os seus aspectos. A autora comenta que “a desvocalização do *logos* inaugurada por Platão, além de fixar o primado ontológico do pensamento sobre a palavra, tende, sobretudo, a liberá-la da corporeidade do sopro e da voz.”³²³ Ou seja, segundo Cavarero, possuímos grande dificuldade em analisar as vozes levando em consideração suas inflexões consubstanciadas em elementos como pausas, respiração, as manifestações de ordem emocional que acompanham o ato da fala, como expressões faciais ou corporais. Daí a fugacidade da aula-texto, tal como pontuado por Abreu: ainda que se grave a aula em suporte audiovisual, as emissões vocais que delimitam a aula tendem a se perder muito facilmente. Contudo, na intenção de contornar essa questão, pensamos em registrar algumas aulas dessas professoras, planejamento que acabou por ser descartado em função das dificuldades enfrentadas para acessar as escolas, dado o quadro de crise política e econômica da maioria dos municípios abordados pela pesquisa, conforme já mencionado.

Em face do exposto até aqui, reivindicamos que, não somente as orientações curriculares e a produção de livros didáticos sejam analisadas como expressões possíveis da historiografia escolar. Porém, na impossibilidade de realizar o acompanhamento das aulas e demais atividades didático-pedagógicas, optamos por avaliar as motivações que orientam professores no seu fazer cotidiano, dentro da perspectiva da autonomia docente. Afirmamos que, as contribuições advindas desse posicionamento estão inseridas em um movimento que

³²² ABREU, Marcelo. *Op. Cit.* – p: 73 (grifos nossos).

³²³ CAVARERO, Adriana. *Op. Cit.* – p: 83.

visa à redução do abismo interposto entre a história escolar e aquela acadêmica, rejeitando qualquer tipo de hierarquização entre elas. Então, após analisarmos as influências que, documentos curriculares, materiais didáticos, relatos e transmissões do passado acessados em meios privados ou públicos, possuem na formação dos professores, concentramos nossa atenção às mobilizações realizadas pelos docentes a fim de abordar essa história em sala de aula. Para além das questões de ordem teórica e todas as dificuldades que as perpassam, também nos interessa avaliar as maneiras pelas quais as professoras entrevistadas colocam em prática o ensino da história local desses municípios.

4.2 “Então, como trabalhar a história da cidade, se a história da cidade está sendo apagada aos poucos?”³²⁴-Sensibilidades e práticas em uso

Não por acaso, a citação extraída da fala de uma das entrevistadas, se tornou o título dessa sessão. Ela é atravessada por uma inquietação que não diz respeito somente às dificuldades identificadas na construção e mobilização dos saberes docentes: ela expõe uma questão relacionada às disputas políticas exacerbadas com a conquista da autonomia dessas municipalidades. Essas disputas impactam diretamente na elaboração de políticas públicas em educação e, mais especificamente, pertinentes ao ensino da história local. Assim, ao constatararmos que, tais disputas têm estreita ligação com a carência de orientações curriculares de materiais didáticos a respeito da história local dessas cidades, nos interrogamos sobre as práticas desenvolvidas pelas professoras, no sentido de abordar esse conteúdo com suas turmas. Nessa perspectiva, reportamos às duas últimas estratégias de regulação do fazer docente, identificadas por Selles e Andrade: as demandas internas e externas pelo cumprimento dos conteúdos e a ação de movimentos sociais dos professores, em uma perspectiva ético-profissional.

Conforme visto, 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,

³²⁴ Professora Cecília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 03 jul. 2018.

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...³²⁵

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 [noção]... 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.³²⁶

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

³²⁵ Professora Paula. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 20 ago. 2018. (grifos nossos)

³²⁶ Professora Liliane. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 23 jun. 2018 (grifos nossos).

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.³²⁷

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.³²⁸

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 preconizou Marcelo Abreu. 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. Nesse sentido, as professoras da rede municipal de Queimados dão exemplos de como gostariam que essa interação fosse realizada:

Olha, a gente costuma... a gente gosta muito é de fazer passeios. Mas é muito difícil porque a gente depende do ônibus escolar, que, muitas das vezes, o motorista não pode ser de Queimados. (...) Então, é... fora da escola é difícil. É só um passeio, assim, “numa” peça teatral que tem no teatro lá no centro de Queimados, que é o Teatro Metodista. E... leva as crianças para assistir peça, aí, depois, vem embora. É

³²⁷ Professora Irene. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 17 set. 2018 (grifos nossos).

³²⁸ Professora Renata. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 29 ago. 2018 (grifos nossos).

só isso. É só esse tipo de trabalho. (...)É, mas eu acho que tudo o que a gente faz com as crianças, o que a gente tenta produzir com eles é importante. A gente mostra para eles que a escola não é só você sentar “numa” cadeira e estudar... é... copiar do quadro e prestar atenção no professor. Tem que ser além disso, além do livro didático, entendeu? Além da fala do professor. Eles precisam buscar em outros... ter outros suportes, entendeu?³²⁹

Eu gosto de convidar pessoas que são mais idosas “pra vim” na escola contar uma história, contar uma parte da vivência delas. Pessoas que estudaram aqui há muitos anos atrás, também eu já convidei “pra vim” aqui explicar como era a escola, o que eles fazem hoje, o que a escola representou e representa para eles... Eu gosto de fazer esse trabalho também. (...) Nós temos autonomia para escolher determinada época. No mês de maio, como é mundialmente conhecido como o mês da família, é o mês em que eu mais gosto de fazer esse trabalho, porque eu gosto de convidar a avó de alguém, a tia de alguém, e trazer, aproximar mais essa família da escola, pra eles também contribuírem, né, com o que eles sabem, com o que eles conhecem... E eu acho isso importante. Então eu gosto mais de trabalhar no mês de maio nesses projetos, e também eu já trabalhei também no final do ano, porque é uma época de confraternização mundial, de... em que acontecem tantas coisas, em que as pessoas falam tanto em coisas boas... Eu gosto, quando está terminando o ano letivo, de estar convidando essas pessoas aqui, porque já meio que um encerramento... De estar convidando algumas pessoas para participarem. (...) Eu precisava de uma ajuda de um funcionário de auxiliar de lim... de um profissional de limpeza, da secretaria... Nós íamos a campo, saíamos com a turma pelo bairro, pesquisando nome de rua, entrevistando vizinhos, pessoas, assim, até pedestres. Ficava entrevistando as pessoas para saber o que ele acha importante também que aconteça no bairro, o que ele acha que precisa no bairro, qual serviço que é muito precário no bairro. A gente fazia esse trabalho, mas esse trabalho não pode prosseguir por causa da violência. Porque isso acontecia até uns... até cinco anos atrás. Mas com a dinâmica da sociedade, com essa violência, aí hoje ficou mais complicado, até pela falta de pessoal, para poder sair com uma turma com trinta alunos assim da sala, mesmo que seja para andar na vizinhança, não pode ser uma coisa muito comum... Não é mais, mas durante um bom tempo era super comum, a gente sair, pesquisar, e não só pesquisar nome de rua, a história da rua... não só pesquisar essas coisas, nós saíamos também “pra” poder saber, é, da... fazer um trabalho de História e Geografia também bacana, que a gente fazia, sobre a erosão, sobre proteção do solo... Então a gente fazia muito trabalho bacana assim que eu acho que é extremamente importante “pra” que eles entendam que o que eles veem no livro não é nada longe da realidade deles. Porque o que eles veem no livro, o conteúdo que “tá” no livro é o mesmo conteúdo que pode ser trabalhado aqui fora. Eu sempre tive essa preocupação que ele entendesse isso, que não é nada distante da vida dele, que não é nada que não é alcançado, que não possa ser alcançado... Que ele possa ter essa compreensão.³³⁰

Eu gostaria mesmo, eu gostaria de sair com eles, dar uma passeada pelo bairro, “pra” poder fazer, mas o medo de ter um tiroteio no meio, sair com a turma e um fugir, ir “pra” casa e eu não conseguir... aí eu, entendeu, fico meio temerosa de sair com eles de dentro da escola. (...)o bairro ali eles conhecem, porque o bairro é onde eles vivem, entendeu? Mas o meu objetivo, na verdade, o que eu gostaria de fazer com eles era eu sair com eles “pra” poder ir mostrando a rua, “ó, o nome dessa rua é tal”, “pra” mostrar geograficamente ali o bairro onde eles vivem, “pra” eles pegarem esse... (...) E eles terem essa consciência, porque, assim, seria algo empírico que seria melhor “pra” eles absorverem essas informações. Que em sala de aula, quando eu dei a aula sobre Belford Roxo, sobre a emancipação de Belford Roxo, sobre a história de Belford Roxo, foi só a teoria. Só foi a teoria, eu falando. Mas assim, por exemplo, lá no centro de Belford Roxo tem um desenho enorme do Joca, e “tá” o

³²⁹ Professora Irene. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 17 set. 2018.

³³⁰ Professora Renata. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 29 ago. 2018.

nome dele escrito. Tenho certeza que noventa por cento das crianças passam ali, veem aquela caricatura e não sabem quem é. Eu sei quem é porque eu já vi a foto do Joca quando eu “tava” pesquisando na internet.³³¹

Após pesquisa prévia, majoritariamente realizada com o auxílio de pesquisas em sítios virtuais, a visita aos espaços públicos de memória é mobilizada pelas professoras como forma de conferir inteligibilidade às discussões realizadas em sala de aula acerca dos marcos históricos das cidades. Porém, como inferimos a partir da análise dos relatos, as principais dificuldades enfrentadas pelas depoentes estão relacionadas à carência de recursos materiais e humanos, bem como a situação de violência, que já havia aparecido em outros momentos da narrativa de várias professoras. Tais condições torna a realização das visitas de reconhecimento ao local cada vez mais difícil.

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. Renata destaca, ainda, que costuma realizar trabalho interdisciplinar, utilizando da letra do hino da cidade de Queimados para, além de ampliar o vocabulário de seus alunos, discutir com eles a historicidade contida em sua letra. Datas como a emancipação da cidade, dia da família ou o final do ano letivo também figuram como ocasião, senão propiciadora, provocadora de tais atividades e oportunidade para que sejam feitas essas reflexões com as turmas.

Os procedimentos relatados pelas professoras inscrevem-se em uma proposta de pesquisa e ensino que traz para primeiro plano, o potencial da cultura material. Marcos Silva e Selva Guimarães destacam que os PCNs de História, apesar de preconizarem o uso da cultura material como fonte e metodologia possível para a realização da escrita da história escolar, o fazem a partir de referências superficiais aos pressupostos introduzidos pela nova história francesa e pela história social inglesa. A partir de tal perspectiva, segundo os autores:

Correu-se o risco, no ensino e noutros ramos de conhecimento histórico, de reduzir o trabalho com cultura material ao arrolamento (por vezes, apenas ilustrativo) de diferentes artefatos, sem pensar mais detidamente sobre sua situação num mundo de homens e mulheres que se relacionam por meio de símbolos e poderes e se fazem por diferentes vias.³³²

Entretanto, no que diz respeito à ressalva feita por Silva e Guimarães, os citados depoimentos nos levam a crer que essas professoras estão conscientes da necessidade de uma análise crítica de tais fontes no trabalho com elas em sala de aula. Entendemos que, as

³³¹ Professora Liliane. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 23 jun. 2018.

³³² SILVA, Marcos e GUIMARÃES, Selva. *Op. Cit.* – p: 68-9.

estratégias relatadas pelas professoras estão relacionadas aos esforços pela formação da consciência histórica, em um processo dialético de produção de conhecimento que ocorre na sala de aula e envolve professores e alunos. Para Sánchez Costa,

Minha consciência histórica não reside simplesmente em saber que eu passei por distintas idades, mas sim em saber que durante essas idades, se sucederam múltiplos fatos que configuram minha realidade atual. Graças a estas duas dimensões da consciência histórica (que captam a forma e o conteúdo da experiência temporal) podemos nos orientar no tempo e dar sentido à realidade. A realidade tem um sentido – a partir desta perspectiva concreta – porque não é uma arbitrariedade, mas sim fruto de um processo histórico. Meu presente tem sentido, é explicável dentro de uma trama vital (história).³³³

Além das carências de ordem estrutural ou aquelas inerentes a qualquer prescrição curricular, há a percepção das docentes quanto às demandas pelo ensino da história do local refletir sobre o passado, a partir do quadro de inquietações carregadas pelo presente. Essa constatação nos leva a retomar a discussão sobre as imbricações entre memória e história, na medida em que, como já evidenciado anteriormente, partilhamos de um tempo marcado pelo fenômeno do presentismo, envolvendo a aceleração do tempo e um esfacelamento das perspectivas de futuro. Para Flávia Caimi, compreender essa temporalidade disjuntiva é um dos maiores desafios enfrentados por quem está, de alguma forma, comprometido com os processos formais de ensino e aprendizagem da história. A autora mobiliza Eric Hobsbawm para assinalar que “a destruição dos mecanismos sociais que vinculam a experiência pessoal das atuais gerações com as experiências das gerações pretéritas como um dos mais típicos fenômenos do final do século XX.”³³⁴

Essa apuração levou Marcelo Abreu a destacar 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 por Abreu, 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 últimos 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

³³³ SANCHEZ COSTA, Fernando. *Op. Cit.* – p: 276.

³³⁴ CAIMI, F. E.. *Op. Cit.* – p: 168.

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”³³⁵, diante do que realmente importa e que quase sempre está longe das periferias.

Esse problema também ocupa a atenção de Flávia Caimi. A autora leva em consideração a irredutibilidade expressa pela imersão das crianças e jovens em um mundo repleto de estímulos e com extrema facilidade de acesso à informação, em contraposição às modalidades de ensino de história mais tradicionais, ancoradas em práticas conteudistas e pouco propiciadoras de reflexões e críticas. Na perspectiva da crítica construída por Caimi, entendemos as preocupações reveladas pelas falas das docentes quando abordam a história local dos municípios em sala de aula. Algumas práticas compartilhadas pelas professoras nas entrevistas visam, intencionalmente, provocar a ruptura com tais padrões referenciados em modos tradicionais de ensinar e aprender história. Em diversos trechos de suas falas, as professoras revelam o desejo de conferir significado ao processo de construção de identidades e de pertencimento ao local entre os estudantes. Torna-se, portanto, oportuno ressaltar que:

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 naturalizações do passado e a mera percepção das tradições herdadas.³³⁶

Desse modo, percebemos que, nas tensões expressas pelas dificuldades do diálogo intergeracional e a valorização de memórias estranhas ao local, há de se considerar o dilema representado por: de um lado, mobilizações do passado desses municípios; de outro, as

³³⁵ *Idem.* – p: 68.

³³⁶ CAIMI, F. E. “História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?” In ROCHA, H., MAGALHÃES, M. e GONTIJO, R. (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. – p. 73.

expectativas em relação ao futuro. Ao mergulharmos nas discussões encetadas por essa constatação, retornamos a mais alguns pontos dos depoimentos citados. 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 percepção das 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.”³³⁷ 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.

Todavia, ressaltamos a dificuldade na construção de referenciais estáveis que orientem as experiências e expectativas de docentes e discentes, em municípios onde, além das dificuldades supramencionadas, as narrativas sobre o passado são um palco aberto a intensas e polêmicas disputas. Por outro lado, a perspectiva de futuro descortinado diante de nossas depoentes e que envolve as comunidades escolares nas quais atuam, se plasma como terreno de incertezas, perpassado pela violência e carências de todo tipo. Reinhart Koselleck afirma que “o espaço de experiência anterior nunca chega a determinar o horizonte de expectativa.”³³⁸ Nesse cenário, o desafio imposto a essas professoras, entretanto, 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.

Ao se inscrever na imbricação entre demandas externas sazonais, preconizadas pelas políticas públicas locais, e demandas internas, observadas pelas professoras a partir de sua sensibilidade ao cotidiano escolar, a relação com a história local também é algo que diz respeito à própria noção de identidade profissional dessas docentes. Assim, o processo de ensino/aprendizagem sobre aspectos locais, acontece em uma via de mão dupla, na medida em

³³⁷ SANCHEZ COSTA, Fernando. *Op. Cit.* – p: 277.

³³⁸ KOSELLECK, Reinhart. *Op. Cit.* – p: 313.

que se desenvolve com as experiências pessoais dos docentes, entre elas, a militância política com as comunidades onde lecionam. Apostamos no potencial dessa militância, última referência de estratégia de regulação da autonomia docente estabelecida por Selles e Andrade, como parte da construção dos laços identitários de algumas dessas docentes com o seu local de trabalho e sua profissão.

(...) eu trabalhei durante cinco anos na associação de moradores, onde nós implementamos a Pré-Escola. Mas eu não tenho esse registro, porque na época, isso era na década de 80, era uma demanda que os movimentos sociais buscavam para obter o espaço onde as mulheres podiam deixar as crianças, para elas poderem trabalhar. Que, na verdade, a... a luta seria por creche, que até hoje a gente ainda não tem isso, né. (...) Eu fiz o concurso de 2000, portanto eu já tenho 18 anos... é, 18 anos, sendo 16 efetivamente em sala de aula. Depois eu fui convidada para participar da Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial, por eu ter feito uma pós em História da África. Aí eu recebi o convite de uma ex-diretora dessa escola em que eu trabalho para trabalhar com ela, como assessora de projetos. (...) E, assim, a minha dificuldade em trabalhar com a implementação pedagógica [na rede municipal de Japeri] foi que eu vinha de um outro setor, tanto da... do período em que eu trabalhei na associação de moradores, eles tinham uma pedagogia muito mais voltada para o fazer do aluno. E depois eu fui trabalhar uns três... dois anos no CIEP, e no CIEP eu tive uma diretora que... que ela liderava a questão de você ter autonomia “pra” ensinar. Então ela dava muita força, né. Ela comprava materiais, a escola sempre tinha materiais, e você tinha possibilidade de fazer o seu trabalho.³³⁹

Na verdade não era só uma relação afetiva, de morar, trabalhar, ter os filhos, né? Era uma militância política, na verdade. Eu fazia parte de uma organização de esquerda na época, clandestina ainda, porque ainda era ditadura. E a gente... desenvolvi um trabalho político de conscientização da Baixada, em vários locais, e eu fui, nós fomos atuar lá. Então eu morava, trabalhava, a gente fazia esse trabalho de associação de moradores. A Baixada já era um lugar muito sofrido, muito abandonado, na época a gente não tinha água em casa, água encanada, a minha era água de poço. Não tinha saneamento, não tinha o calçamento, algumas ruas com luz, e outras sem luz. Então era um trabalho, da organização dos moradores, muito importante. Foi justamente a partir daí que a gente também se organizou em torno do movimento Amigos de Bairro, de Nova Iguaçu. À época Mesquita ainda não era emancipada. Queimados não era emancipado, vários municípios, Japeri não era emancipada. Então Nova Iguaçu era uma área muito grande e com muitos municípios [sic], assim, completamente desfavorecidos pelo poder público. Então a gente fundou esse movimento. Então essa construção, na verdade, inicialmente eu tinha o trabalho, o trabalho de docente, era um trabalho importante, mas era um trabalho. Na verdade a minha maior militância era a militância política, na questão da associação de moradores. E eu trabalhava, porque eu escolhi ser professora, né, ser profissional e atuar nos anos iniciais. Inicialmente eu só tinha o Normal, não tinha feito ainda a universidade, porque na verdade eu parei para militar, né, não fui adiante nos estudos superiores, interrompi pra fazer a militância política. Então no decorrer dos anos essa docência, ela foi sendo construída de uma forma muito interessante porque a questão de você atuar numa escola da rede pública, ou escolas da rede pública na Baixada, são muitas ausências, muitas ausências. Muitas ausências profissionais de salário, de condições físicas de trabalho. Nessa escola, por exemplo, que era no meu bairro, a primeira, eu cheguei a ter numa sala de aula cinquenta alunos de quinto ano. Não tinha carteiras pra todo mundo, ainda eram aquelas carteiras de madeira, antigas, eles sentavam a três, Então, eram condições. Então a gente foi pra grandes greves de professores, em 1979 foi uma grande greve, da qual eu participei, pelas melhores condições de trabalho, por melhores condições

³³⁹ Professora Paula. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 20 ago. 2018.

de salário, em todo estado do Rio de Janeiro, e eu estava lá na Baixada, lá em Mesquita. Então, no correr dos anos essa construção docente, ela correu junto da militância política. Ela começou, na verdade, a adquirir uma importância muito grande, maior do que a atuação na associação de moradores do bairro, dos direitos, até porque eu fiquei um tempo nisso e continuei o trabalho na carreira docente.

Retomamos Selles e Andrade quando esses autores, em diálogo com Lessard, procuram reconhecer os limites da regulação da autonomia docente propostos pelas entidades representativas dessa categoria profissional. Nessa análise, o papel do sindicato de professores é interpretado “como muralha contra o enfoque educacional tecnicista e a regulação burocrática.”³⁴⁰ Tal interpretação sugere que os debates acerca da realidade dos professores canadenses, na qual Lessard se debruçou para elaborar sua argumentação, estão mais voltados para o enfrentamento de políticas públicas que, em última análise, desembocam na excessiva burocratização do trabalho docente, bem como no aumento da carga de trabalho atribuída a estes profissionais. Selles e Andrade, apoiando-se na pesquisa de Lessard, abordam o papel dos órgãos sindicais, identificando e atuando contra práticas e imposições governamentais que, segundo o pesquisador canadense, muito contribuem para a desprofissionalização docente.

Entretanto, sugerimos alguns pontos a serem acrescidos ao debate, na medida em que trazemos essa discussão para o solo brasileiro e, mais especificamente, para o terreno dos jovens municípios da Baixada Fluminense. Certamente as atuais políticas públicas em educação são um problema enfrentado por entidades representativas dos profissionais da educação, tanto em nível nacional quanto local. A preocupação dos sindicatos de professores é particularmente relevante, se levarmos em consideração os recentes ataques à autonomia docente, legitimados por governos federal, estaduais e municipais, e que podem ser aqui representados, por exemplos, como o “Escola Sem Partido”,³⁴¹ a militarização das escolas ou, ainda, o estímulo à formação de docentes polivalentes para atuar na Educação Básica.³⁴² No entanto, desejamos ampliar a noção de engajamento em movimentos sociais para além dos limites da militância política dada no interior dos sindicatos. Dessa maneira, incluímos no nosso foco de análise, relatos como os de Paula e Fátima, a respeito de suas experiências com

³⁴⁰ SELLES, Sandra Escovedo e ANDRADE, Everardo Paiva de. *Op. Cit.* – p: 47.

³⁴¹ O programa do movimento “Escola sem Partido” define assim seus objetivos: “EscolasemPartido.org é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. A pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.” Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>> . Acessado em: 30/07/2019 (grifos dos autores).

³⁴² ABREU, Marcelo. *Op. Cit.* – p: 72.

as associações de bairro e os impactos dessa atuação para a formação de sua identidade docente.

Durante as entrevistas, Paula e Fátima evocam as lembranças do tempo em que o exercício da docência esteve intrinsecamente atrelado à participação em movimentos sociais de bairro que, conforme Fátima pontua, foi fenômeno fundamental nas décadas de 1970 e 1980 para corporificar as reivindicações locais no contexto da fase final da ditadura.³⁴³ Comprovamos que esses movimentos foram importantes para a organização da população em torno dos protestos pela emancipação dos distritos iguaçuanos, ao final do século passado. Nesse sentido, o relato de Fátima adquire particular relevância, na medida em que suas vivências a permitiram transitar por esferas que se interpolam em nossa análise. Ao afirmar que a construção de sua experiência docente se deu intrínseca à militância política, Fátima permite que melhor compreendamos suas tomadas de decisão no tempo em que esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, bem como as escolhas teórico-metodológicas apresentadas em sua, já discutida, dissertação de mestrado sobre a emancipação mesquitense.

Outro aspecto que se sobressai na fala de Fátima evidencia as precárias condições de trabalho docente em Mesquita, antes da emancipação frente à Nova Iguaçu. Ao contrário da fala da professora Mara, sugerindo que a conquista da autonomia política foi um divisor de águas no que diz respeito à realização de significativas melhorias na rede municipal de educação de Queimados,³⁴⁴ Fátima enfatiza sobre os desafios encontrados pelas primeiras gestões municipais de Mesquita não terem sido tão rapidamente equacionados. A outra docente entrevistada, também da rede municipal mesquitense, corrobora o relato de Fátima. Emília relembra de seus primeiros anos como professores em Mesquita, a partir das seguintes referências:

Se de um lado tinha essa questão afetiva com as crianças, né, um pouco delas era um pouco de mim, a rede não tinha estrutura. Na escola que eu fiquei, era uma escola, uma casa, adaptada para uma escola. E com muitas crianças em turma, uma falta de estrutura inclusive material, higiênica, inclusive. Eu lembro que “pra” que a gente

³⁴³ “Constituído no processo de distensão política ainda nos anos de 1970, o MAB vivenciou a sua institucionalização e a sua transformação em federação no princípio dos anos 1980, numa situação política no Brasil bem distinta daquela de sua fundação. (...) Sua origem tem a ver com as experiências desenvolvidas naquele cenário brasileiro característico de alguns municípios do Brasil, marcado pelo incremento de atividades ligadas às ações de intervenções no campo da saúde, assim como pela retomada de algumas associações de moradores que tiveram durante muito tempo um caráter assistencialista, as quais, a partir da ressignificação de sentido de coletividade, de participação política e de comunidade, foram forjando o próprio caráter do movimento.” SÓTENOS, Abner. *Op. Cit.* – p: 58-9.

³⁴⁴ Ver páginas 123-4.

conseguisse ir ao banheiro, fazendo as coisas normais, né, que é lavar as mãos, enxugar as mãos, eu teria que recorrer a três banheiros diferentes “pra” conseguir isso. Eu cheguei a ficar “numa” sala, na Escola Municipal Lourdes Campos, que parecia um presídio, era um pequeno basculante que tinha na sala de aula, do lado de dois banheiros entupidos. Eu tenho uma escrita da Estela Moura, que foi uma pesquisadora da UFF que foi à minha sala, que ela chega a relatar isso “numa” escrita que ela fez. ‘Que pecado havia feito aquela professora e aquelas crianças para estarem em condições tão degradantes?’ Era assim, era realmente muito difícil. (...) Eu adoeci na rede, eu, nos últimos anos da rede, pressionada por muitas coisas, que depois a gente pode... Eu desenvolvi até uma doença autoimune, e o primeiro afastamento foi por conta dessa doença. Exatamente por conta dessa pressão que a gente sofria, porque levava o processo com seriedade, com envolvimento. Foi muito *punk*, muito *punk*.³⁴⁵

As condições de trabalho insalubres permeiam o relato de Emília, empossada professora por meio do primeiro concurso público para o magistério, realizado pela prefeitura de Mesquita. Segundo ela, tais condições foram responsáveis diretas pelo desenvolvimento de diversos problemas de saúde que provocaram uma série de afastamentos por licença médica ao longo dos anos. Para além disso, seu relato se alinha com o cenário de precariedades enfrentado por Fátima, na condição de secretária de educação no mesmo período. Acreditamos que a sensibilidade revelada por Fátima, referente às carências identificadas na rede pública municipal de educação, está intimamente ligada à sua militância fora dos limites da atuação no âmbito da educação formal. Dito de outra forma: foi na luta em torno das reivindicações pelo acesso aos direitos básicos da população local, forjada nos anos de militância com as associações de moradores ou de bairro, que Fátima adquiriu a sensibilidade para agir enquanto secretária de educação, no sentido de promover as mudanças que julgava contribuir para melhorias na rede escolar mesquitense.

O caso revelado pela fala de Paula concede-nos ilações semelhantes. A professora, ao narrar sua experiência com a docência, também constrói essa narrativa dando significativo destaque ao seu engajamento na associação de moradores. No decurso de suas lembranças, pondera que essa vivência foi significativa para a construção dos parâmetros de sua autonomia enquanto professora. Essa influência se faz paradigmática até mesmo quando a depoente é convidada a ocupar o cargo de assessora de projetos da Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial. Entendemos que, para além da formação nessa área, conforme declarado pela própria Paula, a afinidade com a temática “igualdade racial” está enraizada em um tempo que antecede sua formação acadêmica ou profissional. Acreditamos que a experiência atrelada a sua atuação junto da associação de moradores, a partir da aquisição de

³⁴⁵ Professora Emília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 08 jul. 2018.

“saberes de uma militância pedagógica,”³⁴⁶ influenciou e foi influenciada no interior do complexo jogo de referências que compõe a profissionalização da docente e os limites de sua autonomia. Paula reflete, ainda, a respeito da direção escolar do CIEP em que trabalhou, classificada por ela como exemplo de direção que privilegiava a autonomia do corpo docente por meio da disponibilização dos materiais didáticos solicitados pelos professores.

Certamente, concordamos com Santos e Duboc, quando afirmam ser impossível “tratar a questão da profissionalidade docente de forma isolada, não se tomando como pano de fundo o quadro político e econômico que lhe está definido.”³⁴⁷ A afirmativa referenda a premissa de que o complexo jogo pela produção, inteligibilidade e consolidação da cultura histórica desses novos municípios da Baixada Fluminense passa pelas relações que envolvem o ensino e a aprendizagem da história local, dentro ou fora dos limites escolares formais. Tais construções somente são compreendidas como campo sensível às disputas políticas que permeiam as memórias da população e acessadas de forma particularmente especial, por meio do registro dos depoimentos dessas professoras. Sanchez Costa afirma que “História e memória são dois elementos que configuram conjunta e distintamente, a cultura histórica.”³⁴⁸ No caso estudado, essas memórias foram reveladoras das compreensões de passado elaboradas por essas docentes e mobilizadas em suas aulas acerca do tema história local do município. Apesar de um panorama marcado por condições concretas e abstratas cerceadoras do fazer docente, nossas entrevistadas compartilharam suas reflexões acerca de suas trajetórias de vida e profissionalização, bem como os mecanismos de resistência e negociação ante tal cenário.

³⁴⁶ “Produzir a profissão docente implica considerar os saberes: saberes de uma prática crítica reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, dotando-a dos saberes experienciais que não são únicos.” SANTOS, S. M. Moreira e DUBOC, M. J. Oliveira. *Op. Cit.* – p: 107.

³⁴⁷ *Idem.* p: 106.

³⁴⁸ SANCHEZ COSTA, Fernando. *Op. Cit.* – p: 279.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, o desenvolver da pesquisa permitiu-nos constatar que, mesmo com os avanços mencionados ao longo desse trabalho, inscritos na chave de estimular o diálogo essencial entre ensino e pesquisa, ainda existe um longo e tortuoso caminho a ser percorrido. Ainda falhamos como pesquisadores do ensino de história, quando nos distanciamos do “chão da escola” em demasia. Quando, mergulhados em teorias, conceitos, modelos ideais, nos encastelamos por trás do linguajar acadêmico e estabelecemos uma relação de distanciamento excessivo com nossos objetos. Também falhamos enquanto professores da Educação Básica quando, comprimidos pelas múltiplas e crescentes exigências que recaem sobre os docentes, olhamos com muita desconfiança qualquer abordagem externa à nossa prática e acabamos por rejeitar o contato com o que é produzido e debatido dentro dos centros de pesquisa.

A imersão mais aprofundada nesse cenário de aparente desesperança possibilitou-nos, contudo, destacar os esforços empreendidos nas últimas décadas dentro da academia, especialmente com a introdução de mais disciplinas direcionadas ao ensino de história na grade curricular das licenciaturas e a criação de programas de pós-graduação que privilegiem as discussões sobre tal campo. Esse fôlego renovado em reflexões acerca do ensino de história dentro das universidades contribui fortemente para a formação inicial e continuada de docentes que seguem atuando nas salas de aula da Educação Básica, especialmente das redes públicas dos municípios e estado do Rio de Janeiro. Ao nosso olhar, esse é um valioso caminho para pensarmos em médio ou longo prazo, nas conexões mais proveitosas entre pesquisa e ensino.

Por ora, enquanto os efeitos dessas iniciativas ainda são sentidos timidamente, compreendemos que o diálogo entre pesquisa e ensino ainda tem um longo e árduo caminho a ser trilhado por ambos os lados. A esse respeito, a advertência de Tardif se constituiu em uma instigante provocação para refletirmos sobre nossa práxis nessas duas esferas de atuação: “os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de

produção de saberes sem nenhuma relação entre si”³⁴⁹. Pudera! Ao longo de mais de 10 anos de exercício do magistério, a maior parte do tempo em salas de aula da rede estadual do Rio de Janeiro, é possível afirmar que, infelizmente, o parco incentivo para que o docente continue a estudar e a investir em sua formação de forma constante, é a prevalência em nossa rotina. A perpassar as demandas cotidianas do fazer docente que concorrem para esse quadro, se destacam as condições de trabalho cada vez mais precárias: salas de aula superlotadas, colégios sem infraestrutura minimamente adequada ao processo de ensino/aprendizagem, os impactos causados pelos ecos da violência urbana na comunidade escolar, professores com jornadas de trabalho exaustivas para compensar os baixos salários, burocratização do trabalho docente... Essa lista se alonga se somarmos, a esse cenário pouco alentador, os planos de carreira pouco atrativos, que caracterizam a situação atual do magistério público estadual e municipais, bem como a intransigência de muitas direções escolares, coordenadorias regionais e até secretarias de educação, no que diz respeito às iniciativas de formação continuada dos docentes. Tais fatores são fundamentais para discutirmos seriamente as condições que desestimulam muitas iniciativas e contribuem para compor um quadro de poucas expectativas de reconhecimento profissional para os professores dessas redes.

Esse panorama pouco atraente e, por vezes opressivo, já constatado a partir da experiência pessoal, foi se desvelando de forma mais ou menos explícita quando investimos no trabalho de campo. No primeiro momento, assinalamos a dificuldade de acesso a essas docentes. Parte dessa dificuldade esteve relacionada às questões inerentes à burocracia imposta pelas secretarias de educação, mergulhadas no contexto de crise das administrações municipais. Esses entraves foram contornados pela mobilização das docentes por meios indiretos, baseados em contatos pessoais de colegas de magistério. Ainda assim, foram muitas desconfianças e recusas até a obtenção das oito entrevistas que compuseram o *corpus* documental utilizado para a discussão das hipóteses desta tese. Nessa fase da pesquisa, nos impactou, particularmente, o caso de uma docente da rede municipal de Japeri. Essa professora, apesar de ter demonstrado disposição para ceder o depoimento desde o primeiro contato, acabou não concedendo a entrevista. Após várias tentativas de marcarmos um horário e local que fossem facilitadores do encontro, a própria relatou estar com a disponibilidade comprometida, pois, quando não estava na escola, estava trabalhando como diarista, a fim de complementar a renda obtida com o salário de professora da Educação Básica. Portanto, reiteramos que, para além das instigantes informações acerca do nosso objeto de pesquisa, o

³⁴⁹ TARDIF, Maurice. *Op. Cit.* – p: 35.

exercício de escuta e análise desses depoimentos foi também um exercício de profunda reflexão a respeito das lutas cotidianas de docentes das redes públicas dos municípios e estado do Rio de Janeiro, contexto do qual partilho, inevitavelmente.

Precisamente nesse sentido, conhecer e atuar nos dois lados dessa questão foi fundamental para melhor entender os matizes que perpassam a docência na Educação Básica e, só então, tentarmos oferecer hipóteses que conformem alguma inteligibilidade para nossos pares: sejam pesquisadores, docentes ou pesquisadores-docentes. Evocamos, portanto, os argumentos de Adriana Cavarero:

A distinção entre o semântico e o vocálico alude à trama ineludível entre a universalidade de um registro linguístico, que organiza a substância incorpórea dos significados, e a particularidade de uma existência encarnada, que se faz ouvir na voz. A palavra – voz e significado, mas do que voz significante – serve de ponte a essas duas margens. Mesmo quando ela comunica alguma coisa, obedecendo aos códigos universais da linguagem e às suas regras, comunica sempre vozes singulares e, ao mesmo tempo, a cadência ritmada de uma ressonância que as conecta.³⁵⁰

A partir desse corte referencial, que delimita nosso lugar de fala, nos inclinamos sobre um objeto que se revelou complexo e instigante: o ensino da história local dos jovens municípios da Baixada Fluminense. No contexto da experiência de pouco mais de uma década com o magistério estadual, destacaram-se os seis anos em que essa atuação se deu em colégios do município de Duque de Caxias. Metade desse tempo foi dedicado a lecionar a disciplina de história para os primeiros e segundos anos do Curso de Formação de Professores de Nível Médio: o Curso Normal. Tal vivência permitiu constatar uma significativa lacuna no que diz respeito a conteúdos sobre a história local da cidade, no currículo escolar dos normalistas. Consequentemente, nos provocou o seguinte questionamento: a partir de quais referenciais, esses futuros professores enfrentarão a exigência de lecionar sobre a história local da cidade, prevista nas orientações curriculares do segmento para o qual estarão habilitados a trabalhar?

A contribuir para a reflexão com maior profundidade sobre tal questão, ressaltamos ter sido este um período particularmente rico, pois também assinalou o desenvolvimento da pesquisa de mestrado que investigou o movimento emancipacionista queimadense. Na análise essa temática, constatamos que, ao contrário de Duque de Caxias, cuja emancipação política se deu no início da década de 1940, a emancipação queimadense se inscreveu em um contexto muito mais recente. As experiências como professora e pesquisadora tornaram inevitável o

³⁵⁰ CAVARERO, Adriana. *Op. Cit.* – p: 230.

surgimento de um diálogo entre pesquisa e ensino da história local, a partir do qual surgiu o projeto que originou esse doutorado.

Assim, os quatro municípios selecionados para essa pesquisa, Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita não se constituíram em uma escolha aleatória: eles foram os últimos a conquistarem sua autonomia política frente a Nova Iguaçu, em processos que tiveram lugar nas décadas finais do século passado. Esse foi um momento de grandes transformações no cenário nacional, carreadas pelo processo de reabertura política e promulgação da Constituição Federal, em 1988. Conhecida como “Constituição Cidadã”, essa Carta abriu caminho para a elaboração de documentos que balizassem a reestruturação na área da Educação, com o reconhecimento de múltiplas identidades, antes silenciadas ou subalternizadas. Como parte importante do projeto que visava à construção da nova ordem democrática, esse processo é inaugurado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. A LDB forneceu subsídios para a criação sequencial de outros documentos com a função de refinar parâmetros para o ensino na Educação Básica ao nível nacional. Longe de estar no fim, esse processo ganhou novo e controverso capítulo com a promulgação da BNCC que, ao atender a uma previsão da própria Constituição Federal, objetiva fornecer um padrão curricular para a Educação Básica em todo o país.

A redemocratização, iniciada ainda em fins da década de 1970 com a adoção do pluripartidarismo, também encetou um reordenamento político-partidário que, no caso do estado do Rio de Janeiro, recorte geopolítico de nossa pesquisa, se configurou em um dos estímulos para a fragmentação territorial expressa por um boom de emancipações políticas municipais que caracterizaram o período. Nesse contexto, se destacaram, não somente os herdeiros políticos de antigas querelas fluminenses, como também as emergentes lideranças dos partidos políticos criados a partir do final da década de 1970. Assim, as estratégias políticas adotadas pelo Executivo e Legislativo estaduais, a partir desses marcos, interferiram diretamente no contexto político da Baixada Fluminense, propiciando disputas de poder internas, opondo antigas e novas lideranças nos antigos distritos iguaçuanos, hoje municípios de Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita.

Conforme propõe Jacques Revel³⁵¹, ajustando o foco de nossa observação aos municípios emancipados de Nova Iguaçu, identificamos, por meio de levantamento

³⁵¹ A respeito do conceito de “escalas de observação”, proposto por Jacques Revel, Marcia de Almeida Gonçalves ressalta que a “*escala de observação* adquire significação ao viabilizar a construção de uma abordagem requalificadora de adjetivos – nacional, regional, local, individual, macrossocial, microssocial - há muito empregados pelos que gostam de contar histórias. (...) Precisar as fronteiras dos inúmeros espaços sociais nos quais os sujeitos históricos protagonizam seus dramas e misérias humanas é, no nosso ponto de vista, uma

bibliográfico, dois tipos de produção historiográfica sobre a conquista da autonomia dessas municipalidades: aquelas obras produzidas dentro de centros universitários, que denominamos de historiografia acadêmica, e obras produzidas por autores diversos, que não necessariamente inscritos na tradição acadêmica, constitutivas de um padrão historiográfico ancorado em aspectos memoriais. Sem a pretensão de estabelecermos uma hierarquia valorativa entre esses dois tipos de narrativa, nos interessa a observação das contribuições trazidas por ambas, seus limites e potencial de alcance. Constatamos que, por um lado, as narrativas inscritas no campo acadêmico são relevantes por apresentarem resultados obtidos a partir de problematizações que levam em conta fontes submetidas a um método de análise e ancoradas em escolhas conceituais e teóricas. Por outro lado, a historiografia memorialista se destaca, pois, ao apresentar um discurso que visa ao estabelecimento de padrões de continuidade e coesão entre o passado e o presente de dada comunidade, alcança um público mais amplo através da divulgação em suportes de maior alcance, como os meios midiáticos, contribuindo com frequência para as elaborações em torno da historiografia escolar.

Assim a historiografia escolar surgiu perante a nossa análise: inscrita na fronteira fluida entre as narrativas historiográficas registradas no contexto das universidades e centros de pesquisa, e a publicização de produções historiográficas obtidas a partir de discursos memorialistas, mais acessíveis a professores e estudantes da Educação Básica. A perpassá-la, as prescrições curriculares já mencionadas, que estabelecem parâmetros e diretrizes nacionais para o ensino. Por pretenderem a padronização do ensino em nível nacional, essas prescrições instituem orientações bastante genéricas sobre o ensino da história local, deixando a cargo dos estados e municípios, a responsabilidade pela produção de parâmetros curriculares próprios que contemplem suas especificidades histórico-culturais. Detectamos aí mais um ponto de discussão: a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro possui documento, criado em 2012 e definido como “Currículo Mínimo.” Essas orientações curriculares, no entanto, não oferecem prescrições para os primeiros anos do Ensino Fundamental, por entender que essa modalidade vem sendo posta, paulatinamente, sob a responsabilidade dos municípios, como preconizado na LDB de 1996. Com isso, a demanda pela elaboração de currículo para esse segmento recai sobre as prefeituras dos municípios enfocados na pesquisa e foi precisamente nesse aspecto que mais uma questão emergiu: após mais de duas décadas de emancipação

das tarefas fundamentais do historiador, e pode vir a ser balizada pela escolha de uma *escala de observação*, desde que a mesma esteja subordinada a um determinado efeito de conhecimento perseguido pelo investigador.” GONÇALVES, Marcia de Almeida. “Entre o local e o nacional: uma reflexão sobre éticas de pertencimento e identidades sociais.” In: História de São Gonçalo: memória e identidade. Disponível em <http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/hp_hsg_lista_artigos.htm>. Acessado em 26/01/2014.

política, nenhum dos municípios pesquisados conseguiu definir e consolidar padrões curriculares a serem seguidos pelas escolas. Essa diagnose, obtida por meio de sondagem com as secretarias municipais de educação, foi permeada pelas dificuldades impostas pela referida crise econômica e política que perpassa a maioria dos municípios enfocados. No contexto dessa crise, em meio a atrasos de salário e denúncias de corrupção, algumas prefeituras, sob o pretexto de “enxugar a máquina pública”, extinguiram ou incorporaram a outras pastas as respectivas secretarias de educação. Essa constatação nos deu a dimensão de que essa crise se converteria em um dos elementos essenciais para o desenvolvimento desta tese. O conturbado cenário proporcionado por tais elementos nos levou a um redimensionamento nos rumos da pesquisa em uma via dupla. Por um lado, permitiu-nos inferir os aspectos inerentes à cultura histórica local, caracterizada por disputas personalistas e práticas clientelistas que se perpetuam ao longo do tempo e tiveram peso fundamental nos processos de emancipação dos referidos municípios. Por outro lado, nos levou a colocar em relevância o papel do docente habilitado ao exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em que é prevista a inserção dos conteúdos de história local dos municípios.

Diante de tal cenário, as dificuldades de acesso às escolas para a observação das aulas, ora devido às greves, ora devido à forte desconfiança que a pesquisa inspirava, impuseram que as professoras fossem ouvidas em ambientes extraescolares. A opção pela metodologia da História Oral visou ouvir, registrar e analisar o que essas vozes têm a nos dizer a respeito de suas experiências e expectativas. Na escuta desses relatos, identificamos, no perfil das docentes entrevistadas, aspectos que nos permitiram traçar um itinerário calcado nos saberes docentes mobilizados por estas em sua rotina escolar e, mais especificamente, nas aulas sobre a história local da cidade. Para sustentar a análise dos saberes docentes por meio dos registros orais, recorreremos, mais uma vez, a Maurice Tardif. O autor postula que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”³⁵². Ao estabelecer quatro tipologias de saber docente, Tardif ofereceu as imbricações entre os saberes curriculares, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes experienciais. Nesse sentido, concluímos que as escassas orientações, que deveriam constar dos saberes curriculares, são compensadas de alguma forma com a mobilização dos outros tipos de saberes. A partir de então, outra questão se impôs a nossa análise: os caminhos que levam à aquisição dos saberes da formação profissional e dos saberes disciplinares por esses docentes.

³⁵² TARDIF, Maurice. *Op. Cit.* – p: 33.

A esse respeito, a maioria das professoras entrevistadas declarou ter iniciado sua trajetória no magistério a partir do Curso Normal, um curso ainda predominantemente procurado por mulheres. Em consonância ao disposto na LDB de 1996, que prevê em longo prazo a exigência de formação superior para o docente atuante na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, todas cursam ou concluíram um curso superior na área de Educação ou Licenciaturas. De todas as entrevistadas, apenas uma professora cursou Licenciatura em História. Duas fizeram pós-graduação (lato ou stricto sensu) em História. A apuração desses dados levou-nos à constatação de que essas docentes tiveram contato com os saberes da sua formação profissional, isto é, aqueles relacionados às ideias pedagógicas e práticas educacionais, ainda no Curso Normal. Porém, os saberes disciplinares não foram, necessariamente, construídos ou adquiridos no âmbito de estudos historiográficos, o que nos impôs outra lacuna a ser explorada no contexto do intrincado jogo dos saberes docentes e atuação profissional.

Diante de tal quadro, concentramos nosso olhar sobre os processos em torno da aquisição dos saberes experienciais por essas docentes. Essa opção colocou em articulação a mobilização de memórias construídas e/ou adquiridas pelas professoras entrevistadas dentro ou fora do campo de exercício do magistério. Essas memórias foram fundamentais para a compreensão dos mecanismos de formação da identidade das depoentes enquanto professoras, assim como suas ligações de afeto ou repulsa com a Baixada Fluminense, local onde a maioria nasceu, cresceu e ainda reside. A pesquisa confirmou nossa aposta inicial, qual seja: a de que as conexões estabelecidas entre as experiências familiares, o local de origem e o local de trabalho têm grande relevância para a maneira como essas docentes abordam a história desses locais em suas salas de aula, indo muito além das prescrições curriculares existentes ou não.

Uma vez validada essa hipótese, vimos emergir dos relatos, uma noção de Baixada Fluminense perpassada por três questões principais que, a nosso ver, se interpolam e se complementam: violência, precariedade de investimentos públicos e querelas políticas entre lideranças personalistas. Essa tríade de questões é também atravessada pela percepção das entrevistadas acerca “do antes e o depois” das emancipações políticas, marco fundador da municipalidade. A maioria das depoentes vivenciou esse momento da história em sua cidade e/ou na cidade em que trabalha. Aquelas que não o vivenciaram, por não residirem nos municípios ou serem jovens demais para terem presenciado as disputas emancipacionistas, manifestam memórias adquiridas desse passado, forjadas no convívio diário com pessoas do bairro ou da escola em que trabalham. Dessa forma, as memórias de “acontecimentos vividos

por tabela”, como Michel Pollak se refere a esse tipo de apropriação, orientaram de alguma forma os posicionamentos políticos apresentados por essas depoentes, especialmente no que diz respeito à maneira como elas entendem a elaboração e implantação das políticas públicas em educação.

Nessa perspectiva, é interessante destacar que o corte representado pelas emancipações se sobressai na fala de algumas professoras como uma grande guinada rumo à conquista de muitas melhorias pelas cidades, ao passo que, na fala de outras, as emancipações são referenciadas como continuidade de padrões políticos que já marcavam a localidade, quando ainda era distrito iguaçuano. Apreendemos essas disputas de memória como uma forma de buscar explicações que dão sentido às experiências do presente que permeiam o cotidiano dessas professoras, inclusas suas experiências com o magistério. Dessa maneira, as memórias dão conta de um passado que, ora serve para projetar as expectativas de um futuro melhor, ora emerge como a justificativa para os problemas que se perpetuam nas cidades, mesmo após as emancipações.

Essas questões acabaram, em alguma medida, influenciando marcadamente, não só a relação das professoras com o seu local de trabalho, como nas formas em que conteúdos pertinentes a essa temática fazem parte de seus planejamentos e aulas. Uma vez que inexistem um padrão curricular consolidado pelas Secretarias de Educação a ser seguido por todas as escolas da rede, assim como também inexistem materiais didáticos específicos sobre o tema, a elaboração de atividades relacionadas à história local das cidades fica ao cargo de projetos sazonais ou da percepção/sensibilidade das docentes em face da realidade de seus alunos e/ou comunidade escolar. Essa constatação nos levou a tecer considerações em torno da autonomia docente. A noção da autonomia docente ganhou relevância nessa discussão, na medida em que se inscreve no terreno de disputas entre as táticas de padronização da educação, ditadas pelos governos, e os saberes docentes, forjados como estratégias no contexto do cotidiano de obstáculos e precariedades que marcam a educação em todas as esferas do poder público. Percebemos que táticas como a implementação de padrões curriculares, seleção de materiais didáticos ou ainda as prescrições introduzidas pela produção de pesquisas acadêmicas não são assimiladas ou incorporadas em sua rotina de forma passiva pelas docentes. Desse modo, enfatizamos que há muito mais componentes nesse jogo, quando nos propusemos a analisar os meandros que envolvem o ensino da história local dessas cidades, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho de mediação, a operação tática perante as variadas estratégias de regulação do seu trabalho, coloca o professor regente em uma posição de

destaque do processo de ensino-aprendizagem, levando à compreensão de que professores também são produtores de currículo.

Ao assumirmos a centralidade do papel do professor nesse processo, confirmamos que todas as entrevistadas manifestaram entender como relevante a execução de atividades que provocassem o reconhecimento e a reflexão dos educandos, a respeito de suas realidades e vivências em suas respectivas cidades. Tal constatação nos permitiu aguçar a percepção de que a

Autonomia [docente] pressupõe que sejam levadas em conta as condições sociais, políticas, culturais, econômicas de cada grupo social no qual a escola está inserida; [assim] trabalhar-se-ia com as diferentes realidades e especificidades locais, regionais, enfim, o que está mais próximo dos alunos e professores, porém não os desvinculando do contexto global. (...) Com isso, torna-se possível pensar um professor que desempenhe um papel de agente de transformação da sociedade dominante e injusta.³⁵³

Nesse sentido, os relatos registrados por meio das entrevistas confirmaram que, os saberes docentes mobilizados no preparo e execução de aulas sobre a história local do município estão enraizados, muito mais, nas experiências pessoais do que nas apreensões curriculares, disciplinares ou de formação. Dito de outro modo: por meio das falas dessas professoras, constatamos que o norteamento necessário para a proposição de atividades didático-pedagógicas, que tenham como objetivo abordagens sobre a história local dos municípios, se encontra mais fortemente ancorado nas evocações da infância, do convívio social no bairro ou no engajamento político em organizações extraescolares.

Também salientamos que, a discussão sobre os limites da autonomia docente nos remeteu, a todo o momento, ao conceito de escala de observação. Tratou-se, portanto, de ajustar nossa lente de análise a uma perspectiva que nos permitisse identificar aspectos do cotidiano das professoras desses municípios que, frequentemente, escapam a análises mais genéricas ou centradas na escola enquanto espaço de ensino e aprendizagem formal, mas que pecam pela tendência a secundarizar os múltiplos atores envolvidos nesse processo. Lamentavelmente, não pudemos estender a abrangência dessa análise aos educandos e observarmos as relações estabelecidas entre estes e aqueles, no âmbito das aulas ou atividades sobre a história dos municípios.

Por fim, entendemos que a realização dessa pesquisa se constituiu em particular momento de autorreflexão ante o panorama de contundentes ataques à educação e à pesquisa que atingem a todos nós, professores e/ou pesquisadores. Mais do que uma pesquisa, inscrita

³⁵³ PAIM, Elison A. *Op. Cit.* – p: 163.

nas exigências de programa de pós-graduação, esperamos que as considerações encaminhadas nesse trabalho sejam capazes de significar um estreitamento nas relações entre universidade e escola, fortalecendo os laços em torno da produção e difusão de conhecimento, bem como contribuindo para a valorização do profissional que atua na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jean Luiz Neves. “O memorialismo e a produção do conhecimento sobre o território brasileiro: perspectivas para uma historiografia das ciências.” In: MATA, S. R. da; MOLLO, H. M. & VARELLA, F. F. (orgs.). Caderno de resumos & Anais do 2º. Seminário Nacional de História da Historiografia. A dinâmica do historicismo: tradições historiográficas modernas. Ouro Preto: EdUFOP, 2008.

ABREU, Marcelo. “História Local e Ensino de História: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo.” In GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. Bomfim (orgs.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. – p: 59-79.

AGGIO, Alberto. “Regime militar e transição democrática: um balanço do caso brasileiro.” In Revista Estudos de Sociologia, v. 1, nº 1, 1996 – p.: 57. Disponível em: www.seer.fclar.unesp.br/estudos/issue/view/121 Acessado em 20/04/2013.

ARTURI, Carlos S.. “O debate teórico sobre mudança de regime político: o caso brasileiro.” In Revista de Sociologia e Política – Dossiê Transição Política. nº. 17, Curitiba, Nov/2001.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. “Ensino de História Local: redescobrimo sentidos.” In Saeculum – Revista de História, João Pessoa, nº 15, jul-dez, 2016.

BITTENCOURT, Circe M. F.. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A representação política: elementos para uma teoria do campo político. In: _____. “O Poder Simbólico”. Trad.: Fernando Tomáz. Lisboa: Difel, 1989.

BRAUDEL, Fernand. “História e Ciências Sociais: a longa duração.” In Revista de História. nº 62, Abr-Jun, 1965.

BREMAEKER, François E. J. de. “Evolução do quadro municipal brasileiro no período entre 1980 e 2001.” In Série Estudos Especiais nº 20, Rio de Janeiro. 2001. – p. 1-11.

BRUNER, Jerome. “Ensinando o presente, o passado e o possível.” In: _____. A cultura da educação. Trad.: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAIMI, F. E. “História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?” In ROCHA, H., MAGALHÃES, M. e GONTIJO, R. (orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

_____. “Geração Homo Zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica.” In MAGALHÃES, Marcelo e outros (orgs.). Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

CAIMI, F. E. “A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?” In Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016. – p: 86-92. CÂNDIDO, Rita de Kássia e GENTILINI, João Augusto. “Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico.” RBPAE - v. 33, n. 2, mai./ago. 2017. - p. 323 – 336.

CATROGA, Fernando. Memória, História e Historiografia. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

CAVALCANTI, Luciana Araujo. A História Local no currículo da Educação Básica. Dissertação de Mestrado em Educação PPGE/UFPE, Recife, 2007.

CAVARERO, Adriana. Vozes plurais: filosofia da expressão vocal. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

CODATO, Adriano Nervo. “Uma história da transição brasileira: da ditadura militar à democracia.” In Revista de Sociologia e Política, Curitiba, 25, nov/2005.

COSTA, Aryana. “História Local (verbete)”. In FERREIRA, M. de Moraes e OLIVEIRA, M. M. Dias de (coord.). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. – p: 132-6.

COSTA, C. P. de O. Nas disputas das memórias: um estudo sobre narrativas acerca da emancipação do município de Queimados – RJ, na passagem dos séculos XX ao XXI. Dissertação de Mestrado em História/PPGH/UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

_____. e ARAUJO FILHO, N. H. de. Queimados: imagens de uma cidade em construção. Queimados: Ed. Asamih, 2014.

DANTAS, Vanessa e BAUER, Carlos. “O método da História Oral na pesquisa do associativismo e sindicalismo docente dos professores de Educação Básica do Ensino Público maranhense.” In XI Encontro Regional Sudeste de História Oral - dimensões do público: comunidades de sentido e narrativas políticas (anais). Niterói: 2015. – p: 1-12. Disponível em: https://www.sudeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/9/1438308397_ARQUIVO_XIE_RSHO.pdf. Acessado em: 22/05/2019.

DONNER, Sandra Cristina. “História Local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil.” In Anais do XI Encontro Estadual de História: história, memória e patrimônio (ANPUHRS), nº XI, 23 a 27 de julho de 2012.

EAKIN, Paul John. Vivendo autobiograficamente: a construção de nossa identidade narrativa. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

FREIRE, Américo. Sinais trocados: o Rio de Janeiro e a República Brasileira. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2012.

FREITAS, Itamar. “Livro didático (verbete)”. In FERREIRA, M. de Moraes e OLIVEIRA, M. M. Dias de (coord.). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p: 143-8

GASPARELLO, Arlette Medeiros. “O livro didático como referência de cultura histórica.” In ROCHA, H. A. Bastos; MAGALHÃES, M. de Souza e GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. – p: 265-279.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. “Entre o local e o nacional: uma reflexão sobre éticas de pertencimento e identidades sociais.” In: *História de São Gonçalo: memória e identidade*. Disponível em http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/hp_hsg_lista_artigos.htm. Acessado em 26/01/2014.

_____. *Próximos distantes: notas sobre História Local*. Conferência de Encerramento proferida no II Seminário de Memória e Patrimônio Histórico de Queimados. Queimados, 21 de setembro de 2013.

_____. “O valor da vida dos outros...” In _____; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís e MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

_____. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006.

LAVILLE, Christian. “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.” In *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, 1999. - p. 125-138.

LIDDINGTON, Jill. “O que é História Pública: os públicos e seus passados.” In ALMEIDA, J. Rabêlo de e ROVAI, M. G. de Oliveira (orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. – p: 31-52.

LUCCHESI, Anita e CARVALHO, B. L. Pastor de. “História Digital: reflexões, experiências e perspectivas.” In MAUAD, A. Maria; ALMEIDA, J. Rabêlo e SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. – p: 149-163.

MACIEL, David. “O transformismo na substituição da institucionalidade autoritária pela institucionalidade democrática (1985-1990)” In *Projeto História*, São Paulo, nº 38, jun/2009.

MATTOS, Hebe. *Sobre a BNCC e os historiadores*. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/>. Acessado em: 28/08/2019.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!’ Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História.” In *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042006000200002>. Acessado em: 15/08/2018.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. “O cotidiano, os ‘regimes de historicidade’ e a memória.” In *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 236 - 253. set./dez. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de e SANTOS, Thais Helena dos. Sistema de Ciclos (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/sistema-de-ciclos/>. Acessado em: 27/08/2019.

MESSIAS, Artur. “A cidade pelo olhar daqueles que a habitam.” In VARIOS. *Nossa Gente II*. Mesquita: Gráfica Flama Finishing, 2009.

MONCLAIRE, Stéphane. “Democracia, transição e consolidação: precisões sobre conceitos bestializados.” In *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, 17, Nov/2001.

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

MONTEIRO, LindervalA.. *Baixada Fluminense: identidades e transformações. O estudo das relações políticas na Baixada Fluminense, a criação do município de Belford Roxo e a mitificação de seu primeiro prefeito*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGHIS, 2001.

NAVES, Rubens. “Novas possibilidades para o exercício da cidadania.” In: PINSKY, J. ; PINSKY, C. B. (Org.) *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

NUNES, Jorge C. P.. *Criação de municípios no novo estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: ALERJ, 1992.

OLIVEIRA, Rafael da Silva. “Distintas noções de Baixada Fluminense: a busca do entendimento da constituição política da região – apresentação otimista sobre o seu crescimento latente”. In: _____ (Org.). *Baixada Fluminense: novos estudos e desafios*. Rio de Janeiro: Ed. Paradigma, 2004.

PAIM, ElisonAntonio. “Do formar ao fazer-se professor”. In MONTEIRO, A. Maria; GASPARELLO, A. Medeiros e MAGALHÃES, M. de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. – p: 157-171.

PENNA, Fernando de Araujo e SILVA, Renata da C. Aquino da. “As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história.” In MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, JunieleRabêlo de e SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra & Voz, 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet. “Círculos Concêntricos (verbetes)”. In: FERREIRA, M. de Moraes e OLIVEIRA, M. M. Dias de (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. – p: 39-43.

PIRES, Maria Coeli Simões. “Autonomia municipal no Estado brasileiro.” In *Brasília a 36*, nº 142, abr-jun, 1999

PIRES, Vinícius Mayo. A “invenção” do município: a criação de Japeri. Dissertação de Mestrado em Sociologia e Antropologia (PPGSA-UFRJ), Rio de Janeiro, 2012.

POLLAK, Michael. “Memória e identidade social.” In *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, Vol.: 5, nº.: 10: 1992. – p. 200-212.

PRADO, Walter. *História Social da Baixada Fluminense: das sesmarias a foros de cidade*. Rio de Janeiro: Ecomuseu Fluminense, 2000.

PUGAS, M. C. de Souza e MORAES, L. M. Stumbo. “Livro didático de História Regional do Rio de Janeiro nas séries iniciais do Ensino Fundamental: textos curriculares em contextos de produção e ensino.” In GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. Bomfim (orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. – p: 233-252.

REVEL, Jacques. “Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado” *Revista Brasileira de Educação*. vol. 15 nº. 45: set./dez. 2010.

ROCHA, Helenice A. B. R.; REZNIK, Luís e MAGALHÃES, Marcelo de S.. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

ROCHA, H.; MAGALHÃES, M. e GONTIJO, R. “A aula como texto: historiografia e ensino de história.” In: _____. (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RÜSEN, Jörn. “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.” In SCHMIDT, M. A., BARCA, I. e MARTINS, E de R. (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. “¿Qué es la cultura histórica?: reflexiones sobre una nuevamanera de abordar la historia.” Disponível em culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf. Acessado em 25/02/2015.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo: Penso Editora, 2013.

SANCHEZ COSTA, Fernando. “La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva.” In *Pasado y Memoria: Revista de Historia Contemporánea*, nº 8, 2009.

_____. “La fragua de la identidad: memoria, conciencia histórica y cultura histórica.” In PALOS, Juan-Lluis e _____. (Eds.) *A vueltas con el pasado: historia, memoria y vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona Edicions, 2013.

SANCHEZ MARCOS. *Cultura Histórica*. 2009. – Disponível em: http://www.culturahistorica.es/sanchez_marcos/cultura_historica.pdf. Acessado em: 09/12/2016.

SANTOS, Boaventura de S. e MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. - p: 20.

SANTOS, S. M. Moreira e DUBOC, M. J. Oliveira. “Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente”. In *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 7(2): 2004. – p: 105-124.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SARMENTO, Carlos Eduardo. *O espelho partido da metrópole - Chagas Freitas e o campo político carioca (1950-1983): liderança, voto e estruturas clientelistas*. Rio de Janeiro: Folha Seca: Faperj, 2008.

_____. “Entre a fragmentação e a estabilidade: eleições e padrões de representação política no Legislativo Estadual Fluminense”. In FREIRE, Américo, SARMENTO, Carlos Eduardo e MOTTA, Marly Silva da. *Um estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

SELLES, Sandra Escovedo e ANDRADE, Everardo Paiva de. “Políticas curriculares e subalternização do trabalho docente” In *Educação em foco*. Juiz de Fora, v. 21 n. 1, mar. 2016/jun. 2016. - p. 39-64.

SILVA, Cristiane Bereta da. “Conhecimento Histórico Escolar (verbete)”. In FERREIRA, M. de Moraes e OLIVEIRA, M. M. Dias de (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. – p: 50-4.

SILVA, Marcos e GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papyrus, 2012.

SILVA, Maria Fátima de Souza. *Das terras de Mutambó ao município de Mesquita – RJ.: memórias da emancipação nas vozes da cidade*. Mesquita: Entorno, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença.” In _____, *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, Editora Vozes: 2014. p. 73-102.

SOARES, Marcus Rosa. *Ordens, desordens e contra ordens territoriais em Queimados – RJ*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF/PPG, 2000.

SOARES, Olavo Pereira. “Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado.” In *Antíteses*. vol. 5, nº. 10, jul./dez. 2012

SÓTENOS, Abner. *Sob o olhar e o julgamento da repressão: eu os declaro culpados*. In SALES, Jean e FORTES, Alexandre (orgs.). “A Baixada Fluminense e a ditadura militar: movimentos sociais, repressão e poder local.” Curitiba: Ed. Prismas, 2016.

SOUZA, Sonali Maria de. *Da laranja ao lote: transformações sociais em Nova Iguaçu*. Dissertação de Mestrado. PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro: 1992.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. “Desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor.” In X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba. PUCPR: 2011. – p. 4812-4823.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Vilson F. História da formação de Queimados. Queimados: Edição do Autor, 2014.

TOMIO, Fabrício Ricardo de Limas. A criação dos municípios após a Constituição de 1988. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo. V.17. nº. 48. 2002.

TORRES, Gênesis (Org.). Baixada Fluminense - a construção de uma história: sociedade, economia e política. Rio de Janeiro: INEPAC, 2008.

VELASCO, Diego Bruno e BARCELLOS, Vítor Andrade. “Demandas do tempo presente e sentidos de cidadania: redefinições e deslocamentos no currículo de História (anos 1980 x anos 2010).” In MONTEIRO, Ana Maria e outros (orgs.). Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

ZAVALA, Ana. Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza. Práxis Educativa (Brasil): 2006, 1 (julho-dezembro). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89410210>. Acessado em: 09/05/2019.

_____. “En torno a los discursos acerca de la formación profesional docente.” In *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.164 p.716-739 abr./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144124> . Acessado em: 09/05/2019.

ZAVALA, Ana. Mi clase de historia bajo la lupa: por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia. Montevideo: Ediciones Trilce, 2012.

Fontes escritas:

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CURRÍCULO MÍNIMO. Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro: 2012.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília: 2013.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – Anos Iniciais. Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro: 2010.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/editora> . Acessado em: 19/01/2017.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: História – 1 e 2º ciclos. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: História – 3º e 4º ciclos. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com_content&view=article.
Acessado em: 10/07/2019.

Fontes orais (entrevistas):

Professora Liliane. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 23 jun. 2018.

Professora Cecília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 03 jul. 2018.

Professora Irene. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 17 set. 2018.

Professora Fátima. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 29 ago. 2018.

Professora Mara. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 17 set. 2018.

Professora Emília. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 08 jul. 2018.

Professora Paula. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Rio de Janeiro, 20 ago. 2018.

Professora Renata. Entrevista concedida a Claudia Patrícia de Oliveira Costa. Queimados, 29 ago. 2018.

ANEXO A – Modelo do documento de Cessão de direitos sobre depoimento em áudio

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO EM ÁUDIO PARA O PROJETO DE PESQUISA “A BAIXADA FLUMINENSE E AS RECENTES EMANCIPAÇÕES POLÍTICAS: HISTORIOGRAFIA, IDENTIDADE ENSINO DE HISTÓRIA”

Pelo presente documento, _____, brasileiro(a), professor(a), carteira de identidade nº _____, CPF nº _____, residente e domiciliado em _____, cede e transfere nesse ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Projeto de Pesquisa “A Baixada Fluminense e as recentes emancipações políticas: historiografia, identidade ensino de história”:

- 1- A totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento em áudio, prestado no(s) dia(s) _____, na cidade _____, perante a pesquisadora Claudia Patrícia de Oliveira Costa (PPGHS/FFP/UERJ);
- 2- Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário original do depoimento de que trata esse termo, terá indefinidamente o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização, a menos que assim não deseje.
- 3- Fica, pois, a pesquisadora Claudia Patrícia de Oliveira Costa, autora do projeto “A Baixada Fluminense e as recentes emancipações políticas: historiografia, identidade ensino de história”, plenamente autorizada a utilizar o depoimento, ao todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

_____, _____ de _____ de 2018.

Cedente

Claudia Patrícia de Oliveira Costa

Assinatura

Nome legível

ANEXO B - Transcrição da entrevista concedida por Cecília

Identificação do documento:

Emissor	Local de fala do emissor/ justificativa da escolha	Receptor	Período/local em que foi dado o depoimento	Natureza do discurso	Transcritor e revisor
<i>Cecília</i>	<i>Professora da rede pública municipal de Belford Roxo</i>	<i>Claudia Patricia de Oliveira Costa</i>	<i>Rio de Janeiro, 2018.</i>	<i>Discurso oral/trajetória pessoal e profissional</i>	<i>Vanessa Casaca de Miranda e Beatriz Corcino</i>

Entrevista concedida por Cecília em: 03/07/2018 - Duração: 34:58

Claudia: Hoje é dia 03 de julho de 2018, estou aqui com uma professora da rede municipal de Belford Roxo, professora Cecília, “pra” entrevistá-la para o projeto de pesquisa do Doutorado, e aí eu vou fazer umas perguntinhas “pra” você, Cecília, é... “Pra” ver no que você pode contribuir aqui com a pesquisa. Você podia dizer seu nome completo?

Cecília: Cecília

Claudia: Sua idade?

Cecília: 23 anos.

Claudia: Você mora em Belford Roxo mesmo ou em outro município?

Cecília: Não. Eu moro no município de Duque de Caxias.

Claudia: E como você define a sua relação com o lugar onde você mora, né, sua relação com os amigos, parentes, a sua infância...

Cecília: A minha relação é de pertencimento, né, e de muito carinho pela cidade, assim, eu vivi em Caxias a vida toda, tudo o que eu fiz, fiz em Caxias, só depois de maior é que eu tive que buscar coisas em outros municípios. Mas, fora isso, até os 17, 18 anos, a minha vida toda foi em Caxias.

Claudia: E a sua formação profissional? Como que... como que ela se deu? Você disse que viveu a maior parte da sua vida em Caxias, fez tudo em Caxias, e inclusive a formação profissional? Você é formada no que?

Cecília: Eu fiz curso Normal, fiz formação geral também, mas fiz curso Normal, também em Caxias, na escola onde a minha família toda estudou, inclusive. Desde minha mãe, minhas tias, meus irmãos, meus primos, todos estudaram lá. Todos fizeram curso Normal. É no Instituto de Educação Governador Roberto da Silveira, eu fui a última turma de 4º ano. Posso falar, aconteceu assim, não era um plano que a gente se tornasse... que eu me tornasse professora “pra” exercer a profissão. Mas que tivesse essa formação para que era inerente na família, “tava” lá todo mundo... fazia isso, era uma coisa muito normal. Quem tem professor na família sabe que se tornar professor é mais ou menos contagioso... Assim... você nem sente, só é, né.

Claudia: E quanto tempo você tem de exercício do Magistério? Você disse que não

<p>era uma coisa que você pensou, mas que veio naturalmente porque vem de uma família de professores, né, de gerações de professores. Muitos passaram pelo Instituto de Educação Governador Roberto da Silveira, fizeram o curso Normal, que é a formação de professores de nível médio, né, e que habilita, me corrija se eu estiver errada, habilita a lecionar para a Educação Infantil e as primeiras séries, né?</p>
<p>Cecília: Do Ensino Fundamental, isso.</p>
<p>Claudia: E... então como você é... é... Se essa formação veio assim quase que espontânea, né, todo mundo faz, né, todo mundo na minha família fez, eu vou fazer também, é... quanto tempo você tem de exercício do magistério?</p>
<p>Cecília: Quando eu estava no 4º ano, no último ano da formação do curso Normal, eu fiz o concurso “pra” Belford Roxo, né, e... passei. Demorou um tempo, trabalhei com outras coisas fui auxiliar administrativa durante 2 anos. E fui chamada pelo concurso. E quando eu fui chamada, ainda Belford Roxo não tinha escola, né. Então eles iam municipalizar uma creche, mas ainda não era certo, então não tinha vaga. Como eu estava fazendo faculdade na época de biblioteconomia, me colocaram nessa escola onde estou hoje, como sala de leitura, na função da biblioteca. Então eu não fui para a sala de aula de cara, eu fiquei 2 anos de 201... 2 anos e uns quebrados, setembro de 2014 até 2017, foi minha primeira turma, em sala de leitura. Que era um quebra galho da escola, eu ia para tudo quanto é turma, minha escola é de 2º segmento, não tinha nem turma de 1º segmento ainda. Eu sendo professora de 1º segmento, não tinha função, né. Então eu era tudo, professor faltava...é tempo vago eu ia “pra” sala e ficava com os alunos, eu era baba de aluno, basicamente. E... Só em 2017 por causa de uma briga da diretora mesmo, né, porque tinha muita sala ociosa, e muita gente procurando vaga ela botou 2 turmas de 1º segmento na minha escola. Uma de manhã e uma a tarde, que é a que eu fiquei, que era uma turma de 4 anos... de 4º ano. Então, eu “tô” há 2 anos em sala de aula.</p>
<p>Claudia: Interessante essa sua experiência, né. Foi chamada em 2014, né, é... não tinha vaga e aí você fica na sala de leitura, até em função da sua formação, que você “tá” fazendo... fez... biblioteconomia de ensino superior. E aí você fica um tempo na sala de leitura “numa” escola, que a princípio não tinha 1º segmento, e que há 2 anos a direção implantou, né. Então... é... a pergunta que eu tinha a seguinte você já respondeu. Que seria quanto tempo de magistério você tem na rede de Belford Roxo. Então 2 anos, mais ou menos.</p>
<p>Cecília: Não... de magistério? De sala de aula? Ah! 2 anos.</p>
<p>Claudia: 2 anos na rede de Belford Roxo. Mesmo você tendo passado...seu concurso era para professor mesmo?</p>
<p>Cecília: Isso. Era.</p>
<p>Claudia: E aí... Nesses 2 aninhos aí de experiência em magistério na rede de Belford Roxo, como você pode definir essa experiência ao longo desse período, o que que foi, quais foram os desafios que você encontrou... se teve muita diferença do que você imaginava que seria, “pro” que você encontrou na realidade... Eu acho que sim, porque você já disse aí que fez um concurso para professor e de início não trabalhou na área para o qual você prestou o concurso, né.</p>
<p>Cecília: O que acontece é que quando eu assumi, né, a função de professora eu só tinha a visão da escola enquanto aluna, quando você vai “pro” outro lado você vê que as coisas são totalmente diferentes. E a minha idéia de escola pública, porque eu estudei boa parte da minha vida em escola pública também, né, tendo em vista que eu tinha estudado no Instituto até antes de fazer o ensino médio, a minha visão de escola pública era do Instituto. Então quando eu fui para uma outra escola, com um... um... mas com um atendimento totalmente diferente, e com um público né, as crianças eram totalmente diferentes também. Acho que a... o que... caracteriza a minha estada em Belford Roxo como desafiadora, porque a gente encontra diversas coisas que eu não “tava” acostumada, né, que eu não esperava encontrar “numa” escola, né, e...por influência externa, não interna, não coisa da escola, mas</p>

porque... até... né... Da minha idade, 9 anos, da faixa etária que eu pego, até agora com 23 então muita coisa mudou, tipo, eu vejo a vivência dos meus alunos, é totalmente diferente da minha vivência, e eu não tenho outro parâmetro “pra” comparar ali...Eu comparo comigo, então assim...as coisas que eles passam... a forma com...com... que eles lidam com a semana de prova, ou... até trazer caderno ou não trazer caderno, ter lápis ou não ter lápis, o uniforme estar sujo ou não estar, então assim, você sente claramente falta de família... assim, a maioria dos meus alunos é totalmente abandonado, e... de verdade assim. E as crianças naturalizaram isso. Para eles é super comum, né. Eles saírem de casa sem ninguém saber, voltarem para casa e a mãe e o pai não “tarem”. Ou então não ver a mãe e o pai o dia todo, entendeu? Sim, eles comem sozinhos, eles veem televisão sozinhos, eles fazem o que bem entendem e ninguém bota eles para estudar. Semana de prova eles chegam “pra” mim perguntando qual vai ser a prova naquele dia. Eu não... eu entrava em pânico, minha mãe não deixava, eu não via rua na semana de prova. Se eu não fizesse dever de casa, não via televisão. Sabe, e eu passo dever de casa, volta com vários não fez, não fez, não fez e ninguém “pra” tomar satisfação. Os pais, assim, os pais... Aparecem na escola são pais de alunos que não precisam (*risos*)... ir, né, que são os alunos que trazem o dever pronto, que tem o caderno que o pai olha, que se você perguntar a tabuada mesmo você não tendo passado eles vão saber, entendeu? Que conversam com os pais, a maioria dos meus alunos – uma vez eu parei “pra” perguntar “você conversam com os pais de vocês?” A maioria falou que não... Entendeu? Conversar. Falar assim “e aí, fulano, tudo viu isso?” Eles não fazem isso. Não fazem. Eles não conversam com os próprios pais. Não, assim, eu achei que foi, é, é... drástico, assim. Falei, primeiro que eles acham a escola muito uma bagunça, mas depois eu descobri que isso é super natural, que as pessoas, né, meio que disfarçam isso, que as coisas acontecem muito em cima da hora, assim, muito nas coxas, né, mas dá tudo certo no final, e alguém sempre leva os créditos pelas coisas que você faz, impressionante. E que... que escola pública é um público muito diverso, de verdade. Assim, encontra de tudo, de tudo, de tudo. Desde criança, muito novinha e muito boa, até crianças que tem diversas dificuldades e que ninguém enxergou e que foi sendo empurrada, só por que ela não pode mais ficar ali, entendeu? Ai tem que ser passado, tipo, vai, vai, vai, vai, vai até chegar ao nono ano, depois faz o ensino médio e... é isso.

Claudia: E aí você atribui a essa... Todo esse relato que fez aí das dificuldades, da... da falta, da... família chegar junto, justamente foi interessante, justamente aqueles alunos que mais precisam são os que os pais não... não se apresentam na escola, não aparecem em reuniões, não aparecem quando o professor chama, é... Você atribui isso a uma questão meramente de geração, pois no início da sua fala você disse que “na minha geração”, “quando eu fui aluna da escola da escola pública” que é o parâmetro que você usa, né, é... minha mãe não deixava eu, eu... se eu não tivesse feito a lição, se eu não tivesse feito o dever de casa, não brincava, não via a cara da rua, não via televisão... Você atribui isso a uma diferença meramente geracional ou existe algo mais, existe um contexto aí, se existe um contexto externo... Quais seriam as... as características desse contexto externo e que você acredita que influencia nessa... nessa situação que você acabou de me relatar?

Cecília: Eu não acredito que seja geracional porque, como eu disse, há pais que não são assim. Não, eu acho que tem a questão de suprir as necessidades básicas que é alimentação e moradia, né, e não... e não ser pais quanto a atenção. As pessoas não se ligam nisso assim. Se os filhos estão vestidos, alimentados, é... e tem lugar para morar, ponto! Sabe, as pessoas... o que eu vejo assim nesses pais, assim de vez em quando aparecem na escola, mas só para “Ah, não, se falar alguma coisa, pode deixar que eu bato”, mas não conversam, não querem saber porque que a criança “tá” assim, as vezes é questão de...de...chegar e conversar. Com quem você está andando, o que você está fazendo... porque você está assim... e, e eles não fazem. Não acho que é geracional porque os pais às vezes têm outras prioridades, e que não dar atenção aos filhos. Se “tá” em casa as vezes é o celular... Se “tá”... né, tem

desculpa do trabalho, muitos alunos meus eu digo: “Cara, eu preciso conversar com seu pai porque... seu comportamento não “tá” adiantando, eu preciso de um responsável aqui” e aí eles dizem: Minha mãe trabalha. A primeira coisa que eles falam: Minha mãe trabalha. Ela não tem tempo de vir para escola. Porque eles ouvem isso em casa, entendeu? De chegar e falar assim: Eu não vou naquela escola, eu trabalho, ela acha que eu não trabalho? Só que eles esquecem que eu estou lá trabalhando, que eu não “tava”... que eu não “tô” fazendo um trabalho voluntário que é um hobby, é meu trabalho, eu “tô” trabalhando. Aqui mas se eu tivesse um filho eu estaria na escola dele se precisasse. E eu sempre falo, a escola oferece declaração, então assim, tem questão de: botou na escola, ponto! Que a obrigação da... da educação não é mais dos pais, é da escola. E eu acho que isso é social. Infelizmente, assim os avós que criam os netos porque os pais estão nem aí... Então eu acho que não tem questão de geração é de criação, sabe, dessa... dessa... ruína da responsabilidade que é criar um ser humano, de educar o ser humano. As pessoas põem no mundo... tanto é que a maioria dos meus alunos tem muitos irmãos, muitos! Então assim... tem a ausência de poder público, obviamente, porque moram em lugares... terríveis, né, então vem as faltas absurdas, tem alunos que passam semanas sem ir, e quando eu pergunto porque faltou, ou então encaminho “pra”... “pra”... ficar e tal e eles falam: “Tia não pude vir porque “tava” dando muito tiro”, ou então: “ah, não, eu tive que me mudar porque minha mãe brigou com meu padrasto” entendeu? E aí ele não deixava ela voltar “pra” casa. Então, a maioria dos meus alunos tem padrasto, e eles relatam as vezes as coisas brandas, mas as vezes coisas sérias. Assim... então... têm diversas questões, sabe. Mas eu acho que a principal é que as pessoas não têm noção da importância ou da...do peso que é ter um filho. Entendeu, que eles se preocupam com essa questão das necessidades básicas, né, e ponto. Tanto é que as vezes aparece pai lá reclamando que não tem merenda, mas não reclamam porque não tem aula. Entende? Então assim... as prioridades, sabe. Se o professor faltar a semana toda... (*som de bater as mãos “tanto faz”*) Agora se não tiver merenda a semana toda, isso é um problema.

Claudia: É... Diante desse quadro aí tão... tão complexo, né, tão complicado aí que os professores de uma maneira geral enfrentam e aí não importa o segmento, não importa muito o bairro, ou o município que se encontra a escola. É... Uma questão mais atinente ao... ao... a pesquisa que eu estou fazendo é... eu queria saber, a despeito dessas dificuldades todas, se vocês... você como professora, né, e a escola como um todo, se vocês costumam trabalhar nas aulas ou em atividades transdisciplinares, em projetos, questões que são atinentes a história do local, a história do município de Belford Roxo.

Cecília: Muito importante tocar nesse assunto porque a gente está “numa” nova gestão, meu deus eu vou ser exonerada, Claudia. A gente está “numa” nova gestão que tem se preocupado em apagar a memória do município, né. Então assim, todo mundo sabe que Belford Roxo foi emancipado por uma luta e pelo Joca, que é o herói da cidade, municipal, inclusive tínhamos o feriado, que saudades! (*risos*) Dia 20 de Junho, e o prefeito revogou a lei, não “tô” reclamando por causa do feriado, não, mas assim... quem vê televisão viu que ele teve o trabalho... Em Belford Roxo ele declarou estado de calamidade “pra” não pagar nosso 13º de 2016, que ele continua não pagando, e declarou estado de calamidade, eu acho que é a 3ª vez seguida, acaba um prazo e aí ele bota outro, ele derrubou o pórtico da cidade, sem necessidade alguma porque não estava atrapalhando nada, não tinha risco de cair... não tinha nada. Ele simplesmente queria apagar porque era um sinal do outro governo. Que foi o 1º governo, que foi o cara quem emancipou a cidade. Que é o governo Joca, e ele destruiu: os pontos de ônibus eram marcadinhos com coraçãozinho e estava escrito “governo Joca”, ele derrubou o ponto de ônibus. Então assim, preocupação há de mudar a história da cidade, eu entendo que tem diversas questões aí, mas eu acho que... ele não faz questão de mudar e explicar porque mudou, ou mudar e preservar alguma coisa, tipo evoluir, não, ele só fez questão de apagar. Ele mudou o hino da cidade e o Brasão. Belford Roxo era conhecida por

<p>causa do governo Joca como a cidade do amor, que foi um lema que ele lutou, né, porque Belford Roxo era um dos índices maiores de criminalidade do estado, e aí quando ele emancipou a cidade, ele quis mudar essa pecha que tem de lugar violento. E aí botou como lema da cidade “A cidade do amor” e “tava” inclusive na bandeira, mas aí o prefeito mudou. E... então, como trabalhar a história da cidade, se a história da cidade está sendo apagada aos poucos? Então a gente tem o feriado dia 3 de abril, que é o aniversário de emancipação, mas as crianças não sabem. Eu não trabalho com ciclo, então eu já trabalho mais História do Brasil, História Geral e História do Rio de Janeiro, que nem sempre dá tempo de trabalhar, né, do jeito que deveria. Porque a maioria não sabe ler. Eles não... Eles deveriam vir “pra” mim já sabendo essas coisas, mas eles não. Só sabem que tem feriado, ponto. Não sabem o porquê dos feriados. Então... “tá” tendo um trabalho das crianças, elas não sabiam o hino antigo, o famoso “Velho brejo! Velho brejo!” e agora elas “tão” tendo que aprender o hino novo da cidade, porque é uma cobrança da secretaria de educação. Que as crianças aprendam o hino novo. Pelo menos na minha escola a gente “tá”... né... Aprendendo. Até os professores têm que aprender o hino.</p>
<p>Claudia: Qual é a escola? Qual o nome da sua escola?</p>
<p>Cecília: Escola Municipal Manuel Gomes. Se eu for exonerada... Claudia...</p>
<p>Claudia: Não, se você quiser que eu corte essa parte... fique à vontade.</p>
<p>Cecília: Se você achar que é muito importante, você fala.</p>
<p>Claudia: Você fica a vontade “pra”... “pra”... sugerir, pedir as edições no material.</p>
<p>Cecília: Mas isso é regra.</p>
<p>Claudia: Ou até em relação seu nome aparecer ou não.</p>
<p>Cecília: Ah... mas eles não dão a mínima... todo mundo sabe. “Tá” no material didático. Ele...</p>
<p>Claudia: Ah, sim! Vocês têm algum material didático em que se basear “pra” trabalhar as coisas da história local?</p>
<p>Cecília: Sim. A História Local... eu não sei. Como eu pego o 4º ano, como eu disse, não trabalhamos a história de Belford Roxo. Mas no verso, né, que nem nos livros do PNLD vem o Hino do Brasil e o Hino de Belford Roxo. Então, “tá” nos cadernos que são distribuídos para as crianças todos vem com o hino de Belford Roxo. Tudo tem o hino e o brasão novo.</p>
<p>Claudia: Mas assim, uma apostila, um material didático específico “pra” isso vocês não recebem, nem assim... curso de formação continuada... nada desse tipo, não.</p>
<p>Cecília: Eu não sei dizer, porque não chegou até mim, né, assim, a gente tem o material que foi feito “pra” prefeitura. Vem até pela... por uma empresa que a prefeitura contratou, né, tipo... são divididos em volumes, em 4 volumes, agora... “pra” eles, é tipo uma apostila, né, um livro multidisciplinar. Todas as matérias juntas e o que vai trabalhar no bimestre. E no verso vem bonitinho a foto das crianças e realmente o material é muito bom. Só que eu acho meio fora da realidade do município. O material é muito bom. Assim as coisas são claras, as vezes dá uma enrolada demais acho que é “pra” ter tempo ali de trabalhar tudo. Mas... Tem muito, é bem denso. Mas... eu acho que é fora da realidade do município tendo em vista que a maioria chega sem saber ler, sabe. Então o trabalho fica realmente com o professor, e como ele é muito denso você tem que trabalhar o livro todo dia. Você não tem... Se colocar no quadro já era! Perdeu aquele dia, vai ter que correr com a matéria e mais uma vez, sabe, não dá para mandar dever “pra” casa porque eles não fazem. Então tem que trabalhar em sala, ser em sala, tem que fazer junto que se não eles fazem errado. Que eles não entendem o enunciado, comandos básicos, sabe. Então, é muito complicado. Na hora de fazer a avaliação também, do material, tipo um SAERJ.</p>
<p>Claudia: Ah, tem provas, então. Que vem com esse material como obrigatórias a todas as escolas da rede?</p>

Cecília: Uh-hum... É. É isso aí.
Claudia: É, mas aí esse material você falou que é... é... Transdisciplinar, tem todas as disciplinas ali por bimestre, mas na parte por exemplo de História ou de Geografia, não tem nada específico de Belford Roxo ou da Baixada Fluminense?
Cecília: Não, não. O que veio foi um material anexo da História do Rio de Janeiro.
Claudia: Mas aí o Rio de Janeiro... o Estado do Rio?
Cecília: Sim.
Claudia: Mas não tem nada específico de baixada... das emancipações... nada disso, né? E por ocasião de... Você falou que o feriado da cidade, da emancipação da cidade, ainda foi mantido. Dia 3 de Abril.
Cecília: Foi.
Claudia: É... há alguma manifestação, a escola se reúne para fazer alguma atividade diferenciada nessa semana, é... projetos? Só o feriado mesmo e vocês ficam em casa...
Cecília: Fica em casa. Exatamente. Cada um se reúne no seu espaço.
Claudia: “Tá” bom. É... e aí então com essa dificuldade de trabalhar a História Local, já que você detectou aí nessa transição de gestão do município é... uma luta por apagar a realizações dos governos anteriores... Deixa ver se eu entendi direito: São governos que eram atrelados ao primeiro prefeito, né, o Joca, então foram governos que representaram uma continuidade na política...
Cecília: O que acontece... não é dos governos... É do governo Joca. Porque assim... Belford Roxo é uma cidade muito carente, não moro lá, mas assim... do que eu vi, desde quando entrei até agora, assim... ele tem realmente muito o que fazer porque tem muita coisa que não foi feita nos outros governos depois do Joca. O que aconteceu foi que o Joca tem uma presença marcante, né, tendo em vista que ele se marcou em todos os lugares de Belford Roxo. Então o hospital Municipal de Belford Roxo é o famoso “JOCA”. Que o prefeito fez questão de colocar “Hospital Municipal de Belford Roxo”, ponto. Então o pórtico que era visto da Dutra ele mudou “pra” uma cancela iluminada... Então... ele transformou... Gente tira isso. Essa parte você pode tirar. Botou a cancela botou o pórtico novo e “tava” assim, os outros governos realmente não fizeram, “tavam” ali só para não deixar ruir. Mas não fizeram. O prefeito, Waguinho, ele tem muito trabalho com questão de pavimentação de rua. E Belford Roxo é uma cidade que precisa desse tipo de coisa. Infelizmente é muito carente mesmo e ele trabalha. É obvio que eu não... não... não concordo com as coisas que ele faz nesse campo de apagar a história da cidade sem pesar a mão, sem... sem na verdade ponderar. Sabe assim...Será que isso é importante? Será que eu deveria fazer uma plaquinha de homenagem? Sabe... Não. Não deu. Só vou destruir. Com a cidade passando pelo o que ela passa. Nos primeiros meses de gestão dele a gente entrou “numa” greve de quase 2 meses! Sabe, porque a gente “tava” 3 meses sem salários. Entendeu? Por causa do governo anterior, mas ele também não assumiu a culpa. Só que nós não somos prefei... nós não éramos funcionárias do prefeito tal, nós somos funcionários da prefeitura de Belford Roxo. Então a dívida que tinha, quem tem é a prefeitura de Belford Roxo. Então ele como prefeito ele tem dívida com a gente. E é dessa dívida que ele “tá” fugindo e esse é um problema. Sabe, com tantas outras coisas para ele priorizar, por exemplo; hospitais fechados. Ele preferiu destruir um negócio que “tava” bom, que ele podia ter feito depois. Sabe... Mas aí né... tem a questão do material, eu achei justa, porque realmente precisa. Só que acho que tem que adequar a realidade do município, né... Um pouco menos ouvi uns relatos de algumas professoras de 2º ano dizendo que o material é muito mais denso do que deveria, porque 2º ano ainda “tá” ali na alfabetização, então vamos lá devagarzinho, mas... deve ser do tamanho do meu, que é uma apostila grande tipo de curso mesmo, bem grande. Então, tem diversas coisas que precisam ser melhoradas, mas... “pro” cidadão, “pra” quem mora lá, ele “tá” fazendo. Sabe? Ele botou ponto de ônibus novo, asphaltou a ci...né, partes da cidade... se você olhar, tem uns pedaços de

Belford Roxo que parece outro lugar. Parece outro lugar, assim de verdade. Mas você vê que ele fez o mínimo, é porque “tava” necessitado mesmo. E essa questão de trabalhar a história do município, eu acho que na baixada em geral é muito difícil, porque tem que ser... tem que ter um grupo que saia dali e queira fazer isso. Porque eu lembro quando eu era criança, quando eu estudei, em Caxias, eu não estudei a história do município, também. Tinha um livro da Álvaro Lazaroni, que conta várias paradas fantasiadas também, que era aquilo que a gente estudava. Aquilo e ponto. Assim... se perguntar... Eu só sei o aniversário da Emancipação de Caxias por causa da Globo. Assim, é uma questão assim... que não é muito incomum em municípios da Baixada sabe... Eu acho. Poucas pessoas que eu conheço que... óbvio depois eu trabalhei no Centro de Memória da Educação então a gente sabe muito mais coisa, mas depois de adulta. E quando criança, se você parar qualquer criança seja em Belford Roxo, Caxias ou Nova Iguaçu, elas não vão saber, né, assim... Eu não...

Claudia: É. E aí... A que você... Do mesmo jeito que eu perguntei sobre a questão das crianças, dos alunos ali que tem uma estrutura familiar precária... e tal. É... você já uma parte você já respondeu quando você falou, né, você relatou a questão da atual gestão mais preocupada em apagar marcas, apagar construções das gestões anteriores do que propriamente honrar com os compromissos, né... que são da prefeitura, que são inerentes à prefeitura. Então isso por si só já entendo como uma dificuldade muito grande na questão da abordagem da... dos aspectos ligados a história local, na verdade precisa saber primeiro que história é essa que eles querem contar. É. E “tá” uma coisa ainda alvo de disputas bastante candentes aí pelo que eu estou percebendo. É... Você acredita também que falta... é por conta disso, material... como fontes... Você falou que em Caxias, quando você foi aluna, é... tinha um livro que... que falava... que era o livro que vocês utilizavam pelo qual, através do qual vocês acessavam à... ao... a uma versão da história de Caxias, mas que era um livro que tinha uma série de... de... limitações ali também. E aí você acredita que isso também é um problema no caso de Belford Roxo, não existe assim nenhuma produção... que vocês possam... Vamos supor se você quisesse fazer um projeto com a sua turma, na sua escola, juntasse com os colegas lá professores, e quisesse fazer um projeto sobre a história da cidade, chegasse lá na semana da emancipação fazer um projeto. É... que materiais vocês teriam acesso... Belford Roxo tem algum Centro de Cultura... Tem alguma biblioteca pública... Onde vocês pudessem acessar documentos... Fotos... Fontes... “Pra” vocês tentarem produzir alguma coisa dentro da escola que diga a respeito à... à... emancipação da cidade... a... ao surgimento da Cidade de Belford Roxo com os alunos?

Cecília: Eu não sei se tem. Assim... quando eu... Lá voltando.. Quando eu fui assumir, né, me contaram que a escola da... a Biblioteca da minha escola era a única biblioteca registrada no município. Foi essa informação que eu tive. Quando eu fui assumir. Né, o concurso. Mas eu sei que em Belford Roxo tem um Centro de Cultura, que é a Casa de Cultura, que nunca fui também, mas assim... eu não sou a pessoa indicada para dar essa informação porque eu realmente não sei. Talvez tenha e eu não sei. Quando eu fui estudar “pro” concurso, eu comprei a apostila “pra” estudar “pro” concurso e tinha a história de Belford Roxo. Não sei se é a versão original, foi a versão que caiu na prova. Né, que foi cobrado, tanto é que eu sei quem é o cara que emancipou, quando que se deu a emancipação, é... porque o lema era esse, então essa era a história, é a história “oficial”, né, que é cobrado em prova, e... “pro” município. E não, nunca vi nenhum debate sobre a história do município. É... humm... na minha escola pelo menos isso não aconteceu. Nem uma escola perto. Não há, não sei se outras escola trabalham alguma coisa na semana da emancipação, não sei se de repente nessa nova gestão isso pode vir acontecer, se não, né, de repente ele arruma um jeito aí... E... mas eu realmente não sei dessa informação. Se tem fontes, se... procurar no Google acho que não é muito confiável, porque tem várias coisas relacionadas a Belford Roxo que não são felizes, sabe... Porque eu lembro quando eu fiz 2 anos de concursada que eu falei para

<p>minha irmã assim: “Ah, Marcele, esse ano.. amanhã eu faço 2 anos que eu “tô” em Belford Roxo”, aí minha Irma foi procurar no Google “Belford Roxo fotos” e aí tinham diversos crimes macabros no Google de imagens, sabe. Então assim, a imagem da cidade não é boa. Né, então... onde procurar isso?</p>
<p>Claudia: E você lembra esse material que você, essa apostila que você consultou para se preparar para o concurso, se ela tinha uma autor... tinha um autor ou era uma autoria coletiva?</p>
<p>Cecília: Era uma autoria coletiva, não tinha um autor não.</p>
<p>Claudia: Não especificava.</p>
<p>Cecília: Eu posso te dar depois, a apostila. Mas não especificava ninguém, não.</p>
<p>Claudia: Era uma obra sem autoria determinada, né.</p>
<p>Cecília: É. Aquela apostila de concurso que compra em banca mesmo. Não tinha nada, nenhuma assinatura, não.</p>
<p>Claudia: “Tá”. É... bom! As questões eram essas, eu agradeço a sua colaboração.</p>
<p>Cecília: Não me exonere...</p>
<p>Claudia: Você queria falar mais alguma coisa? Deixar alguma coisa registrada... Deixar alguma coisa que não gostaria de ser utilizada nessa entrevista...</p>
<p>Cecília: Nada que possa afetar meu concurso, por favor. Eu preciso desse dinheiro. (risos). É...</p>
<p>Claudia: Todas nós. Todas nós.</p>
<p>Cecília: É, eu acho que assim... nada do que eu falei é mentira, óbvio que tem todas as opiniões pessoais, né, que as pessoas podem não achar..., mas é a realidade do que eu vivo, né. Ainda tem muita a coisa a ser melhorada, óbvio que você trabalhar “num” município que é bem cuidado te dar muito mais prazer de trabalhar na minha escola mesmo mudou muito, mas por... eu sei, não sou inocente de achar que não foi por luta da diretora, foi! Foi luta dela, ela encheu muito o saco “pra” escola acontecer, então, assim eu acho que Belford Roxo tem muito que melhorar nesse ponto de vista. Assim, primeiro seria ótimo se houvesse eleição para diretor, eu adoro minha diretora, assim quanto gestora, porque ela sabe lidar com as coisas, é... ela não é parcial, nas decisões dela com relação às questões administrativas, sabe, então assim ela é uma boa gestora, soube lidar com todos os pepinos que tem acontecido até hoje, é... mas muita coisa que acontece na minha escola vem de luta dela, sabe. Se houvesse... se não houvesse essa... essa preferência, sabe, né que a direção é indicada, acho que as coisas aconteceriam, ou... pelo menos iguais para todo mundo. Ou um pouco mais fáceis. Porque você ouve histórias de escolas que receberam isso, ou aconteceu aquilo outro, que não sei o que, não sei o que lá... E tem escola que nada acontece. As vezes porque é muito distante, as vezes porque o vereador não é tão lado do prefeito, né. Então... a gente...sabe... tendo um padrinho bom a escola tem tudo. Se não tiver padrinho que acontece? Não assim, infelizmente é um município que ainda é um... tipo um resquício de coronelismo, sabe, tem ali uma... né... a gente já teve diversos problemas com... com... terceirizados, gente que saiu sem receber, sabe, então assim tem diversas coisas que precisam ser mudadas. Óbvio que não dá para mudar correndo, né, que tem que ter paciência, mas eu acho que Belford Roxo já esperou demais. Sabe, e não é um município pequeno, é muito grande, Belford Roxo é enorme, tem muita coisa para dar conta, mas é... as pessoas querem dar passos maiores do que as pernas, tipo, se preocupando com coisas que não tem nada a ver. Enquanto tem tantas urgências, né. Que são as vezes mais fáceis de ser resolvidas. Se você der prioridades a elas. Só isso só. Por favor devolva meu trem.</p>
<p>Claudia: “Tá” bom, Cecília, muito obrigada. A gente encerra por aqui.</p>

ANEXO C – Transcrição da entrevista concedida por Liliane

Identificação do documento:

Emissor	Local de fala do emissor/ justificativa da escolha	Receptor	Período/local em que foi dado o depoimento	Natureza do discurso	Transcritor e revisor
<i>Liliane</i>	<i>Professora da rede pública municipal de Belford Roxo</i>	<i>Claudia Patrícia de Oliveira Costa</i>	<i>Rio de Janeiro, 2018</i>	<i>Discurso oral/trajetória pessoal e profissional</i>	<i>Daniel Gilly de Miranda e Beatriz Corcino</i>

Entrevista concedida por Liliane em: 23/06/2018 – Duração: 40:45

Claudia: Hoje, dia 23 de junho de 2018, eu “tô” fazendo a primeira entrevista aqui com a professora Liliane, da rede municipal de Belford Roxo, e vou fazer algumas perguntas “pra” ela sobre o tema da tese, né, sobre ensino de história local nesses municípios recentemente emancipados de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. E vou começar por... Perguntando o nome completo. Você pode dizer o seu nome completo, por favor?

Liliane: Liliane

Claudia: Sua idade.

Liliane: 34 anos.

Claudia: Você mora em Belford Roxo mesmo ou mora em outro município?

Liliane: Moro em Duque de Caxias.

Claudia: E como é que você define a relação com o lugar que você reside, né, com Duque de Caxias?

Liliane: Eu gosto. Sempre morei lá, apesar de ter nascido em São Gonçalo. Eu moro “num” bairro bem rural chamado Taquara, e... O bairro é tranquilo. Porém, Caxias não. Nem todos os bairros são tranquilos, a violência lá ainda predomina.

Claudia: E... E no lugar onde você trabalha, lá em Belford Roxo, como é que você define essa sua relação com a comunidade onde está sua escola? Aliás, qual o nome da escola que você trabalha?

Liliane: Eu trabalho na Escola Municipal Olívia Valianda e no CIEP Vinicius de Moraes.

Claudia: E aí como você define a relação com esse local que você trabalha?

Liliane: Belford Roxo, além de “tá” enfrentando, né, problema muito... é evidente, não só em Belford Roxo, mas em todo o Rio de Janeiro, né, da violência. E principalmente na escola que eu trabalho à tarde, a violência lá é muito grande mesmo, de já ter tiroteio, da gente cancelar as aulas por conta da violência. É tiroteio entre bandidos, às vezes entre policiais e bandidos. Enfim, mas na escola que eu trabalho de manhã é mais tranquilo.

Claudia: A da rede municipal de Belford Roxo é qual, é essa de manhã ou é a que tem os problemas com a violência?

Liliane: A rede municipal... As duas são municipais, porque o CIEP é CIEP municipalizado. Então o CIEP à tarde e a escola municipal de manhã.

Claudia: Entendi. E qual a sua formação profissional?
Liliane: Eu me formei em Pedagogia pela UERJ.
Claudia: Fez o curso normal, não...?
Liliane: Fiz, o curso normal, mas aí eu fiquei alguns anos, porque eu não queria ser professora. Mas só que aí a vida não caminhou “pra” esse lado.
Claudia: E quanto tempo você “tá” atuando no magistério?
Liliane: Concursada tem seis anos, mas desde dois mil... eu me formei em 2002, não, 2004, mais ou menos em...é, 2005 eu trabalhei em escola particular, aí depois saí, aí eu tentei ir “pra” outra área, tentando fugir de todas as formas possíveis, quando fui ver eu já estava dentro da faculdade e depois quando eu fui ver eu já estava trabalhando como concursada. Foi assim, não foi uma coisa voluntária, foi uma coisa que eu fui sendo levada. E eu gosto do que eu faço, hoje eu gosto do que eu faço.
Claudia: Então você tentou fugir por um tempo... Por que motivo?
Liliane: Porque quando eu fiz o curso normal eu percebi que eu não tinha muito domínio de turma. Eu sempre fui tímida, sempre fui tranquila. E eu como estagiária, né, me vendo “numa” turma, eu não me via muito na turma por conta dessa questão de ter controle de turma. Quando eu terminei o curso normal, eu passava, assim, em escola, ouvia aquele barulho e eu ficava meio que até nervosa por causa do barulho de muita criança. Aí eu comecei a fazer pré-vestibular “pra” negros carentes “pra” tentar Nutrição, nada a ver, né? (<i>risos</i>) Tentar Nutrição, só que a minha nota não foi suficiente “pra” conseguir Nutrição. Aí o coordenador ligou “pra” mim e falou assim, “LILIANE, ó, sua nota foi suficiente “pra” você tentar Matemática ou Pedagogia”. Só que eu não sou muito boa em matemática. Aí eu falei assim, “tá, então bota Pedagogia”. Só que na verdade eu achei que eu não fosse passar na UERJ “pra” Pedagogia de primeira, porque meus amigos, a maioria não passou de primeira e eu acabei passando de primeira. Só que eu não queria fazer Pedagogia, eu falei “não, não vou, mesmo passando eu não vou”. Aí meus amigos, “não LILIANE, pô, eu quis passar, você conseguiu e não vai”. Aí ficaram me perturbando “pra” eu fazer e eu acabei fazendo. Quando eu estava no terceiro ano, eu continuei no outro ano, eu continuei participando do pré-vestibular. Eu trabalhava como coordenadora do pré-vestibular e também como aluna. E era aluna e também trabalhava voluntariamente como coordenadora. Aí quando eu estava no terceiro período eu me apaixonei pela Pedagogia (<i>risos</i>). Me apaixonei pela profissão e desisti mesmo da Nutrição. Aí eu fiz dois anos de pesquisa no CAP da UERJ, fiquei dois anos lá. E assim que eu acabei a faculdade eu entrei, foi assim, eu acabei a faculdade e passei no concurso e entrei “pra” Belford Roxo. E assim, no primeiro ano trabalhando em Belford Roxo foi muito difícil, porque eu fiquei dois anos no CAP da UERJ, e a UERJ, o CAP da UERJ, é totalmente diferente da realidade de uma escola municipal de Belford Roxo. E eu queria colocar tudo que eu tinha aprendido na UERJ em prática em Belford Roxo, e eu não consegui. E eu saía, assim, meio que frustrada, já saí chorando de sala de aula no meu primeiro. Né, aquela questão de ter controle da turma, as crianças tudo de cinco anos. E eu não conseguia ter controle com criança de cinco anos, “pra” mim era uma atividade muito grande. Então, assim, no meu primeiro ano foi muito difícil. E ainda “tava”, assim, fresquinha, acabei de sair da faculdade, Vigotski, Piaget, Paulo Freire, aquelas coisas, teorias maravilhosas que nem sempre funcionam na realidade... “Numa” realidade como é o município de Belford Roxo. Na UERJ funcionava, mas em Belford Roxo não funcionou, não funcionava. Até conseguir fazer alguma coisa, assim, foi muito difícil.
Claudia: É, eu acho que esse seu relato aí, eu acho que é um pouco do relato de todos nós, porque eu me lembro também que quando eu fiz o estágio no CAP da UERJ, é uma outra realidade, né? Ali é um mundo fantástico, e logo depois eu passei também “pra” rede estadual e olha que eu não trabalhava com crianças pequenas, eu comecei trabalhando com o segundo segmento e depois eu acho que já passei por todos os segmentos do estado. E era essa

<p>sensação mesmo, né, de “nossa, vim cheia de ideias, vou mudar o mundo”, e muito mal eu conseguia fazer a chamada com silêncio (<i>risos</i>), porque eles falam, eles gritam o tempo todo.</p>
<p>Liliane: Eles falam gritando.</p>
<p>Claudia: (<i>risos</i>) Gritando o tempo todo, e eram quarenta e tantos na sala, né? É complicado. E aí você me falou que logo que você se formou em Pedagogia pela Febf, que é a UERJ lá da Baixada Fluminense, de Caxias, você logo foi chamada no concurso “pra” Belford Roxo. E esse tempo que você “tá” no magistério, especificamente na rede de Belford Roxo, como é que você descreve esse tempo, passado esse impacto inicial de você vir cheia de ideias e não conseguir botar em prática, como que foi a sua adaptação...?</p>
<p>Liliane: É, a gente vai se adaptando à... ao ambiente, à turma, à escola. E também cada turma é de um jeito.</p>
<p>Claudia: Já era nessa escola? Você não...?</p>
<p>Liliane: Não, eu fiquei “numa” escola, ano passado eu saí e fui “pra” outra escola mais próxima. E a gente acaba se adaptando não só à escola, mas também aos alunos e à turma. A gente percebe que os alunos não são todos iguais, então a gente tem que lidar de forma diferente, e a aprendizagem deles é de forma diferente. Então tem que ter material de forma diferente. E eu ainda, mesmo com toda a dificuldade, eu tento fazer uma... eu tento seguir a linha interacionista, porque eu ainda valorizo a questão de aprender brincando, né? Tirar a criança de sala de aula “pra” poder fazer uma coisa mais dinâmica, uma coisa mais lúdica. Na turma que eu trabalho de manhã é muito mais fácil do que na turma que eu trabalho à tarde. Na turma que eu trabalho à tarde, “pra” fazer algo diferente é o caos total (<i>risos</i>).</p>
<p>Claudia: Mas a que você atribui isso?</p>
<p>Liliane: Eu não sei. Assim, eu não consigo definir com clareza. Porque a turma que trabalho de manhã tem trinta e dois alunos, a turma que eu trabalho à tarde eu tenho vinte. Só que a turma que eu trabalho de manhã, que eu tenho trinta e dois, eu consigo trabalhar melhor do que a turma que eu trabalho à tarde, que tem vinte. A sala que eu trabalho de manhã é uma sala menor do que a sala que eu trabalho à tarde, que é um CIEP. Só que mesmo sendo menos alunos, mesmo sendo uma sala mais ampla, eu tenho mais dificuldade de trabalhar do que com a outra sala, que é menor e com mais alunos. Os alunos eles são... eles estão fora da série-idade. A maioria, né, dos alunos da tarde, do CIEP. E eu penso que seja a comunidade mesmo, entendeu? Eles só falam gritando, gritando mesmo, não conseguem falar... eles estão do meu lado e eles falam gritando do meu lado. E eu tenho muitas dificuldades. Teve até uma vez que eu fui fazer um jogo com eles. Com a outra turma de manhã eu fiz o jogo “num” dia, no outro dia eles jogaram o joguinho, material reciclável “pra” trabalhar matemática, eles foram “pro” pátio e jogaram o jogo, fizeram fila “pra” jogar, trabalharam em equipe. A turma da tarde, eu demorei duas semanas “pra” fazer o mesmo jogo. Duas semanas “pra” poder conseguir fazer o mesmo jogo. Eles não conseguiam entender que era um jogo, o jogo não era deles, a garrafinha que eles encheram, a garrafinha que eles pintaram, que eles colocaram tinta dentro da garrafinha “pra” pintar, “pra” ter valor matemático, a garrafinha não era dele, a garrafinha é do grupo. A garrafinha era da turma, “pra” poder fazer um jogo em grupo. Eles não conseguiam entender. Até que duas semanas depois, na segunda vez, que eu consegui enfim jogar com eles, eles fizeram uma fila, porque era uma argola que era feita com jornal, que o trabalho era todo... que a intenção era trabalhar com material reciclável. Então era assim, eles fazerem o próprio jogo, “pra” eles valorizarem o jogo. E cada garrafa era de uma cor e as cores valiam pontos, o preto valia cinquenta, o amarelo... eles também que decidiram a pontuação que teria cada garrafa. Então eles faziam fila, dois grupos, eles faziam fila e eles jogariam a argola. Então quem conseguisse fazer mais ponto, o grupo que conseguisse fazer mais ponto ganharia o jogo. Só que eles não conseguiam entender que era a equipe, que eles tinham que jogar contra a outra equipe, não contra eles próprios. E eles queriam, “não, sou eu, é meu, a garrafa é minha”, eles agarravam na garrafa como se fosse um filho, eles ficavam</p>

abraçados com a garrafa porque não queria dar a garrafa “pro” outro “pra” jogar, porque a garrafa foi ele que encheu, foi ele que trouxe, então a garrafa, “não, a garrafa é minha”. Aí até eles conseguirem entender que mesmo eles trazendo a garrafa, mesmo eles enchendo a garrafa, mesmo eles pintando a garrafa, era “pra” fazer um trabalho em grupo, foi muito difícil. Até que eles “tavam” na fila, aí eu falei, “olha, vocês “tão” jogando em grupo, se esse daqui ganhar todos os outros que estão na fila vão ganhar também. Se esse daqui acertar cinquenta, se ele acertar a garrafa preta porque ele é bom na argola, de jogar na argola, então todos os outros também vão ganhar cinquenta, porque é em grupo”. Quando eles conseguiram entender isso eles conseguiram se organizar “pra” poder jogar o jogo, entendeu? Aí eu falei assim, “se eu fosse vocês, eu pegaria o melhor do grupo “pra” poder jogar a argola, porque se o seu grupo ganhar você ganha, todos do grupo ganham”. Aí que eles foram entender, duas semanas depois, eles foram entender o quê que seria o trabalho em grupo. Uma coisa que, na turma da manhã, “num” dia eles jogaram, no outro dia eles já “tavam”...

Claudia: Fluiu super fácil (*risos*).

Liliane: Fluiu super fácil. Agora, na turma da tarde foi complicado, foi difícil mesmo deles conseguirem entender isso, de que se um ganhasse, todos ganhariam.

Claudia: É, eu também, eu tenho turmas, que eu trabalho com algumas turmas de manhã, outras à tarde, e trabalho com jovens e adultos à noite. E eu também acho que à tarde é sempre um turno mais complicado. Desde que eu comecei a trabalhar no magistério que à tarde... não sei te explicar, essa pergunta foi até uma pergunta mais pessoal do que “pra” pesquisa, porque eu também não entendo porquê que à tarde eles são mais agitados, eles são mais...

Liliane: Até porque eles já estão acordados desde cedo, né? Aí eles já vêm...

Claudia: É, também já pensei isso, de manhã eles vêm sonolentos ainda, e aí à tarde eles a todo vapor. E aí o rendimento também, eu percebo que é diferente, né, independente da quantidade, da série, e tal. E aí você falou desse jogo de matemática que você utilizou “pra” eles vivenciarem a experiência lá dos números e tal. E aí eu queria saber, com relação mais especificamente à minha pesquisa, se você costuma trabalhar com eles conteúdos pertinentes à história do local, à história de Belford Roxo, seja da perspectiva da emancipação da cidade, e quando você trabalha isso, se você trabalha?

Liliane: Então, eu costumo trabalhar sempre quando “tá” no aniversário de Belford Roxo, né?

Claudia: Que é?

Liliane: 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 quê é o bairro, do quê é o município, do quê 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”... 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... porque eu trabalhei esse ano, com o quarto ano, muito isso e eles ainda têm muita dificuldade. Deles terem essa... 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 15. Tem um parque ali, um parque antigão. Sei lá, acho que tem uns 40 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. Porém, Belford Roxo agora adotou um livro. Um livro da editora Expoente, que toda a rede tem que usar, toda a rede está usando. E são quatro apostilas, né, quatro livros, um livro por bimestre. E os professores “tão” tendo formação, por conta desses livros, e eles vão fazer um livro só “pra” isso, só “pra” contar a história de Belford Roxo. Mas eu acho que esse livro, só quem vai ser contemplado, se eu não me engano, será o quarto ano. Eu não tenho certeza se serão primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto anos, ou só o quarto ano. Não tenho certeza.

Claudia: Vocês têm, assim, algum tipo de orientação curricular que prevê o ensino da história do município em algum ano do ensino fundamental? Ou fica a critério de vocês, na hora do planejamento fazer isso?

Liliane: Bom, pelo menos até me chegou que fica a critério. Porque eu sempre, assim... quando eu percebi essa dificuldade que as crianças tinham, porque elas curtiam o feriado, mas elas não sabiam porquê que ficaram em casa, aí eu comecei a, antes do feriado, trabalhar, e não só falar “ah, semana que vem vai ser feriado porque é a emancipação de Belford Roxo”. E eles lá, “quê que é emancipação?”, eles nem sabem o que é emancipação. “Vai ser feriado porque Belford Roxo...”, aí eu começo a contar a história, mas na linguagem deles, “Belford Roxo pertencia a Nova Iguaçu...”, e começo a contar toda a história. Foi interessante que durante esse ano eu falei que o primeiro prefeito de Belford Roxo foi o Joca, que ele foi eleito em 1993, etcetera e tal. Só que quando chegou na prova, mesmo eu falando, explicando “pra” eles uma vez, duas vezes, três vezes, quando chegou na prova do turno da tarde, eles esquecem, parece que eles têm tipo amnésia, assim, eles esquecem. Mesmo eu trabalhando. Aí eu perguntava e eles respondiam lindamente, “ai, vai tirar dez na prova”. (*risos*) Quando chegou na hora da prova...

Claudia: Nada.

Liliane: Nada! “Ai, tia, eu esqueci.” Teve um aluno que lembrou porque o Joca, o nome dele também tem Jorge, e o nome do garoto era Jorge, aí ele lembrou. Mas assim, eles têm muita dificuldade de memorização. Eu não sei se é falta de atenção, porque eles falam muito, falam o tempo todo. “Pra” eu conseguir explicar alguma coisa, toda hora eu tenho que parar a aula, pedir “pra” eles ficarem quietos, pedir “pra” eles ficarem em silêncio, “pra” eles me ouvirem. Aí eu dou aquele sermão bonito e eles ficam quietinhos assim olhando (*risos*). Aí eu começo a explicar de novo e começa todo mundo a falar de novo. Aí, assim, é uma luta diária mesmo, é uma luta diária. Mas eu não sei se os outros professores trabalham também sobre a emancipação de Belford Roxo durante o ano.

Claudia: As duas turmas, desculpa voltar no assunto, as duas turmas são de quarto ano?

Liliane: Uma de terceiro e outra de quarto. A de quarto é à tarde no CIEP e a de terceiro é na escola municipal de manhã. Só que o meu terceiro ano “tá” um pouquinho melhor do que o de quarto ano, porque eu tenho aluno de quarto ano que ainda não está, assim, considerado por mim no nível de quarto ano. Lê com muita dificuldade, lê silabando, alguns leem somente palavras simples. Então se ela lê palavras simples, e automaticamente ela não lê frases, e se lê frases não entende, né, a frase que leu, e muito menos consegue construir frases. Então “pra” um quarto ano, “pra” mim... eles evoluíram? Evoluíram, mas não o suficiente “pra” um nível de quarto ano. No terceiro ano, pelo fato de ter sido acompanhado pela professora desde o primeiro ano, a professora ficou no primeiro ano, segundo ano, e agora no terceiro ano ela começou com eles, mas ela saiu. De manhã eu faço DJ aqui, se chama dupla jornada, à tarde que é minha matrícula. Então pelo fato dela ter acompanhado a turma, acho que a turma tem um desenvolvimento melhor. Porque sempre a

<p>mesma professora, professora sempre trabalhando do mesmo jeito, da mesma forma, entendeu? Ela é interacionista também. Então a turma tem mais leitores, apesar de ser uma turma maior, mas mesmo assim ela tem mais leitores do que a turma que eu tenho à tarde.</p>
<p>Claudia: E nas duas turmas você trabalhou o conteúdo sobre a emancipação de Belford Roxo?</p>
<p>Liliane: Trabalhei, nas duas turmas.</p>
<p>Claudia: E o rendimento também foi diferente?</p>
<p>Liliane: Foi diferente.</p>
<p>Claudia: De manhã o rendimento foi muito melhor...</p>
<p>Liliane: Foi muito melhor.</p>
<p>Claudia: E à tarde já nem tanto, né?</p>
<p>Liliane: Mais dificuldades...</p>
<p>Claudia: E que fontes você utiliza, né, já que você não é de Belford Roxo, você nasceu em São Gonçalo, mora em Caxias, então acho que a sua relação de pertencimento, né, mais com Duque de Caxias. E “pra” falar da história de Belford Roxo “pra” esses estudantes, “pra” esses alunos, que fontes você utiliza?</p>
<p>Liliane: Então, porque, assim, eu “tô” há seis anos em Belford Roxo. Então eu sei muita coisa sim sobre Belford Roxo. Eu fico mais tempo em Belford Roxo do que em Caxias (<i>risos</i>), porque eu moro em Caxias, mas eu saio de casa cinco e pouca da manhã “pra” ir “pra” Belford Roxo e eu chego seis horas, seis e meia da noite em casa. Então eu passo muito mais tempo em Belford Roxo do que em Caxias. E as fontes que eu uso são pesquisas que eu faço na internet sobre a emancipação de Belford Roxo. A primeira vez que eu comecei a trabalhar sobre a emancipação de Belford Roxo foi pesquisas, assim, que eu fiz na internet sobre o Joca. E o Joca, em Belford Roxo, ele tem ainda uma memória muito forte dele em Belford Roxo. Ele foi considerado um dos melhores prefeitos de Belford Roxo, e as pessoas mais antigas falam do Joca com muito amor, entendeu? Tem aquela, tem uma paixão pelo Joca, os professores mais antigos falam como o Joca foi bom “pra” Belford Roxo, como o Joca fez coisas boas “pra” Belford Roxo, que ele era um excelente prefeito, que Belford Roxo precisava de um outro Joca “pra” que pudesse crescer, evoluir. Então eles têm essa memória boa desse primeiro prefeito de Belford Roxo. Só que o Joca se foi, mas a memória ainda continuou na mente dos mais... dos mais idosos. Eu me lembro uma vez que eu estava no centro de Belford Roxo, estava voltando “pra” casa, e uma senhora, uma senhorinha de cabelo grisalho, sentou do meu lado e começou falando, falando do passado dela, inclusive do Joca. E ela falava do Joca com muito amor, com muita admiração. Como se o Joca fosse um herói, né, “pra” Belford Roxo. Eles têm essa memória muito boa do Joca. Eu não sei, só sei o que os idosos... idosos, não, os mais velhos, né (<i>risos</i>), eles me falam. Porque de manhã, na outra escola que eu trabalhava no ano passado, tem uma orientadora lá que já “tá” há muitos anos em Belford Roxo e ela também fala do Joca com muito carinho, com muito amor, que o Joca foi um bom prefeito “pra” Belford Roxo. Então... eu me perdi.</p>
<p>Claudia: (<i>risos</i>) Eu tinha perguntado sobre quais são as fontes que você utiliza “pra” trabalhar.</p>
<p>Liliane: Isso. Aí eu uso a internet e algumas coisas também que os outros, que os mais velhos contam sobre Belford Roxo, como era antes, como que aconteceu. Mas a pesquisa maior, assim, de emancipação, dessas coisas assim, é da internet mesmo.</p>
<p>Claudia: E esse material que você falou que a prefeitura agora adotou, ela já “tá” sendo utilizado?</p>
<p>Liliane: Ele já está sendo utilizado. A gente já está no segundo livro, né, são quatro, um por bimestre a gente já está no segundo livro, o terceiro “tá” pra chegar. E eles de quinze em quinze dias vão à escola, “pra” ver se a gente “tá” tendo alguma dificuldade, quais as dificuldades que a gente “tá” tendo com o livro, “pra” poder trabalhar com eles. Aí eles “tão”</p>

acompanhando também, e a gente tem formação. Eu já tive uma formação, e agora, semana que vem, eu vou ter uma segunda formação. Serão dois dias de formação “pra” falar sobre o livro, como utilizar o livro, e a gente também dividir as nossas conquistas e as nossas frustrações a respeito do livro, as nossas dificuldades.
Claudia: E esse material, esse livro, ele é só sobre a história de Belford Roxo?
Liliane: Não, ele é um livro integrado “pro” aluno, e “pros” professores é um livro já separado. Ele tem Arte, História, Ciências, Geografia, Português e Matemática. “Pro” aluno é integrado e “pro” professor já é separadinho, são cinco livros, né? E “pro” quarto ano tem um livro que é História e Geografia, mas não é história e geografia de Belford Roxo não, é um livro mais separado sobre a história e geografia do Rio de Janeiro, que eu não consegui ainda trabalhar “pro” quarto ano, porque eu “tô” tendo muita dificuldade. Quarto ano é a minha turma da tarde. Eu estou tendo muita dificuldade, até falei “pro” avaliador, né, que ele vai de quinze em quinze dias avaliar. Eu estou tendo muita dificuldade de trabalhar o primeiro livro com eles. Com a turma da manhã eu já estou no segundo livro. A turma da tarde, eu “tô” com muita dificuldade de trabalhar até mesmo o primeiro livro, eu “tô” tendo muita dificuldade, “tô” tendo dificuldade mesmo de trabalhar o primeiro livro com eles. Ainda vou “pro” segundo livro. E tem o livro fininho que é sobre a história e a geografia, mas não é de Belford Roxo, acho que é história e geografia do Rio de Janeiro.
Claudia: Então, assim, “pra” você preparar sua aula você recorre tanto às fontes da internet quanto aos relatos dos moradores mais antigos, e tal...
Liliane: A respeito da história de Belford Roxo, sim.
Claudia: Mas material didático mesmo, a prefeitura não tem nada específico sobre isso?
Liliane: Não, ainda não. Como eu tinha falado, eles estão providenciando um livro só sobre a história e geografia de Belford Roxo, só que eu não tenho certeza se é de primeiro ao quinto ano, ou só “pro” quarto ano. Eu ainda não tenho certeza, “pra” qual série... “Pra” qual série não, “pra” qual ano vai esse livro. Se eu não me engano, esse livro, sobre a história e geografia de Belford Roxo, acho que vai chegar esse ano ainda em Belford Roxo, esse ano.
Claudia: E na graduação de Pedagogia, teve alguma disciplina voltada “pra” essa questão? Porque você falou uma coisa que me deixou mais curiosa que é a dificuldade que esses alunos, que por não saírem e não conhecerem uma outra realidade, terem dificuldade de identificar o quê que é o bairro, que é a cidade, o quê que é município, estado. Dentro do curso de graduação em Pedagogia teve alguma disciplina que trabalhasse isso, né, de como trabalhar questões do local na sala de aula?
Liliane: Não, eu não lembro de nenhuma disciplina que tivesse esse ensinamento, ensinando como trabalhar. Eu... (<i>risos</i>) eu vim, assim... só que ali em Belford Roxo é impossível de fazer, impossível mesmo. Que eu vim do CAP da UERJ, né? Que a professora mandava fazer uma pesquisa sobre o bairro e eles, com um responsável ou com um adulto, faziam um <i>tour</i> pelo bairro deles, e eles depois desenhariam um mapa do bairro, dos lugares que eles visitaram, onde fica a padaria, qual a rua onde fica a padaria... Então todos os alunos do CAP da UERJ fizeram, foram lá na frente, apresentaram bonitinho, né, aquela coisa linda e maravilhosa (<i>risos</i>). Só que ali é mais difícil de fazer. Mais difícil de fazer. Eu gostaria mesmo, eu gostaria de sair com eles, dar uma passeada pelo bairro, “pra” poder fazer, mas o medo de ter um tiroteio no meio, sair com a turma e um fugir, ir “pra” casa e eu não conseguir... aí eu, entendeu, fico meio temerosa de sair com eles de dentro da escola.
Claudia: Aí no caso não existe um programa, um respaldo, de alguma van, ônibus, alguma coisa assim, que você possa...
Liliane: Então, é porque assim, o bairro ali eles conhecem, porque o bairro é onde eles vivem, entendeu? Mas o meu objetivo, na verdade, o que eu gostaria de fazer com eles era eu sair com eles “pra” poder ir mostrando a rua, “ó, o nome dessa rua é tal”, “pra” mostrar

geograficamente ali o bairro onde eles vivem, “pra” eles pegarem esse...
Claudia: Fulano de tal, que dá nome daquela rua, daquela praça, né?
Liliane: Isso, exatamente, entendeu? E eles terem essa consciência, porque, assim, seria algo empírico que seria melhor “pra” eles absorverem essas informações. Que em sala de aula, quando eu dei a aula sobre Belford Roxo, sobre a emancipação de Belford Roxo, sobre a história de Belford Roxo, foi só a teoria. Só foi a teoria, eu falando. Mas assim, por exemplo, lá no centro de Belford Roxo tem um desenho enorme do Joca, e “tá” o nome dele escrito. Tenho certeza que noventa por cento das crianças passam ali, veem aquela caricatura e não sabem quem é. Eu sei quem é porque eu já vi a foto do Joca quando eu “tava” pesquisando na internet. Senão nem isso eu... eu fiquei, assim, curiosa “pra” saber quem é o Joca porque as senhorinhas antigas falaram que ele era lindo, que as professoras ficavam suspirando quando viam o Joca. Aí eu pesquisei foto do Joca, aí eu sabia a foto dele. Então, assim, tem uma foto lá do Joca, mas tipo, se uma criança de oito, nove, dez, ou até um adolescente, passar por ali, vai ver escrito Joca, mas vai saber quem é?. Possivelmente não vai saber quem é. E quem pintou aquela imagem, fez aquela pintura do Joca lá, é uma pessoa que tem aquele carinho que aquela idosa tinha pelo Joca, aquela admiração, vê o Joca como um herói “pra” Belford Roxo.
Claudia: E Belford Roxo não tem nenhum lugar tipo um centro cultural, um centro de memória ou um museu, alguma coisa assim? Porque lá em Caxias a gente tem o São Bento. Que tem um instituto histórico, tem lugares ali de guarda, pesquisa, preservação do patrimônio cultural da cidade. Belford Roxo não tem nada disso que vocês professores possam explorar, utilizar?
Liliane: Se tem, nos seis anos que eu “tô” lá eu não fui informada sobre esse patrimônio histórico ou alguma coisa assim. Se tem eu... Eu creio que não tenha, porque o diretor do CIEP que eu trabalho à tarde é muito dedicado à escola. Ele dá tudo que ele pode dar pelo CIEP. Ele foi criado ali em Belford Roxo, ele é dali de Belford Roxo e ele tem aquele amor por Belford Roxo. E ele dá tudo o que ele pode por aquela escola, dá tudo o que ele pode por aqueles alunos. E sempre quando ele pode ele faz passeio com os alunos, os alunos já fizeram vários passeios, assim, “pra” perto, alguns “pra” longe. Por conta dessa violência esse ano teve menos passeios, mas sempre, nas oportunidades que ele tem “pra” poder fazer passeio com as crianças, “pra” eles também conhecerem outros locais, outros lugares, esse diretor procura, ele vai atrás. Eu, quando cheguei aqui agora mesmo eu fui ali “pra” pesquisar “pra” ver se eu conseguia... porque aqui tem ônibus, que pega, e etecetera e tal. Então acho que se tivesse, esse diretor teria já levado esses alunos “pra” conhecer. Eu creio que não tenha. Uma vez ele... foi ali no lote 15, tem um cinema gratuito, mas eu não lembro, foi no lote 15, mas eu não lembro o nome do cinema, cineminha com as crianças. As crianças, assim, pareciam que estavam... o cinema era pequenininho, a tela pequenininha, mas “pra” eles aquilo foi tudo. Eles saíram da escola, foram ao cinema, e eles ficam encantados. Às vezes a gente faz um pouco, assim, “pra” gente às vezes a gente acha que é pouco, mas “pra” eles é tudo, é uma coisa que fica marcada na vida deles. Então eu creio que não tenha, porque se tivesse os diretores dariam um jeito de levar, sim.
Claudia: Bom, LILIANE, eu agradeço a sua disponibilidade. Tem sido complicado achar professores dispostos a participar, né? Não sei se tem aquela reticência por conta de achar que... Mas o meu objeto é entender um pouquinho mais do quê que acontece nessas redes, não com o sentido de criticar, mas no sentido de saber como que a história do local vem sendo discutida, vem sendo debatida com os pequenos. E a despeito dessas dificuldades todas que você relatou aí, que são muito sérias, muito tristes, né? “Pra” poder entender um pouquinho de como é o suar a camisa no lugar de vocês. Como as dificuldades que vocês encontram, que não são fáceis. Você gostaria de deixar mais alguma mensagem?
Liliane: Acho que não. Acho que apesar de todas as dificuldades, quando a gente tem

paixão pelo que a gente faz, a gente dá o nosso melhor. Aí a gente acaba também se apaixonando pelas crianças. E assim, eu me lembro uma vez quando eu estava na outra escola, que eu fui em Petrópolis, “pra” visitar Petrópolis, e eu trouxe algumas coisas sobre Petrópolis “pras” crianças. E as crianças ficaram tão fascinadas com as coisas de Petrópolis. Elas queriam visitar Petrópolis. E se eu pudesse eu levaria eles “pra” Petrópolis. E teve uma aluna que teve um fascínio muito grande por Petrópolis, ela ficou muito mais encantada com o material que eu tinha levado “pra” eles. Então “pra” eles, assim... como eu falei, às vezes a gente leva uma coisinha que “pra” gente é simples, por exemplo, às vezes eu vou no cinema, no shopping ali em Caxias, aí às vezes eu pego um McDonald’s, aqueles negócios do McDonald’s, pego a coroa que tem lá no Burger King (*risos*). E teve um dia que eu levei umas coroas do Burger King, eu acho que eu consegui pegar seis. Aí eu levei “pra” eles. Aí eu presenteei os alunos que acabaram a atividade mais rápido. Nossa, aí a mãe de um aluno falou assim, que ele não queria tirar aquela coroa, porque ele se sentiu como se ele tivesse ido no Burger King e conseguido, conquistado aquela coroa. Ele queria tirar foto com aquela coroa, ficava com aquela coroa. E não é uma criança de quatro, cinco anos, é uma criança de oito, nove anos. Então “pra” gente, que às vezes é uma coisa simples, é um nada, “pra” eles é assim algo grandioso, porque infelizmente eles não têm acesso. Assim, noventa por cento ali das crianças nunca foi ao cinema. Noventa por cento nunca foi ao cinema. E das vezes que foram, foi aquele pequenininho que o diretor levou, no cinema pequenininho, com uma tela pequenininha, toda torta, com a legenda, assim, que não dava “pra” ler direito, a tela toda ruim (*risos*). Mas assim, “pra” eles ali, eles foram ao cinema, né? Então essa é a realidade deles. E eu creio, assim, eu creio que vai mudar a realidade. O prefeito tem feito um investimento aí, tem feito... (*risos*) deixa “pra” lá, o prefeito, deixa o prefeito “pra” lá. Então assim, ele tem feito um investimento nesses livros, alguns professores estão tendo dificuldades. Só que assim, algumas pessoas acham que a gente “tá” tendo uma cobrança em cima de trabalhar esse livro. Eu penso que quando eles vão na nossa sala de quinze em quinze dias perguntando como que “tá” sendo, não que eles “tão” me cobrando, é que eles “tão” querendo saber “pra” melhorar.

Claudia: Fazendo ajustes.

Liliane: Exatamente, eu penso assim. E eu falo a realidade. E eu falo, quando eles vão na minha sala “pra” fazer esse levantamento eu boto a realidade das duas escolas que eu trabalho. E eu falo assim, “ó, o problema não “tá” sendo o livro, porque se “numa” escola eu consigo trabalhar e na outra escola eu não consigo trabalhar direito, então o problema não é livro”. Entendeu? O problema não “tá” sendo o livro, o problema “tá” sendo o local, as dificuldades mesmo de cada turma, né? Às vezes até mesmo na própria escola eu consigo trabalhar e a outra professora não consegue. Acho que vai de turma “pra” turma. De trabalhar o livro. Agora, a respeito do livro de história e de geografia de Belford Roxo, eu creio que “pra” esse ano vai “tá” chegando, ou “pro” ano que vem. Porque eles ainda estão elaborando o livro só “pra” história e geografia de Belford Roxo. Então acho que daqui a uns anos as crianças vão... espero que elas estejam mais conhecedoras da própria história, que é a história deles, a história de vida deles. E eu acho que os pais não passam “pros” filhos, né, os avós não passam “pros” filhos, os filhos não passam “pros” meus alunos. Porque os avós deles chegaram a conhecer aquela época. Os avós deles, tem alguns que os avós são um pouquinho mais velhos do que (*risos*), vivenciaram essa situação de Belford Roxo.

Claudia: “Tá” bom, então, LILIANE Muito obrigada, “tá”?

ANEXO D – Transcrição da entrevista concedida por Renata

Identificação do documento:

Emissor	Local de fala do emissor/ justificativa da escolha	Receptor	Período/local em que foi dado o depoimento	Natureza do discurso	Transcritor e revisor
<i>Renata</i>	<i>Professora da rede pública municipal de Queimados</i>	<i>Claudia Patrícia de Oliveira Costa</i>	<i>Queimados, 2018</i>	<i>Discurso oral/trajetória pessoal e profissional</i>	<i>Mariana de Mendonça Braga e Beatriz Corcino</i>

Entrevista concedida por Renata em: 29/08/2018 – Duração: 12:43
Claudia: Bom, hoje são 29 de agosto de 2018, estou aqui com a professora Renata do município de Queimados “pra” fazer algumas perguntas sobre o nosso projeto de doutorado. É, Renata, por favor, poderia me dizer o seu nome completo e a sua idade?
Renata: Meu nome é Renata, eu tenho 43 anos.
Claudia: E você mora aqui em Queimados mesmo?
Renata: Moro, moro em Queimados. É... na verdade, eu moro... aqui o bairro é divisa. É entre Nova Iguaçu e Queimados. Então, a rua em que eu moro pertence a Nova Iguaçu, mas é a menos de cem metros da escola.
Claudia: Sim, e como você descreve essa relação com o local onde você mora? Você mora há muito tempo aqui?
Renata: Eu moro aqui há 26 anos e, assim, acompanhei as grandes mudanças logo após a emancipação, quando eu me mudei para cá. E, assim, eu sinto que a educação no início do... assim que foi emancipado, eu sinto que a educação tinha mais investimentos do que agora. Eu senti que ficou um pouco mais abandonado.
Claudia: Sim, é... E qual é a sua formação profissional? Você fez o curso Normal?
Renata: Eu fiz o curso Normal, fiz curso de Serviço Social e agora eu estou cursando Pedagogia.
Claudia: Ah, legal. É... seu tempo de magistério no total e na rede de Queimados?
Renata: Ah, no total é o tempo que eu tenho na rede, são onze anos.
Claudia: Então você entrou “num” concurso aí no... mais ou menos na metade do tempo que Queimados tem de emancipado?
Renata: Isso, é.
Claudia: Não é recente, mas também não foi dos mais antigos, né?
Renata: Não...
Claudia: E... como você define essa experiência com o magistério, né, ao longo desses onze anos, as dificuldades que você enfrenta, os desafios...?
Renata: As dificuldades são muito grandes, principalmente estruturais. Aqui a gente tem muita dificuldade estrutural. Assim, eu acho que também a parte de... também de contratação de profissionais, eu percebi há um tempo que tinha muitos professores que eram

contratados por ser... não sei se é por ser amigo, por ser alguma coisa de políticos...
Claudia: Indicados?
Renata: Indicados. Eu acho que isso prejudicou muito a aprendizagem aqui, porque vinham muito profissionais que eu não sei se estavam, é... interessados mesmos... Eu não sei nem se é interesse, não estavam preparados mesmo para lidar com a situação, para lecionar... Eu não sei se estavam preparados.
Claudia: Entendi. É aí, quando você, é... Você trabalha com... aquela turminha que eu vi ali fora é 3º ano, né?
Renata: É 3º ano, é.
Claudia: Você sempre trabalhou com 3º ano?
Renata: Na verdade, eu gosto... Eu trabalho sempre com o ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano, e desses onze anos de profissão também, é... ano passado, foi o primeiro ano em que eu peguei Educação Infantil. Eu peguei Educação Infantil ano passado, na verdade, acompanhei que... Educação Infantil de quatro anos e agora eles estão com cinco anos, eu acompanhei a turma e também foi uma experiência nova, mas também foi muito boa, eu gostei.
Claudia: E quando você trabalha com esse segmento, né, com as séries iniciais, alfabetização... você costuma abordar temáticas relacionadas à história da cidade, à história de Queimados?
Renata: 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 “pra” ele. 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 eles.
Claudia: E como costuma ser, existe algum material que vem da Secretaria de Educação...? Vocês passam por alguma capacitação...? Quando você entrou no concurso, isso era uma questão na prova? Né? Isso fazia parte da prova?
Renata: Não. Não tem nenhuma capacitação, isso aí... Tem alguns projetos que nos incentivam a pesquisar isso. Então, quando tem os projetos, a gente se interessa em fazer, construir um projeto junto com a turma, e geralmente no projeto eu gosto de incluir a história do lugar, porque eu acho muito interessante a pessoa valorizar o lugar que mora e conhecer coisas que são... que tem a ver com História, mas que principalmente tem a ver com ele, com a realidade dela. Para melhorar a autoestima, para ela entender que ele é parte importante no lugar onde ele vive. Eu acredito que isso seja muito importante para ele crescer, né, para ele 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.
Claudia: Bom, e como você costuma abordar esses conteúdos então, já que não existe uma capacitação, não existe... Existe um currículo da rede que preveja isso?
Renata: Ah, sim, o currículo prevê, mas prevê a História, é... para trabalhar bairro, como sempre vem nos... no currículo anual. Trabalhar bairro, trabalhar cidade, trabalhar, é... aspectos sociais, culturais... Então, dentro dessa proposta do currículo, aí eu já crio o meu projeto, eu mesma pesquiso... as coisas que eu também já conheço. Eu gosto de convidar pessoas que são mais idosas “pra vim” na escola contar uma história, contar uma parte da vivência delas. Pessoas que estudaram aqui há muitos anos atrás, também eu já convidei “pra

<p>vim” aqui explicar como era a escola, o que eles fazem hoje, o que a escola representou e representa para eles... Eu gosto de fazer esse trabalho também.</p>
<p>Claudia: Sim, e material didático também não... não tem nada específico? Você falou que pesquisa para poder preparar a sua aula, né? Quais seriam as fontes que você utiliza “pra” essa... “pra” essa pesquisa, né, já que existe uma precariedade, pelo que eu vejo aí, de...?</p>
<p>Renata: Eu pesquiso muito na internet, e, assim, é... livros didáticos... Eu pesquiso o assunto que eu quero trabalhar primeiro, eu vejo o que eu quero trabalhar. 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. Mas a pesquisa minha... as minhas fontes são a internet, é... livros antigos, pessoas... a história aqui da escola, eu às vezes também pego fotos antigas de como era a escola antigamente, eu pego foto, tiro Xerox. E às vezes eu até encontro essas pessoas das fotos antigas, eu conheço, e convido “pra” estar na escola, “pra” contar da época dele, eu mostro a foto “pra” a pessoa... Entendeu?</p>
<p>Claudia: Entendi.</p>
<p>Renata: Tem pessoas que, há vinte anos atrás, estudou aqui, e eu conheço a família de vista... Aí eu já fiz isso também, peguei lá... fui lá na secretaria, peguei algumas fotos e nós fizemos um mural lá na sala e fomos convidando as pessoas para poder... para “vim” falar, explicar...</p>
<p>Claudia: Geralmente essas atividades acontecem “numa” data específica ou vocês têm autonomia “pra” desenvolver esse tipo de projeto no bimestre ou trimestre que mais for conveniente?</p>
<p>Renata: Nós temos autonomia para escolher determinada época. No mês de maio, como é mundialmente conhecido como o mês da família, é o mês em que eu mais gosto de fazer esse trabalho, porque eu gosto de convidar a avó de alguém, a tia de alguém, e trazer, aproximar mais essa família da escola, “pra” eles também contribuírem, né, com o que eles sabem, com o que eles conhecem... E eu acho isso importante. Então eu gosto mais de trabalhar no mês de maio nesses projetos, e também eu já trabalhei também no final do ano, porque é uma época de confraternização mundial, de... em que acontecem tantas coisas, em que as pessoas falam tanto em coisas boas... Eu gosto, quando está terminando o ano letivo, de estar convidando essas pessoas aqui, porque já meio que um encerramento... De estar convidando algumas pessoas para participarem. Aí também eu convido as crianças também a conhecer... saber se tem uma associação de moradores, saber para que que serve a associação de moradores... Porque eu sinto que aqui tem uma precariedade muito grande de serviços públicos, então eu gosto muito de conversar com eles sobre os direitos que eles têm em questão de serviço público que eles não têm, que é negado a eles.</p>
<p>Claudia: Noção de cidadania, né?</p>
<p>Renata: Isso.</p>
<p>Claudia: Agora, você... a gente estava ali fora, você falou de uma experiência que eu achei super bacana, que era tirar os alunos da escola “pra” fazer um trabalho de campo, né... Para eles conhecerem os lugares, é... os nomes, como você falou, das ruas, das praças, do seu bairro. E aí, é... Isso você fazia, você ainda faz? Mesmo com essas turmas menorzinhas, né, dos pequenininhos... Como é que era a dinâmica “pra” isso acontecer?</p>
<p>Renata: Bom, a dinâmica precisava envolver a escola toda. Eu precisava de uma ajuda de um funcionário de auxiliar de lim... de um profissional de limpeza, da secretaria... Nós íamos a campo, saíamos com a turma pelo bairro, pesquisando nome de rua, entrevistando vizinhos, pessoas, assim, até pedestres. Ficava entrevistando as pessoas para</p>

<p>saber o que ele acha importante também que aconteça no bairro, o que ele acha que precisa no bairro, qual serviço que é muito precário no bairro. A gente fazia esse trabalho, mas esse trabalho não pode prosseguir por causa da violência. Porque isso acontecia até uns... até cinco anos atrás. Mas com a dinâmica da sociedade, com essa violência, aí hoje ficou mais complicado, até pela falta de pessoal, para poder sair com uma turma com trinta alunos assim da sala, mesmo que seja para andar na vizinhança, não pode ser uma coisa muito comum... Não é mais, mas durante um bom tempo era super comum, a gente sair, pesquisar, e não só pesquisar nome de rua, a história da rua... não só pesquisar essas coisas, nós saíamos também “pra” poder saber, é, da... fazer um trabalho de História e Geografia também bacana, que a gente fazia, sobre a erosão, sobre proteção do solo... Então a gente fazia muito trabalho bacana assim que eu acho que é extremamente importante “pra” que eles entendam que o que eles veem no livro não é nada longe da realidade deles. Porque o que eles veem no livro, o conteúdo que “tá” no livro é o mesmo conteúdo que pode ser trabalhado aqui fora. Eu sempre tive essa preocupação que ele entendesse isso, que não é nada distante da vida dele, que não é nada que não é alcançado, que não possa ser alcançado... Que ele possa ter essa compreensão.</p>
<p>Claudia: Entendi. É... bom, da minha parte, né, o que eu precisava ouvir de você, né, saber, eu já consegui que você, é... compartilhasse um pouco dessa experiência com a gente. E aí, para finalizar, se você quiser deixar alguma mensagem, algum recado...</p>
<p>Renata: Não... Se fosse recado “pra”, no caso, “pra” as autoridades, eu acho que o principal recado é dizer que nenhuma sociedade, nenhum lugar da face da Terra vai evoluir se não tiver investimento forte na educação. Não adianta.</p>
<p>Claudia: Eu entrevistei uma professora hoje de manhã também, de Mesquita, e ela falou no finalzinho, também, ela foi bem incisiva em relação a isso. Acho que é o discurso de todos nós, né, que trabalhamos com...</p>
<p>Renata: Não adianta. Não adianta. Porque se... todas as demandas... todos os problemas sociais que nós estamos encarando são falta de investimento na educação. E essa violência que está na Baixada, que está de modo geral, isso é reflexo de falta de investimento na educação. E todos nós estamos pagando o preço.</p>
<p>Claudia: É verdade... “Tá” bom, RENATA, muito obrigada, desculpa qualquer coisa... (<i>risos</i>).</p>
<p>Renata: Que isso!</p>

ANEXO E – Transcrição da entrevista concedida por Irene

Identificação do documento:

Emissor	Local de fala do emissor/ justificativa da escolha	Receptor	Período/local em que foi dado o depoimento	Natureza do discurso	Transcritor e revisor
<i>Irene</i>	<i>Professora da rede pública municipal de Queimados</i>	<i>Claudia Patrícia de Oliveira Costa</i>	<i>Queimados, 2018</i>	<i>Discurso oral/trajetória pessoal e profissional</i>	<i>Mariana de Mendonça Braga e Beatriz Corcino</i>

Entrevista concedida por Irene em: 17/09/2018 – Duração: 18:54
Claudia: Boa tarde, meu nome é Claudia, estou aqui com a professora Irene. da Secretaria municipal de Queimados “pra” mais uma entrevista do projeto. Vou começar perguntando o seu nome completo.
Irene: Irene.
Claudia: Sua idade?
Irene: 58 anos.
Claudia: É... você mora aqui em Queimados mesmo?
Irene: Sempre morei.
Claudia: Sempre. E como você define a relação que você estabelece com Queimados já que sempre morou aqui?
Irene: Ah, eu adoro a cidade, né. A cidade cresceu bastante, evoluiu muito, né. De uns tempos para cá, ela cresceu bastante. E... Ah, o progresso, né, quando vai chegando, né, vai tendo algumas mudanças positivas e negativas, né. A positiva é a acessibilidade a comércios, a empresas, empregos, né. E a negativa foi que, assim, a segurança caiu um pouquinho, né. O progresso veio, mas a segurança deixou um pouquinho a desejar e a violência cresceu na cidade de Queimados.
Claudia: E dentro dessa... dessa sua relação com o seu local de origem. Você é nascida aqui em Queimados, né?
Irene: Sim.
Claudia: Nascida e criada em Queimados (<i>risos</i>). É... Como é a relação, assim, com parentes, amigos, é todo mundo daqui?
Irene: Bom, das minhas irmãs, uma só que mora aqui e a outra mora lá no Rio, né. Eu não tenho nem pai nem mãe. Meus pais... é... viveram aqui bastante tempo também, muitos anos. E eu tenho bastante amigos aqui, adoro os meus amigos, são vários bairros, né, são amigos de... em vários lugares diferentes. A gente se dá super bem, a gente tem algumas divergências, né, em relação à política, né, e a cidade, mas a gente se dá super bem. A gente vê a cidade crescer e a gente gosta, né, de conviver aqui no... na cidade. Foi um lugar que... bem dizer... é a minha vida, né. É a minha vida aqui.
Claudia: E a sua formação profissional? Você é formada no magistério, mas você fez Pedagogia, você fez o curso Normal?

Irene: Eu fiz o Normal, me formei em Pedagogia... Já tinha 40 anos quando me formei em Pedagogia, né, porque eu achava que não ia poder mais estudar, mas a vontade era muito... é bem maior, né, de realizar um sonho e... Eu adoro estudar, adoro ler, né. Então, eu sou formada. Adoro o que faço, adoro ser professora!
Claudia: Ai, que bom! (<i>Risos</i>). É... e o tempo? Qual o seu tempo de magistério? Juntando tudo, né, da sua formação do curso Normal e, depois, da graduação em Pedagogia.
Irene: Olha, apesar da minha idade, eu não tenho, assim, muitos anos de casa, não. Só que nessa escola, no Cledon Cavalcanti, eu tenho 19 anos. E, fora o Cledon, eu trabalhei em escolas particulares, né. Eu tenho 4 anos fora da rede pública. Então, quer dizer, eu tenho 19 com 4, né, 23 anos.
Claudia: Está. Então, 19 só na rede municipal de Queimados?
Irene: Só na rede municipal de Queimados,
Claudia: Nunca trabalhou em outra rede?
Irene: Não, só aqui.
Claudia: Hm. E como você define essa experiência ao longo desses anos todos, né? Desde o período que você começou a trabalhar “num” colégio particular, né, que foi a primeira experiência com o magistério, o primeiro contato, até a entrada, né, que foi a maior parte do seu tempo, né, trabalhando no município, né. Tem a idade do município, né, você fez o primeiro concurso (<i>risos</i>).
Irene: (<i>Risos</i>). Isso. É verdade. Olha só, é a minha relação que você está querendo dizer? A minha experiência?
Claudia: Isso. Essa experiência, como você define, o que você tem a dizer sobre essa experiência.
Irene: Foi só aprendizado. Foi só crescimento. É... tanto, assim, como pessoal, como profissional, né, porque cada ano é um ano diferente, né, mesmo na mesma escola, mas as coisas mudam “pra” gente, entendeu? E a gente tem que fazer uma coisa diferente da outra, né, para não cair na rotina. Eu cresci muito. Depois que... do meu primeiro ano aqui até hoje, foi crescimento total. Aprendi muito, aprendo a cada dia. Eu já passei... eu aqui nessa... na escola... Eu entrei como professora regente de turma. Eu já fui orientadora pedagógica, já fui dirigente de turno, já fui diretora da escola, já trabalhei na implementação de leitura e agora eu “tô” na sala de reforço. Então, quer dizer, foram experiências que eu fui adquirindo com... com a minha posição dentro da escola, entendeu? Com meu... com a mesma ação, de querer mesmo crescer, de me doar mesmo para escola. Foi só aprendizado, só crescimento.
Claudia: É... Então desde que você entrou na... fez o concurso, né, que a gente estava...
Irene: É, foi em 2000 isso.
Claudia: Primeiro concurso provavelmente da nova prefeitura, né, de Queimados. É... E aí, você já veio aqui para essa escola?
Irene: Já vim para a escola.
Claudia: Então, você...esse tempo todo da sua experiência é...
Irene: Desde 2000, aqui.
Claudia: Então você tem uma relação muito boa com a comunidade escolar, né?
Irene: Muito. Muito. Conheço, a bem dizer, a maior de quase todos aqui.
Claudia: Já vê aluno formado, ex-aluno, né.
Irene: Já, já. Já tem filhos de ex-alunos, já tem netos de ex-alunos, né, que agora tudo é novo, né. Ah, eu conheço bastante gente. Nossa, eu me dou muito bem com a escola, com os alunos da escola. Eu sou muito querida também por eles também, eu acredito (<i>risos</i>).
Claudia: (<i>Risos</i>). E você mora aqui por perto no bairro ou...
Irene: Eu moro ali na Porteira. É... 15 minutos a pé até a minha casa. Próximo.

Claudia: Próximo. É... E aí, quando você falou aí da sua experiência como regente, né, como... como regente de turma. Você trabalhou especificamente em uma série ou... chegou a dar aula para várias séries do primeiro e segundo grau?
Irene: Eu peguei primeiro ano, segundo, terceiro e quinto ano.
Claudia: Hm. Pegou tudo, né (<i>risos</i>). E... durante esse período, né, você costumava trabalhar... nas suas aulas, no seu planejamento, é... assuntos que fossem atinentes à história da cidade?
Irene: Sempre. A gente sempre fala, né. Eu sempre gosto de colocar... de passar para os alunos o desenvolvimento da escola, como eram os prefeitos que passaram por aqui, entendeu? Eles precisam conhecer o lugar onde moram, onde vivem, né.
Claudia: Uhum. Mas e... é... existe uma orientação curricular da Secretaria de Educação ou cada escola tem autonomia para pensar os seus próprios projetos, levando em conta essa...
Irene: A Secretaria de Educação sempre dá um projeto “pra” a gente. Esse ano é “Quem ama a sua história, conserva a sua memória”. É o tema do nosso projeto, mas as escolas têm autonomia “pra” fazer os seus próprios projetos.
Claudia: E eles acontecem quando? Na época do aniversário da cidade, tem uma data específica ou vocês também têm liberdade para...
Irene: O projeto que a gente desenvolve, né, na escola, a gente tem uma data para da culminância, né. No caso, a gente vai fazer agora no dia 4 de outubro uma feira cultural, que a gente vai falar do Rio de Janeiro, de Queimados. Vou até te mandar as fotos depois (<i>risos</i>).
Claudia: (<i>Risos</i>). Pode mandar.
Irene: É... Tem o dia certo. Dia 4 de outubro, a gente vai é... fazer essa exposição, essa culminância aqui na escola, entendeu? É o nosso projeto esse, mas que também está englobando o projeto é... geral da SEMED.
Claudia: E... que recursos vocês utilizam para trabalhar com a ... (<i>risos</i>) história da cidade? É aí que eu queria chegar (<i>risos</i>).
Irene: Bom, o recurso que a gente tem é a internet, né, a gente vai... a gente pesquisa muito na internet sobre a cidade e, às vezes, acontece uma... uma exposição no hall da SEMED sobre os queimados, né, sobre as fotos antigas de Queimados... que sempre tem umas pessoas, assim, que colocam, né, para fazer essa exposição... de fotos, de desenhos, pinturas. E a gente vai... observando... a gente vai buscando, né, a gente vai pesquisando também, né, vai lendo o que... o que escrevem... a gente vai pegando “pra” gente.
Claudia: Vocês não recebem, assim, material...
Irene: Não!
Claudia: ...didático, né... sobre isso...
Irene: Não. Sobre a cidade, não.
Claudia: Os livros que vocês recebem são do... história do Rio de Janeiro em geral?
Irene: É, é. Não fala especificamente só de Queimados. Não temos ainda esse privilégio (<i>risos</i>).
Claudia: (<i>Risos</i>). E aí, qual a importância que você acha disso, né ... de você... trabalhar já... mesmo com os pequenos, né, você trabalhar a história do local onde eles vivem. O que que “pra” você... o que que isso... já... como cidadã da cidade, né, como moradora?
Irene: Eu acho importante. 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 “pra” eles que um certo lugar era só árvores e hoje tem casas, né, passar “pra” 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

<p>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 “tá” hoje o lugar. Olha a diferença”. Então, isso aí ajuda bastante.</p>
<p>Claudia: Essas fotos aí vocês utilizam o que? Acervo pessoal dos professores?</p>
<p>Irene: Acervos da internet.</p>
<p>Claudia: Ah, da internet!</p>
<p>Irene: A gente traz. Quando a gente precisa, a gente sempre traz.</p>
<p>Claudia: Em que sites vocês procuram? A prefeitura disponibiliza?</p>
<p>Irene: Uhum. No site da prefeitura de Queimados.</p>
<p>Claudia: Ah, “tá”, legal. É, eles têm... a prefeitura tem algum currículo que estabeleça isso?</p>
<p>Irene: Que eu saiba, não. Não tenho conhecimento.</p>
<p>Claudia: Tem o projeto, como você falou, né, que vem, né, mas não tem...</p>
<p>Irene: Não, não dão, assim, materiais para a gente, né.</p>
<p>Claudia: É, nem uma prescrição curricular, né? Tal série você tem que trabalhar tais e tais conteúdos, tais e tais habilidades.</p>
<p>Irene: Não, não tem. No caso, no nosso projeto agora, na nossa feira cultural, nós dividimos por regiões: região sul, região nordeste e a sudeste tem o Rio de Janeiro e o Rio de Janeiro tem Queimados. Inclusive a gente vai... eu vou fazer uma maquete do horto municipal, que foi o mais novo agora que (<i>risos</i>) apareceu aqui em Queimados, que é um ponto turístico, né, vamos dizer assim. Então, eu vou fazer a maquete. E “pro” desfile, eu fiz aquele... né... ali ... o escudo...</p>
<p>Claudia: O brasão.</p>
<p>Irene: Isso! É o brasão de Queimados. Então, a gente sempre está assim, mostrando para as crianças em forma de trabalhos.</p>
<p>Claudia: Aham.</p>
<p>Irene: Porque nós não ganhamos materiais, então, a gente mesmo produz nosso próprio trabalho.</p>
<p>Claudia: Material (<i>risos</i>).</p>
<p>Irene: Material (<i>risos</i>).</p>
<p>Claudia: E a partir de experiências pessoais também, porque, no momento em que vocês vão à exposição, né, no momento em que vocês vão para... ou então que tem uma história de vida ligada à cidade, né...</p>
<p>Irene: Isso. Porque muitas vezes você vê um material que você pode não ter, mas você pode utilizar com um... e.v.a... uma cartolina, né. Então, a gente sempre vai reciclando. Eu gosto muito de trabalhos recicláveis. Então, a gente trabalha assim.</p>
<p>Claudia: E, assim, fora da escola, a atividade extra... extraclasse, né, vocês costumam fazer?</p>
<p>Irene: Olha, a gente costuma... a gente gosta muito é de fazer passeios. Mas é muito difícil porque a gente depende do ônibus escolar, que, muitas das vezes, o motorista não pode ser de Queimados.</p>
<p>Claudia: Uhum.</p>
<p>Irene: Então, é... fora da escola é difícil. É só um passeio, assim, “numa” peça teatral que tem no teatro lá no centro de Queimados, que é o Teatro Metodista. E... leva as crianças para assistir peça, aí, depois, vem embora. É só isso. É só esse tipo de trabalho.</p>
<p>Claudia: Fazer um reconhecimento, assim, da cidade, das ruas, dos espaços públicos...</p>
<p>Irene: Seria muito bom.</p>
<p>Claudia: Mas não tem condição de...</p>
<p>Irene: É. A sala de recursos teve agora semana... mês passado, um passeio para o</p>

<p>horto. Esse horto municipal. Mas choveu no dia e então foi cancelado. “Tá pra” remarcar agora. Espero que remarquem logo “pra” a gente poder ir, né, levar as crianças, né.</p>
<p>Claudia: É, passando esse período de chuvinha deve melhorar o tempo.</p>
<p>Irene: É, mas eu acho que tudo o que a gente faz com as crianças, o que a gente tenta produzir com eles é importante. A gente mostra para eles que a escola não é só você sentar “numa” cadeira e estudar... é... copiar do quadro e prestar atenção no professor. Tem que ser além disso, além do livro didático, entendeu? Além da fala do professor. Eles precisam buscar em outros... ter outros suportes, entendeu?</p>
<p>Claudia: É, a História não é só construída pelo que está no livro, né, eles têm que se sentir...</p>
<p>Irene: É igual a... Queimados tem 3 versões para o nome “Queimados”. Então, a gente passa para eles, né, no caso, quando eu estava em turma. “E aí, o que vocês acham? Por que será que temos o nome de Queimados? Foi por causa da primeira versão? ”. A gente faz esse levantamento, entendeu? Faz esse questionamento para eles, “pra” eles poderem refletir. Até para a gente buscar, assim, cada um tem a sua opinião. Eu acho que foi por causa disso, eu acho assim... mas a gente sempre levanta o essencial do nome “Queimados”.</p>
<p>Claudia: Uhum. Bom, é... sobre a parte que... da minha pesquisa, eu acho que eu já estou bem (<i>risos</i>) satisfeita. Você tinha mais alguma coisa que gostaria de falar sobre essa questão do ensino de História, da importância da história da cidade, da história local?</p>
<p>Irene: Eu acho importante. Eu acho que deveria todo ano nos acrescentar mais alguma coisa sobre Queimados, porque cresceu, teve desenvolvimento, então, quer dizer, é uma cidade que tem histórias, né.</p>
<p>Claudia: “Tá” em constante mudanças.</p>
<p>Irene: “Tá” em constante mudanças, né, e é uma história, assim, nossa cidade é importante... D. Pedro passou por aqui, né. A primeira ferrovia, D. Pedro II, né. Então, tem coisas muito bonitas “pra” contar “pra” eles. É... meus pais sempre falaram para mim que, quando chegou lá, onde eu morava no bairro São Roque, eram só laranjas, era só mato. Não tinha casa, era a casa do meu pai e outra lá no fundo. Eu vou agora... se bobear, a gente se perde, né, no bairro. É muito bonito de você ver a sua cidade crescer. O pessoal fala muito de Queimados: “ah, Queimados é isso, mas é perigoso e não sei o que”. Todo lugar é perigoso, mas Queimados é uma cidade muito bonita. Muito bonita e muito interessante de se visitar, entendeu? Eu não sei se é porque eu falo pelo amor, né, à cidade, mas eu acho interessante. Tem bairros que eu andei aí dia desses a pé, nossa, eu nem imaginava que tivesse daquela forma. Porque eu costumo andar a pé, eu ando muito a pé (<i>risos</i>). Preciso, né. É importante. Eu acho que deveria dar todo ano à escola... às escolas... receberem um suporte ou um... como você mesma falou, um material sobre a cidade para que a gente pudesse passar para as crianças.</p>
<p>Claudia: Ou um curso, talvez, né.</p>
<p>Irene: Ou um curso também. Isso!</p>
<p>Claudia: Formação continuada, talvez.</p>
<p>Irene: Isso, sobre a cidade. Muito bom. É uma boa ideia também. Eu acho que deveria sempre estar apresentando “pra” a gente coisas novas para a gente poder passar “pra” eles também coisas novas.</p>
<p>Claudia: Bom, mas independente disso, é legal perceber que... os professores, mesmo que não tenham uma formação específica, né, vocês não são historiadores, né, vocês não têm é... formação em História, especificamente, mas, pelo que eu pude ver, né, a partir dessas entrevistas que eu estou fazendo, a maioria dos professores que eu entrevistei tem essa perspectiva, né. “Não, a gente busca. Não, a gente traz. A gente vai... se interessa de ir na exposição, de ir, né, no evento, procurar na internet”.</p>
<p>Irene: Eu acho importante. Tem... precisa... a gente precisa disso, entendeu? E agora</p>

eles, as crianças, né, porque o futuro, né, são eles. Eles é que vão passar “pra” a história de Queimados, né. A gente vai e eles vão ficar aí passar com os filhos, com os netos. Precisa da continuidade a história da cidade. Senão, se não tiver, assim, essa continuidade, a cidade perde História, perde essência. Eu acho, né, na minha opinião.

Claudia: É, eu... a minha dissertação do mestrado foi sobre a emancipação de Queimados e aí a primeira coisa, o primeiro desafio que eu encontrei foi a falta de documentos escritos, né, porque não tem um museu, né, um centro de memória, uma biblioteca, enfim. E aí eu comecei a fazer entrevistas também. E aí, às vezes, chegava na casa das pessoas, né, “pra” entrevistá-las e... e aí elas vinham, né, às vezes com uma caixa com fotos antigas, né, recortes de jornal da época da emancipação, né, e falava assim: “Ó, toma já que você está pesquisando. Leva, porque daqui a pouco, né, eu não estou mais aqui, meus filhos, meus netos não vão dar valor a essa caixa de papéis amarelados, né”. E aí...

Irene: É isso que não pode... é isso que não pode acabar. É isso que não pode morrer assim. Por... o acaso... deixar ao acaso, entendeu? Tem que... tem que cultivar a memória, tem que guardar a memória, tem que buscar a história do seu lugar. É a sua raiz, né. Eu tenho raízes aqui. Raízes, né. Meus filhos nasceram aqui, moro aqui, meus netos... meus dois netos é... nasceram aqui e eu... são pequenos... mas a gente vai mostrando, a gente tem que é... não sei se é porque eu sou professora que a gente tem essa mania, né, de tudo ensinar, né (*risos*).

Claudia: Educar o olhar, né (*risos*).

Irene: (*Risos*). É, porque a gente aprende... isso mesmo... foi até uma boa frase. A gente aprende também olhando, né. A gente aprende muito olhando, observando. É um aprendizado muito bom, né. É um aprendizado silencioso, mas é... acho que é um dos melhores, né, o olhar é melhor. É isso.

Claudia: Ah, então “tá” bom. Obrigada (*risos*), Irene.

ANEXO F – Transcrição da entrevista concedida por Paula

Identificação do documento:

Emissor	Local de fala do emissor/ justificativa da escolha	Receptor	Período/local em que foi dado o depoimento	Natureza do discurso	Transcritor e revisor
<i>Paula</i>	<i>Professora da rede pública municipal de Japeri</i>	<i>Claudia Patrícia de Oliveira Costa</i>	<i>Rio de Janeiro, 2018</i>	<i>Discurso oral/trajetória pessoal e profissional</i>	<i>Mariana de Mendonça Braga e Beatriz Corcino</i>

Entrevista concedida por Paula em: 20/08/2018 – Duração: 29:30

Claudia: Bom, é... aqui fala Claudia. Estou aqui com a professora Paula, da rede de Japeri. Hoje é dia 20 de agosto de 2018. E ela aceitou contribuir com o nosso projeto para realização da tese de doutorado. Aí eu vou fazer as perguntas aqui “pra” ela “pra” gente conhecer um pouco mais da realidade do professor dessa rede. É... Paula, poderia me dar seu nome completo?

Paula: É Paula.

Claudia: A sua idade?

Paula: 57 anos.

Claudia: Você mora em Japeri ou não?

Paula: Não, eu moro em Nova Iguaçu e sou funcionária de Japeri há 18 anos.

Claudia: E como é que você define a sua relação com o lugar onde você mora? Sua relação com amigos, parentes, é... parceiro, enfim.

Paula: Onde eu moro? Bom, eu costumo dizer que a minha relação com o município em que eu moro é muito complicada. Porque eu trabalho em Japeri, eu tenho relação com os dois municípios e ao mesmo tempo eu não me insiro nos dois, né, por conta do tempo, por conta das demandas. Tento até participar, né, mas por conta também do estudo esse tempo vai ficando escasso, né, de participar de movimentos. Mas já atuei bastante em movimentos sociais quando eu era mais jovem, é... na minha cidade.

Claudia: É... e a sua formação profissional?

Paula: Bom, eu sou formada em... licenciatura plena em História, é... terminei agora, semana passada, fiz a minha defesa de mestrado (*risos*). Então eu sou mestra em Educação, Comunicação e Cultura pela UERJ Caxias.

Claudia: E você falou que dava aula “pro”... O seu concurso, né, antes de a gente começar a gravar você tinha dito que o seu concurso é “pro” primeiro seguimento lá em Japeri. A sua formação “pro” primeiro seguimento foi o Curso Normal, foi uma Pedagogia? Como foi?

Paula: Então, eu me formei... que eu sou da época do Ginásio, então eu fiz o Segundo Grau com qualificação de... formação de professores de 1ª à 4ª série. Então essa formação eu levei durante os 20 anos da minha vida. E como surgiu a nova LDB dizendo que todos os professores teriam que ter Ensino Superior, eu aí fui pensar no que que eu iria fazer, e eu escolhi fazer História, né, que na verdade era uma licenciatura em Estudos Sociais na

FEUDUC – é uma faculdade em Caxias –, e que essa turma foi a última turma dessa licenciatura.
Claudia: E tempo de magistério que você tem?
Paula: Bom, de formação, de concurso, eu tenho 18, né, é o que eu posso comprovar. Mas eu trabalhei, assim que eu me formei, eu trabalhei em escola particular, depois eu trabalhei durante cinco anos na associação de moradores, onde nós implementamos a Pré-Escola. Mas eu não tenho esse registro, porque na época, isso era na década de 80, era uma demanda que os movimentos sociais buscavam para obter o espaço onde as mulheres podiam deixar as crianças, “pra” elas poderem trabalhar. Que, na verdade, a... a luta seria por creche, que até hoje a gente ainda não tem isso, né.
Claudia: E aí, somando esse período que você disse que não pode comprovar, seriam quantos anos então?
Paula: Ai, Jesus... deixa eu pensar... São oito... com 18... Eu acredito que já eu devo ter uns 30 anos, né, de comprovação... assim, de trabalho. Porém eu passei um tempo sem exercer nada, que eu fui ser dona de casa, “tá”? Casei, tive filhos, aí o marido não gostava que trabalhasse, né, então... eu parei um período. Foram uns tais 20 anos que eu fiquei sem atuação.
Claudia: E na rede municipal de Japeri, quanto tempo você tem desde que você fez o concurso até a sua atuação...?
Paula: Então, no concurso... eu fiz o concurso de 2000, portanto eu já tenho 18 anos... é, 18 anos, sendo 16 efetivamente em sala de aula. Depois eu fui convidada para participar da Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial, por eu ter feito uma pós em História da África. Aí eu recebi o convite de uma ex-diretora dessa escola em que eu trabalho para trabalhar com ela, como assessora de projetos. Então, assim, na verdade eu tenho 18 anos de município.
Claudia: É... e aí, ao longo desses 18 anos de experiência, né, na rede municipal de Japeri, é... como você define essa experiência, né? Quais os desafios que você encontrou, é... de trabalhar, de... com relação à implementação desses currículos, que tangenciam a questão da promoção da igualdade racial? Mas que também, eu queria saber de uma maneira mais específica, com relação ao ensino da história do local, que é o foco da minha... da minha pesquisa, né. Então, falar um pouquinho, assim, desses desafios, né, em relação a essas práticas.
Paula: Então, hmm... Quando eu entrei para o município, eu fui “pra” uma escola bem pequena. Ela tinha... nessa época, o município trabalhava com turnos, e eu escolhi o turno do meio, né, que era de 11h às 15h, porque eu ainda fazia faculdade. E, assim, a minha dificuldade em trabalhar com a implementação pedagógica foi que eu vinha de um outro setor, tanto da... do período em que eu trabalhei na associação de moradores, eles tinham uma pedagogia muito mais voltada para o fazer do aluno. E depois eu fui trabalhar uns três... dois anos no CIEP, e no CIEP eu tive uma diretora que... que ela liderava a questão de você ter autonomia “pra” ensinar. Então ela dava muita força, né. Ela comprava materiais, a escola sempre tinha materiais, e você tinha possibilidade de fazer o seu trabalho. E quando eu fui “pra” Japeri, eu vi uma coisa, assim, muito engendrada, muito... muito rígida, né... De você trabalhar silabação, não tinha rodinha, não tinha... aquelas coisas que eu trabalhava com os meus alunos. E quando eu cheguei falando sobre isso, eu vi que alguns olhares, é... me olharam atravessado (<i>risos</i>), 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 “pra” 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 eles 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, não sei por que, né, não sei dizer se isso é tirar você da... da linha de conforto... né?

Claudia: Então, assim, não existe então uma orientação curricular consolidada na prefeitura de Japeri com relação ao que se... ao que deve ser ministrado no primeiro segmento, no segundo segmento do Ensino Fundamental, é isso?

Paula: É isso. Porque você tem, é... um corpo pedagógico... e que ele até aponta, sabe? O que é mais engraçado é que eles até apontam. Mas a estrutura... porque... antes desse governo, nós tínhamos um núcleo étnico-racial, mas esse núcleo nunca foi efetivo, ele nunca trabalhou temáticas. Mas ele era pertencente à Secretaria de Educação, né. E aí quando você faz essa crítica, né, você é apontada como uma pessoa que quer saber mais que outro... A mentalidade das pessoas que estão lá é muito mais vezes não estar em sala de aula “pra” não encarar aquelas problemáticas todas, e que eles nos cobram, eles sabem qual é a problemática, né. Então é muito difícil você ter isso no papel, mas na execução, de... de pertencimento, é muito distante. Agora, uma coisa que eu pude observar nesses anos que eu estou no município: eu vejo muitas meninas, principalmente meninas – que é o meu objeto de trabalho, mulheres –, elas se identificarem como negras. Elas usam cabelo... né, elas têm tranças, elas estão deixando de alisar o cabelo... Agora, eu não sei de que viés isso está vindo. É, assim, até um dado que eu penso até em fazer uma pesquisa no município. Se não se trabalha isso na escola, isso é o modismo? Ou isso é realmente porque “tá” vendo o outro e “tá” fazendo assimilação?

Claudia: Quais são os referenciais, né?

Paula: Exatamente. E se é na escola, é pelo professor? Porque poucos professores se identificam. Somos negros, mas... Assim, eu por exemplo, eu vou de turbante “pra” a escola, eu uso trança. E eu me lembro que, no ano passado, eu fui convidada “pra” fazer uma palestra na Semana da Consciência, porque a secretaria percebeu que eu... que eu tinha como fazer isso. Então, é assim, eu não fui paga. As outras pessoas que foram convidadas, elas receberam o pró-labore, eu não fui. Ah, eu sou da rede... então ela vai lá e faz. E aí o que mais me cobraram é que nesse dia eu não fui de turbante, e todo mundo estava... fantasiado, né. “Ah, por que você não veio de turbante?”, aí eu falei: “Porque eu uso turbante o ano todo. Eu não preciso desse momento “pra” dizer que eu sou pertencente a essa questão identitária”, né... Então eu fico, assim, observando... Agora, uma coisa que me deixou muito, é... curiosa foi esse lance. Dessas meninas estarem usando trança, *black*... sabe? Eu vou fazer uma pesquisa ou fazer umas entrevistas...

Claudia: E com relação ao ensino da história local? Você costuma trabalhar isso nas suas aulas? É... isso também não tem nenhuma prescrição, imagino eu, nem... não sei, algum material didático que a prefeitura, via Secretaria de Educação, disponibilize para vocês? Como é que é isso?

Paula: Então, por incrível que pareça, Japeri tem um livro didático, mas esse livro não é explorado nas escolas. É um projeto de alguns professores de História de pensar, de

transcrever isso, né, os pontos turísticos, é... a história mesmo de Japeri, a... vinda dos... dos Paes Lemes para, né... Japeri. Então foi formado esse material. *De Belém a Japeri*, o nome do material. E a secretaria... a secretária que... não era ela nesse processo, mas essa secretária que hoje está no comando, eu fico analisando que ela tem dez anos na secretaria e que eu não consigo ver nenhum encantamento dela referencial a esse material. Esse material não tem nem na biblioteca da escola.

Claudia: É... esse material tem quanto tempo e como foi a distribuição dele? Porque, se não tem na biblioteca da escola, então, não houve uma distribuição ou ele desapareceu no esquecimento?

Paula: Assim, eu acredito que... que é uma má fama, né, de você ter o material, pegar e levar “pra” casa. Então, ele foi se dissipando, né, e não teve uma outra é... editoração. Eu acredito que tenha sido isso, porque eu não participei do projeto, foram outras colegas historiadoras e elas fizeram é... esse trabalho. Nós fizemos, agora eu não posso te precisar o ano correto, que na nossa escola é... eu trabalho na Escola Bernardino de Melo é... foi feito um... eu acho que foi a nível municipal, um trabalho de você fazer um... um *folder*, um Power Point, alguma coisa assim sobre as sete maravilhas de Japeri. Isso também é um outro material que possivelmente é... as pessoas não têm acesso e que “tá” lá e já foi produzido. Obviamente, que, a partir dali você poderia criar outras demandas, né, fazer outros levantamentos... que a História é isso, né. Você parte de um princípio e você vai em busca de outros de... outras histórias que não, naquele momento, tinham interesse, mas a partir do momento que você tem, ela vai passar a fazer parte desse contexto e você vai montando as histórias que são cheias de lacunas, né. Então, são esses dados que fornecem esse trabalho e que não tem tanto interesse. “Pra” você ver, teve um desfile cívico e que por interesse, assim, da secretária, porque ela criou uma sala de leitura... é... os personagens é... as bonecas, né, as princesas. Todas brancas. Com um núcleo étnico-racial dentro da Secretaria e ela não levanta essa questão da bandeira. E isso é uma coisa que também tem a questão da religião... porque sempre ela coloca né, assim: “ah, não vamos trabalhar com tais temáticas, porque aí é melhor não trabalhar, porque você não vai ajudar com a religiosidade”. E eu falava muito isso com a pessoa que era responsável, mas você tem o poder de convencer ela de mostrar que não é só isso. A gente não trabalha só com a religiosidade, tem outras temáticas, tem outras questões que nós podemos, assim, até trabalhar. Então, eu não sei se fica nesse âmbito, né, de “ah, não vamos mexer com isso, porque vai ferir minha religião”. Porque eu falo mesmo eu sou... eu sou protestante e eu não tenho problema nenhum de trabalhar com essas temáticas e aí as pessoas me olham meio assustadas e aí eu falo “gente, nós estamos vivendo “num” Estado laico”. Eu sou promotora, organizadora, pensadora de um saber. Eu não posso melindrar o meu saber só até ali. E o público que eu atendo? O compromisso que eu tenho com a educação e com o conhecimento? A propagação da minha fé é lá no templo que eu vou. Mas isso também é uma outra demanda que exige, sei lá, mais caminhos. Não sei. Mais pensamentos das pessoas conseguirem pensar. Que nós estamos “numa” sociedade pós-moderna e não podemos ter um pensamento medieval.

Claudia: É... então, assim, das vezes... já que esse material existe, mas pouco é mobilizado ou pouco “tá” disponível aos professores, né, para que possam acessar e preparar aulas, como que costuma ser o... é... as aulas, as atividades que vocês elaboram, tendo como base a questão da história da cidade, né, são projetos também que vem de cima, da Secretaria, e vocês têm que executar não importa muito como ou há um planejamento das unidades escolares, como é que... que funciona, que instrumentos vocês usam “pra” trabalhar? Uma coisa você já falou aí do desfile cívico, né, mas como que, além do desfile cívico, a história do município aparece no planejamento didático anual de vocês?

Paula: Então, não aparece (*risos*).

Claudia: (*Risos*)

<p>Paula: Porque lá... assim... o planejamento é um negócio assim muito curioso. Primeiro, que os livros que são escolhidos não são os que nós escolhemos. Segundo, você vai pegar um livro que está falando sobre espaço geográfico lá de Santa Catarina. E aí, como é que você traz esse espaço geográfico para dentro do município, né? Então, assim, basicamente, como eu te disse, isso vai depender muito do professor, porque não existe um planejamento. Isso é uma coisa que eu discuto muito, porque os projetos executados na escola, eles não são planejados. Esse planejamento que eu te digo é um planejamento de início do ano, quando você senta “pra” planejar. E aí, à medida que haja a necessidade, “ah, tá! Vamos pensar. Qual será o projeto “pro” próximo bimestre? Ah, vamos falar disso?”. Aí, você corre para poder dar conta do conteúdo, do projeto, e fazer a estipulação, né, da culminância. Então, como é que é isso? Então, é... isso é uma coisa que eu bato muito de frente com umas orientadoras. Eu sei que elas têm lá os seus trabalhos, mas elas não são a grande maioria. Não são orientadoras, elas estão. Isso aí eu acho que é... um processo que não viabiliza essa condição do planejamento. É ver diário, é ver se você fez... é isso que “tá” lá.</p>
<p>Claudia: É como no Estado do Rio também (<i>risos</i>).</p>
<p>Paula: É você, de repente, é saber... é burocrático. O planejamento é burocrático. Você deu tantas aulas, você não deu. A recuperação paralela. Você tem o trabalho. Não quer nem saber como que você está trabalhando com isso. Elas não chegam para você com as dificuldades que você tem e fala, “professor, eu sugestiono que você trabalhe isso”. Aí, a demanda é, como existe uma resistência dos professores, então, elas falam que “ah, mas o professor não gosta”. Eu falei, “mas eu gosto”.</p>
<p>Claudia: (<i>Risos</i>).</p>
<p>Paula: E aí? Como é que você faz? Entendeu? Então, assim, “tá” tudo errado. Eu acho que a escola é... agora mesmo...com... com o que eu aprendi de educação, um pouco mais, que eu não fiz Pedagogia. O pouco que eu sei ainda é da minha formação... é... “tá” tudo errado. Hoje, as escolas, elas se tornaram empresas. Aí, você precisa de ter (<i>tosse</i>)... desculpa... de você partir “pra” meta e ter o resultado. O resultado final sempre positivo. E com isso, você vai passando alunos, sem saber, sem se pertencer, porque o meu município, pelo IBGE, é considerado o último IDH. E aí, eu fico muito pensando naqueles meninos que, muitas das vezes, eles nem saíram dali. Qual é a escola que nós estamos projetando “pra” esse menino e “pra” essa menina? Porque eles não sonham. Eu sonho, mas eles não sonham, porque eu não moro lá. Embora, eu sempre diga tudo que eu tenho é daquele município, eu só tenho uma matrícula, eu escolhi ter uma matrícula. Então, se eu pinto a minha unha, se eu transo o meu cabelo, sei lá, tranço, é... faço ele assim, assado, se eu coloco a minha família... que eu já fui chefe de família, hoje meus filhos “tão” criados, se eu tenho uma roupa, provém dali. Agora, qual é a perspectiva política e pedagógica “pra” se pensar nesse menino que está saindo dali e indo para a escola de Ensino Médio, que estão sendo fechadas, essas escolas, “pra” onde que eles vão? E o que que vai ser daquele município? Vai continuar? Quer dizer, vai abaixo da linha de pobreza, por que já está, né. Então, é isso. Essa dificuldade de planejamento. Esse planejamento não é efetivo como a gente estuda. Esse planejamento cultural, né, aproveitando a cultura, trazendo o que eles têm. Isso não existe lá. Existe aquele planejamento fechado em que você vai adequar, quando tem um projeto, a secretária vem, aí vira uma festa.</p>
<p>Claudia: Tira fotos.</p>
<p>Paula: É, é isso aí. É o projeto de tirar foto, aí ela faz o portfólio, “ah, a educação aqui acontece”. É muito complicado. Se... eu penso assim, se tivesse que fazer uma prova avaliadora da série que esses meninos estão, assim, a gente teria muitas surpresas ruins. E como é você voltar? Eles já estão inseridos dentro desse sistema incompetente. Eles que vão ter que dar conta sozinhos? E se ele não encontrar alguém “pra” ajudar, “pra” motivar? “Pra” onde eles vão? Essa é a minha... é a minha questão já quase me aposentando, né, que eu estou dentro da educação há quase 25 anos e outros que virão, né, outros que já foram fizeram essa</p>

mesma pergunta, esse mesmo questionamento. Eu estou findando, estou fazendo esse mesmo questionamento e não existe uma resolução, né, dessa política pedagógica que é uma política partidária. Então, é isso.

Claudia: É... Paula você queria acrescentar mais alguma, porque seu depoimento já foi bastante é... "pra" complexificar o meu debate lá com as entrevistas que eu já consegui coletar, né. Você queria acrescentar mais alguma coisa, queria deixar algum recado?

Paula: É, assim, como eu trabalhei com memória e as palavras o vento leva, né, então, essa minha entrevista que vai ajudar você no seu trabalho, na sua avaliação, ela é importante, no sentido de que a gente precisa falar. Não só falar, mas precisa também deixar isso escrito, porque eu só falar... daqui a algum tempo, você vai lembrar, você vai esquecer, eu vou morrer. Mas quem vier, né, quem está vindo, precisa saber. E que tomadas de posições deverão acontecer. Hoje, eu não sei nem por onde nós podemos começar a mudar essa História, porque hoje não é mais dinheiro. "Ah, o professor ganha pouco", não é só... é estrutura e, aí, é uma estrutura do Estado. É estrutura de quem pensa, que quer estar naquele espaço, mas ele não entende nada sobre o Estado, qual é o papel do Estado. Hoje mesmo eu até fiz essa transcrição... é... o que eu estudei de Teoria Geral do Estado hoje não prevalece, né. Qual é o papel do Estado? E aí, é o Estado criando essas pessoas aí, um matando o outro, o pobre matando o pobre. As pessoas querendo é...se corrompendo e corrompendo, sabe? Então, eu acho que é necessária realmente fazer essa transcrição e que eu possa ter colaborado com você, né.

Claudia: Exatamente. Obrigada. A gente encerra aqui.

ANEXO G – Transcrição da entrevista concedida por Mara

Identificação do documento:

Emissor	Local de fala do emissor/ justificativa da escolha	Receptor	Período/local em que foi dado o depoimento	Natureza do discurso	Transcritor e revisor
<i>Mara</i>	<i>Professora da rede pública municipal de Queimados</i>	<i>Claudia Patrícia de Oliveira Costa</i>	<i>Queimados, 2018</i>	<i>Discurso oral/trajetória pessoal e profissional</i>	<i>Mariana de Mendonça Braga e Beatriz Corcino</i>

Entrevista concedida por Mara em: 17/09/2018 – Duração: 13:14
Claudia: Estamos aqui no Colégio Doutor Cledom, em Queimados, para entrevistar a professora Mara sobre o ensino de História local nessa rede municipal. Então, começando pelo seu nome.
Mara: Mara.
Claudia: Sua idade?
Mara: 58 anos.
Claudia: Reside em Queimados mesmo?
Mara: Sim.
Claudia: Muito tempo? Pouco tempo?
Mara: Há mais de trinta anos.
Claudia: E como você define a relação que você estabelece com Queimados, né, com o seu local de...
Mara: Eu não nasci em Queimados, mas vim muito nova “pra” cá, tenho acompanhado o desenvolvimento da cidade e... fico feliz de ver a cidade se desenvolvendo, principalmente depois da emancipação.
Claudia: Você acompanhou trinta anos, né, você acompanhou o antes e o depois, né? O movimento...
Mara: Sim, o antes e o depois da emancipação. Inclusive a escola existe há 60 anos, então até a escola, é... usufrui de muitos benefícios através da emancipação.
Claudia: Que diferença você vê da, da Queimados que fazia parte de Nova Iguaçu para a Queimados pós-emancipação, né, e até os dias de hoje?
Mara: Bom, é... Enquanto Nova Iguaçu, nós éramos, assim, de uma... um distrito... Queimados era um distrito de Nova Iguaçu. Um distrito muito afastado, e... a residência da escola também, o endereço da escola era muito distante. Então nós não tínhamos grandes benefícios de Nova Iguaçu. A escola era um prédio precário, o telhado quase desabando. Quando emancipou, os olhares se voltaram mais “pra” essas necessidades, então a escola começou a desfrutar de benefícios da emancipação. É... tivemos reforma... A escola tinha duas salas. E, na primeira reforma, mexeu-se no telhado. Com o passar de... acho que uns dois anos, houve outra reforma e a escola foi ampliada para quatro salas. E, depois, uma outra reforma ampliou a escola para oito salas. Então, depois da emancipação, nós temos tido

muitos benefícios.
Claudia: É... e sua... sua formação profissional? Você é formada no magistério do Curso Normal? Você tem Pedagogia?
Mara: Sim, eu sou formada no Curso Normal e também fiz pedagogia na UERJ, no Maracanã.
Claudia: Sou filha da UERJ também (<i>risos</i>).
Mara: Ah, legal!
Claudia: É... e quanto tempo você tem de magistério?
Mara: (<i>Risos</i>) Olha, eu... nesta escola, eu trabalho desde 1977. Trabalhei como... na época, era estágio. Então eu fiz dois anos de estágio, 1977, 1978. Em 1978, eu me formei no magistério. Era Curso Normal. E... teve concurso para o município de Nova Iguaçu. Eu fiz, passei, quando fui chamada, escolhi para essa escola. Por quê? Eu moro aqui próximo, então para mim era vantajoso estar aqui. Então eu trabalho aqui, com matrícula de concursada, desde o ano de 1979. Só que... dá para pensar assim: “poxa, mas está trabalhando até agora?”. Eu sou aposentada na minha primeira matrícula. Aí fiz um outro concurso para Queimados em 1994...
Claudia: Aí já era emancipado?
Mara: Já era emancipado, aí eu já fiz o concurso para Queimados. Em 1994. É com essa matrícula que eu estou atuante.
Claudia: E aí, quando houve a emancipação, é... você que trabalhava aqui nessa escola foi... como que foi a absorção pela rede de Queimados? Você continua vinculada a Nova Iguaçu na matrícula mais antiga, né?
Mara: Não. Nós tivemos, é... a opção, né, de ficar em Queimados. Quem optou por ficar em Nova Iguaçu ficou em Nova Iguaçu, mas eu optei “pra” ficar em Queimados.
Claudia: É, a escola aqui já pertencia, né, a partir da emancipação...
Mara: A partir da emancipação, é... Geograficamente, essa escola é de Queimados, entendeu? Então eu optei por ficar em Queimados. Então a minha matrícula veio transferida “pra” Queimados.
Claudia: E aí como você define essa experiência com o magistério nesse tempo que você declarou, né, desde 1979 até agora? Como você define essa experiência?
Mara: Bom, nós temos passado por muitas mudanças, né. É... A sociedade em si passa por essa mudança. E com isso vem refletindo nos nossos alunos, nos discentes que estão aqui... nos docentes também. Essa mudança vai afetando a todos. Alguns pontos positivos, outros negativos. Então a gente tem acompanhado isso, e há determinadas coisas que eu tenho saudade do tempo mais antigo (<i>risos</i>). Entendeu? A questão da educação mesmo, do respeito, da disciplina, dos limites. Eu tenho saudades. Agora, nós temos dificuldade até para ensinar, porque, dependendo do que se vai ensinar, soa mal aos ouvidos dos pais, né, e nós ainda somos discriminados por isso.
Claudia: E de coisas positivas, o que você destacaria nessa... nessa mudança, né?
Mara: Ah, o crescimento da escola, fisicamente, o crescimento de pessoas de apoio para estarem atuando na escola. Isso tudo é ponto positivo. Hoje nós temos orientação educacional, nós temos orientador pedagógico, nós temos os dirigentes de turno que atuam dentro da escola colaborando com todo o desenvolvimento do trabalho. Então isso aí é muito positivo.
Claudia: E tem quanto tempo que você não “tá” em sala como regente?
Mara: Ah, como regente de turma já tem uns dez anos que eu estou fora...
Claudia: E quando...
Mara: Eu fiquei quinze anos como diretora dessa escola. Na época de Nova Iguaçu, eu fui diretora aqui. Então, eu acompanhei muito de perto todo esse crescimento, né. (<i>Pausa.</i>)

O que você perguntou que eu fugi aqui?
Claudia: (<i>Risos</i>) Não, é... quanto tempo você estava afastada da regência, é...?
Mara: Ah, sim, sim! Como eu te falei, eu fui diretora quinze anos, mas nesse período eu assumi também a minha outra matrícula, então eu trabalhei como regente, entendeu? Mas fora de sala mesmo, eu já estou há uns dez anos.
Claudia: E quando você trabalhava, né, como regente, quando vocês estava atuando, né, como regente, você costumava trabalhar com as suas turmas, é... questões sobre a história da cidade, sobre a história do local, do bairro?
Mara: Sim, é... nós tínhamos no próprio planejamento já esse conteúdo de... da história do município. Então era trabalhado, sim, os distritos de Nova Iguaçu, Queimados foi distrito de Nova Iguaçu. Depois, com a emancipação, nós começamos a trabalhar essa questão da... do que foi desenvolvido dentro do município de Queimados, o crescimento do município... Então, está dentro do planejamento da escola.
Claudia: Mas esse planejamento, ele é feito, é... cada escola tem autonomia para fazer o seu ou ele é feito em função de uma prescrição ou de uma orientação curricular vinda da SEMED?
Mara: Não, tem a orientação curricular e cada escola faz a adequação no seu planejamento. Entendeu? Anualmente, os professores, geralmente é no início do ano, se reúnem para fazer o planejamento escolar.
Claudia: E essa orientação que vem da SEMED, ela já prevê que seja ensinada em algum momento do Ensino Fundamental a história da cidade?
Mara: Bom, até o tempo em que eu trabalhava como regente, sim. E eu acredito que permaneça, porque é um assunto de muito interesse, né? De necessidade dos nossos alunos conhecerem, né?
Claudia: Sim, e aí, como esse trabalho era feito, né, que recursos vocês mobilizavam, vocês tinham, para levar esse conteúdo para ser discutido nas salas, né? Vocês tinham alguma apostila, recebiam algum material didático?
Mara: É... Quando éramos de Nova Iguaçu, nós tínhamos toda uma documentação. Vinha apostila com a parte geográfica, mapas, questão de relevo, tudo isso. Nós recebíamos uma apostila onde tinha tudo isso para a gente detalhar e trabalhar com os alunos.
Claudia: E aí depois que... que Queimados se emancipou, como tem sido essa questão, né? Vocês recebem algum material? Ou a SEMED de tempos em tempos faz alguma formação continuada?
Mara: Olha, é... Ultimamente, eu não sei falar exatamente, mas pelo que eu acompanhei da minha época como regente, com certeza a SEMED dá um apoio nesse sentido, né, fornecendo algum material de auxílio, um subsídio “pro” professor desenvolver seu trabalho.
Claudia: Aí é o quê? É uma apostila, um...?
Mara: Sim, uma apostila. Tem professores também que contam as suas experiências, é... em reuniões, professores que trabalham diretamente com História no município e levam os professores [acredito que aqui a entrevistada tenha querido dizer “alunos”] aos pontos, é... ditos turísticos, né, os históricos do município. Então tem toda essa ajuda, sim.
Claudia: Isso costuma acontecer em alguma época específica do ano? Tipo o aniversário da cidade? Ou no planejamento cabe...
Mara: Não, não, ao longo do ano. Ao longo do ano. Agora, quando tem o aniversário da cidade, aí tem eventos específicos na cidade para essa comemoração.
Claudia: E aí as escolas participam desses eventos?
Mara: Participam, participam.
Claudia: “Tá”... É... você tem mais alguma coisa a acrescentar sobre isso, sobre a sua

experiência?

Mara: É... O que eu tenho a acrescentar é o seguinte: quando a mãe tem muitos filhos, os recursos são mais precários. Então é isso que eu acho que aconteceu com a emancipação. Nós saímos de uma mãe que tinha muitos filhos para termos a nossa independência. Então a... a cidade tem crescido. A gente observa que o olhar agora é voltado diretamente “pra” um filho, né. Então tende a melhorar, a ter mais recursos, a desenvolver, assim... de forma mais notória, mais visível.

Claudia: “Tá” bom, M.S., muito obrigada...

Mara: Nada...

ANEXO H – Transcrição da entrevista concedida por Fátima

Identificação do documento:

Emissor	Local de fala do emissor/ justificativa da escolha	Receptor	Período/local em que foi dado o depoimento	Natureza do discurso	Transcritor e revisor
<i>Fátima</i>	<i>Ex-Secretária de Educação da Rede Municipal de Mesquita</i>	<i>Claudia Patrícia de Oliveira Costa</i>	<i>Rio de Janeiro, 2018</i>	<i>Discurso oral/trajetória pessoal e profissional</i>	<i>Daniel Gilly de Miranda e Beatriz Corcino</i>

Entrevista concedida por Fátima em: 29/09/2018 – Duração: 58:14

Claudia: Hoje, 29 de agosto de 2018, eu “tô” aqui com a professora Fátima, que hoje é diretora do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mas que durante muito tempo esteve ligada à rede municipal de Mesquita. E aí eu vim ouvir um pouquinho do que ela tem a falar, do que ela pode contribuir conosco “pra” a pesquisa. Professora Fátima, por favor, seu nome completo.

Fátima: Fátima.

Claudia: Sua experiência no magistério, quanto tempo de magistério a senhora tem?

Fátima: Então, eu comecei no magistério (*risos*) em 1972. Então esse ano eu estou completando 46 anos de magistério exclusivamente público. E eu participei de várias redes, né. A primeira rede foi como concursada. A primeira rede foi do município do Rio de Janeiro, em que eu fiquei cerca de 8 anos, e logo depois eu ingressei na rede do estado, em Mesquita, como professora dos anos iniciais. Sempre, né? Então, em 1977 eu fui para Mesquita como professora do estado. Primeiramente Nilópolis, e depois eu pedi a transferência, a partir do momento em que eu me mudei também, para Mesquita, onde fiquei cerca... de muitos anos, né. Mais de 15 anos. Até sair, em 1994, quando eu pedi exoneração, quando eu passei para o Colégio Pedro II. Então eu fui ser professora do Colégio Pedro II, na verdade fui fazer uma dedicação exclusiva. Em 1987 eu passei “pra” lá e fui ser professora do Colégio Pedro II e ainda continuava no estado, em Mesquita. Mas aí depois eu pedi a exoneração e fiquei exclusivamente no Colégio Pedro II, me aposentei, e fiz outro concurso e entrei no Colégio de Aplicação da UERJ em 1999. E estou agora quase concluindo, né, esse período. Então são 46 anos de magistério público.

Claudia: É, é uma experiência e tanto. Mesquita, né, a sua relação com Mesquita. A senhora morava lá quando fez esse concurso e aí por isso escolheu, ou morava no Rio e tinha esse deslocamento?

Fátima: Não, na verdade eu já Morava... ainda morava, foi uma transição, né, na Vila Kennedy. Eu trabalhava no município do Rio de Janeiro “numa” escola da Vila Kennedy. Então, eu ia casar, né, e prestei o concurso “pro” estado. Eu só tinha uma matrícula no município e quando eu prestei o concurso eu escolhi a Baixada. E eu ia morar em Nilópolis, então eu escolhi essa escola de Nilópolis. Eu tirei o segundo lugar no concurso, e então eu

escolhi essa escola onde eu fui trabalhar. Então eu trabalhava concomitantemente, em 1977, nessa escola que eu comecei a trabalhar em Nilópolis e também no município do Rio. E um ano depois eu mudei “pra” Mesquita. A gente comprou uma casa, eu e meu companheiro e já ia nascer o neném, né? Então a gente mudou “pra” Mesquita e eu comecei o pedido de transferência para trabalhar nesse município, mas na rede do estado. Então foi aí que eu consegui depois de um tempo, uns dois anos, continuei na rede estadual, mas “numa” escola de Mesquita, do meu bairro. E atuando de primeiro ao quinto ano atualmente, que no passado eram séries, né? Então foi aí que começou minha relação de trabalho profissional de educação na rede de Mesquita. Eu fiquei lá bastante tempo, como disse, até 1994. Foram cerca de 17 anos na rede. Primeiro nessa escola, que era uma escola pequena, e depois teve a fundação dos CIEPs, e eu fundei um CIEP dentro do bairro também. E fui também, aí eu já tinha a segunda matrícula, então eu atuava tanto nessa escola como no CIEP, inicialmente, depois eu transferei as minhas duas matrículas do estado para esse CIEP dentro do bairro. E fui diretora adjunta lá, coordenadora, professora, tudo que deveria, poderia ser. Mas tudo dentro do bairro onde eu morava. A gente faz o trabalho assim, né? Morando, atuando. Participei, fundei a associação de moradores, então também fui presidente da associação de moradores. Então era tudo uma coisa só. Ali dentro do bairro, né?

Claudia: Então pela experiência que a senhora “tá” me narrando dá “pra” perceber a sua relação afetiva com Mesquita, com o bairro onde foi morar... E como essa relação afetiva foi sendo construída e como ela influenciou, ou dialogou, talvez seja o termo melhor, com a sua prática docente?

Fátima: Na verdade não era só uma relação afetiva, de morar, trabalhar, ter os filhos, né? Era uma militância política, na verdade. Eu fazia parte de uma organização de esquerda na época, clandestina ainda, porque ainda era ditadura. E a gente... desenvolvi um trabalho político de conscientização, né, na Baixada, em vários locais, e eu fui, nós fomos atuar lá. Então eu morava, trabalhava, a gente fazia esse trabalho de associação de moradores. A Baixada já era um lugar muito sofrido, muito abandonado, na época a gente não tinha água em casa, água encanada, a minha era água de poço. Não tinha saneamento, não tinha o calçamento, algumas ruas com luz, e outras sem luz. Então era um trabalho, da organização dos moradores, muito importante. Foi justamente a partir daí que a gente também se organizou em torno do movimento Amigos de Bairro, de Nova Iguaçu. A época Mesquita ainda não era emancipada, né, então... Queimados não era emancipado, vários municípios, Japeri não era emancipada. Então Nova Iguaçu era uma área muito grande e com muitos municípios, assim, completamente desfavorecidos pelo poder público. Então a gente fundou esse movimento. Então essa construção, na verdade, inicialmente eu tinha o trabalho, o trabalho de docente, era um trabalho importante, mas era um trabalho. Na verdade a minha maior militância era a militância política, na questão da associação de moradores. E eu trabalhava, porque eu escolhi ser professora, né, ser profissional e atuar nos anos iniciais, né. Inicialmente eu só tinha o Normal, não tinha feito ainda a universidade, porque na verdade eu parei para militar, né, não fui adiante nos estudos superiores, interrompi “pra” fazer a militância política. Então no decorrer dos anos essa docência, ela foi sendo construída de uma forma muito interessante porque a questão de você atuar “numa” escola da rede pública, ou escolas da rede pública na Baixada, são muitas ausências, muitas ausências. Muitas ausências profissionais de salário, de condições físicas de trabalho. Eu, nessa escola por exemplo, que era no meu bairro, a primeira, eu cheguei a ter “numa” sala de aula cinquenta alunos de quinto ano. Não tinha carteiras “pra” todo mundo, ainda eram aquelas carteiras de madeira, antigas, eles sentavam a três. Então, eram condições. Então a gente foi “pra” grandes greves de professores, em 1979 foi uma grande greve, da qual eu participei, pelas melhores condições de trabalho, por melhores condições de salário, em todo estado do Rio de Janeiro, e eu estava lá na Baixada, lá em Mesquita. Então, no correr dos anos essa construção docente, ela correu

junto da militância política. Ela começou, na verdade, a adquirir uma importância muito grande, maior do que a atuação na associação de moradores do bairro, dos direitos, né, até porque eu fiquei um tempo nisso e continuei o trabalho na carreira docente. Quando eu entrei “pro” Colégio Pedro II, na verdade, quando eu entrei no CIEP, um pouco antes, eu já “tava” muito cansada da rede, das redes regulares com falta de condições. Então quando teve o movimento de criação dos CIEPs eu fui ser entrevistada, porque na verdade era uma condição, você passava por uma entrevista “pra” ver porque você “tava” querendo ir “pra” esse tipo de escola, que era uma novidade, né? Em 1985, por aí. Eu fui lá e disse que eu queria trabalhar “numa” escola que tivesse menos alunos em sala de aula e mais condições de trabalho. E no início tinha mesmo, era uma escola integral, eu fundei um CIEP, então eram vinte e cinco alunos, vinte alunos por sala de aula, e eu vinha de uma realidade de cinquenta. No mesmo bairro, né? E tinha material, tinha à tarde estudo dirigido, tinha professor de artes. No início dos CIEPsvoê tinha um material importantíssimo, tinha uma infraestrutura muito interessante. E isso foi muito bom “pra” mim, né. Eu “tava” começando a descobrir essa questão da importância, né, depois de alguns anos de trabalho, de que era importante você ter, né, melhores condições e brigar por isso. Não só no bairro pelas condições de vida do bairro, mas por melhores condições de trabalho onde você estava trabalhando, na escola. Bom, e aí eu fiz prova “pro” Colégio Pedro II nesse período e eu passei no Colégio Pedro II. Nesse período eu já “tava” com duas matrículas no CIEP e... uma matrícula, na verdade, e eu tinha feito um outro concurso “pro” estado, que eu passei justamente “pra” Queimados. E eu fiquei com uma matrícula no CIEP e uma matrícula em Queimados. E eu passei “pro” Pedro II, tive que sair de uma matrícula, e em 1987 eu entrei “pro” Colégio Pedro II. E aí foi uma diferença muito grande, foi o meu grande marco. Porque no Colégio Pedro II, eu fui “pra” unidade de São Cristóvão, os anos iniciais tinham começado três anos antes, em 1984 e eu entrei em 1987. Já tinha Pedro II desde o século XIX, evidente, mas os anos iniciais, o chamado Pedrinho, tinha começado há bem pouco tempo. E eu fui “pra” lá. E eu fiz parte “duma” geração que teve assessoria de formação dentro da proposta socioconstrucionista, que era uma novidade naquele período em termos de atuação no magistério nos anos iniciais, enquanto as redes trabalhavam ainda com propostas muito conservadoras e tradicionais. Eu vim da rede da Baixada, de Mesquita, com muita falta de condições, as formações muito incipientes. Nossas, né, eram formações enormes de cinco dias e depois você ia “pra” sala de aula. Então, no Colégio Pedro II foi que realmente aquela discussão de qualidade que eu tanto queria, de melhoria das condições de trabalho ali, de melhoria da escola de qualidade, né. Eu aprendi a ter, me abriu. “Pra” muitas formações. Era um número realmente considerável de crianças, de menos crianças, dentro da sala de aula. E a possibilidade de você trabalhar de uma forma mais qualitativa. Então eu aprendi muito ali. Fui professora, fui coordenadora de Estudos Sociais, na História e Geografia, e tive, a gente teve a oportunidade de debater muito. E no final da década, quase no final da década de 1990, eu me aposentei do Pedro II com receio da reforma que o Fernando Henrique ia fazer. Então em 1998 eu “tava” com muita dúvida, mas eu me aposentei e fiquei só meio período, né, eu tinha três adolescentes “pra” criar e eu só sabia fazer duas coisas na vida: dar aula nos anos iniciais, porque eu escolhi ficar lá, aí já tinha feito a graduação; e fazer política. Então eu fiz prova “pro” Colégio de Aplicação da UERJ, sem conhecer, sem saber da proposta. Então foi aí que eu fiz e passei “pra” cá. Sem saber como era, porque muita gente já fazia já sabendo, né, mas eu vi, falei assim, “ah, não vou passar, mas vou fazer”. “Tava” com aposentadoria, “tava” com 45, 46 anos, então foi aí que eu fiz a prova e passei “pra” cá. E aí consolidou-se a questão da discussão do ensino de qualidade. Porque eu entrei “num” departamento, que é o DEF, departamento dos anos iniciais aqui do Cap, em que a proposta que eu tinha encontrado no Pedro II era mais aprofundada ainda. Uma proposta diferente, mas seguindo na mesma linha da discussão da construção do conhecimento. Inclusive o Pedro II é um pouco mais conteudista e aqui não, tem uma

liberdade maior, um currículo mais flexível, mas igualmente propostas muito interessantes. E aqui eu aprofundi a questão do ensino de qualidade nos anos iniciais. Eu escolhi ficar nos anos iniciais, então eu fiquei o período todo, eu não migrei “pro” sexto ao nono, ensino médio, poderia ter migrado como muita gente, mas eu, chegou um determinado momento que eu preferi ficar. E aqui no Colégio de Aplicação eu encontrei uma outra coisa que não tinha no Pedro II, mas “tava” apenas começando quando eu saí, que era, além dadocência, a pesquisa e a extensão. Então isso foi um diferencial, porque a gente tinha que produzir. Aquilo que a gente trabalhava com os alunos a gente tinha que pensar sobre, escrever artigos, apresentar nos seminários e eu apresentei, como eu já vinha “numa” linha de História e Geografia dentro do Pedro II, eu fui em todos os seminários de História, mas dos anos iniciais. Apresentando trabalhos daquilo que a gente fazia aqui. Então eu acho que essa trajetória foi uma trajetória importante de construção docente, vamos dizer assim. E a partir de determinado momento a minha militância continuou política e eu coloquei na ideia que eu queria participar de uma rede progressista, mas não como professora. Eu queria fazer parte da gestão. De uma forma de gestão. Jamais eu pensei, tive uma ideia de ser secretária de educação (*risos*). Que eu acho que era possível fazer o que eu vi no Pedro II e no CAp, implementar nas redes. Era possível indicar, implementar pistas de qualidade “numa” rede. E aí foi quando, em 2004 o Partido dos Trabalhadores ganhou em Mesquita, na eleição, e eu participei diretamente, eu “tava” fazendo mestrado, eu não podia “tá” junto, porque eu tinha que me afastar, porque eu “tava” pesquisando. Então eu não participei da campanha, fui uma vez ou outra e tal. Mas em 2005 eu fui convidada “pra” ser secretária de educação de lá porque eu sempre participei da movimentação política em Mesquita, antes com Nova Iguaçu e também depois separado, né? E fui, uma grande parte da minha vida, 17 anos, da rede estadual de Mesquita atuando nos anos iniciais. Eu tinha um conhecimento da rede, então eu fui convidada e eu aceitei, eu não sabia nem que eu ia aceitar (*risos*), eu fiquei tomando um susto comigo mesma, porque quando eu falei eu já tinha aceitado, eu falei “eu nunca fui nem diretora, como é que eu vou ser uma secretária de educação”? Então foi assim que eu cheguei na Secretaria de Educação. À frente da secretaria com muitos medos, mas muitas propostas também, de mudar a rede, de possibilitar algumas situações que você via e só via falar “isso só pode ser feito no Colégio Pedro II, nos CAs, mas “numa” rede não”. Então acho que, aí isso já é outra história. Então foi aí que eu cheguei nessa... que eu sempre me considere uma professora atuando na gestão como secretária, e não o contrário.

Claudia: O que talvez falte na maioria das secretarias de educação por aí fora.

Fátima: É, pode ser...

Claudia: Porque a gente tem muito gestor, mas pouca gente que realmente “tá” ali no chão da escola, ou já esteve no chão da escola.

Fátima: É, e as pessoas falavam, né, que “eu nunca vi uma secretária que vai na escola”. A gente fez um projeto chamado Participa Escola. Um dia, a gente ficava na escola, o dia inteiro. A gente lá, com meus assessores, com os coordenadores.

Claudia: A equipe, né?

Fátima: A equipe toda. E vendo os problemas, escutando professor, e parará e tal, e vendo, ficava o dia “numa” tenda, sentada. Às vezes as pessoas das escolas ficavam um pouco apavoradas com um secretária que “tá” aqui, com sua equipe (*risos*), mas assim, era muito interessante também porque a gente conseguia resolver coisas diretamente, que eu acho que era isso que era importante também. Foi uma experiência muito difícil, mas muito interessante.

Claudia: Isso foi 2005?

Fátima: Foi, a partir de 2005 até 2012. Foram dois mandatos. E aí que depois que eu saí de lá eu pretendia fazer o doutorado dessa gestão, com hipóteses que eu tinha... Eu fiz na verdade dois doutorados, né? Aquilo que eu não consegui fazer. A minha hipótese era: é

possível você implementar nas redes algo parecido com uma educação de qualidade, como existem em algumas escolas? É. E isso eu sei que é, porque na verdade eu não consegui implementar tudo, porque tinha muitas dificuldades e muitas limitações, mas a gente conseguiu implementar pistas. E acho que isso foi reconhecido, não na época, talvez, porque foi muito difícil. É muito difícil você mudar corações e mentes de algumas coisas que já estão estabelecidas. Mas a gente viu que era possível mudar algumas coisas. E por isso eu queria escrever o doutorado, porque eu tinha uma hipótese e a minha hipótese, ela foi comprovada, né? (*risos*) Não totalmente, mas foi.

Claudia: E aí, assim, e essa sua experiência, foram dois mandatos à frente da secretaria de educação com uma proposta, né, que eu pelo menos em, sei lá, 12 anos de estado, nunca vi um secretário de educação passar por esse cargo com essa proposta. Quais foram as dificuldades? Foi a segunda prefeitura de Mesquita, né, 2005?

Fátima: Foi.

Claudia: Foi o segundo prefeito que Mesquita teve, né, então ainda “tava” naquele momento “duma” construção de...

Fátima: Tinha quatro anos de efetivação de município.

Claudia: De município, né? E aí que tipo de desafios? E aí eu gostaria que a senhora discriminasse, assim, desafios de ordem material, das dificuldades que encontrava nas escolas de ordem material, e essa dificuldade de pensar um currículo que pudesse trazer qualidade “pra” esse ensino da educação básica, e os professores, né, como eles viam isso. E mais especificamente, e aí já “pro” lado da minha pesquisa, com relação ao ensino da história de Mesquita enquanto um município, se havia essa questão da formação da identidade do aluno desde lá das séries iniciais, como isso foi pensado.

Fátima: É muita coisa, então eu vou falar primeiro da parte material e depois você me recupera, porque na verdade os desafios, as limitações materiais que a gente encontrou foram de uma ordem imensa, que a gente teve que, no correr dos anos, teve que ir tentando resolver. Então a gente encontrou o município com 4 anos de estabelecido. Na verdade a emancipação foi em 1999, em 2000 tiveram as primeiras eleições e em 2001, em janeiro de 2001, o município foi instalado enquanto município reconhecido oficialmente, primeiro governo. Então a gente entrou em 2005, quatro anos depois, em janeiro de 2005. O que nós encontramos: nós encontramos dezesseis unidades escolares à época, algumas alugadas, uma rede alugada, precárias, porque na verdade quando você instala um município você tem licença “pra” você fazer isso, né, alugar prédios, “pra” você acomodar as crianças e tal, os estudantes. Então a gente encontrou isso e você não tem, assim, como é um município novo, você não tem possibilidade de sair comprando, verba, recurso, o tempo todo. Encontrei uma rede com cerca de, um pouco mais de cem professores efetivos só, o restante era contratado. Porque o antigo prefeito, ele optou por essa situação. Ele na verdade optou e ele tinha feito um concurso. Esse concurso tinha sido acusado de fraude e quando nós chegamos ele “tava” sob júdice, esse concurso. Então eu tinha uma série de contratos e pouquinhos professores efetivos. Então o trabalho foi braçal, em janeiro de 2005, “pra” fazer todo um levantamento desses contratos todos, o que era necessário de fato, se tinha alguma coisa a mais. Então a gente ficava até meia-noite na secretaria de educação, eu e minha pequena equipe, né, a gente não tinha sede da secretaria, era “num” clube, o Mesquita... ah, esqueci o nome agora, peraí, depois eu lembro. Um dos clubes de Mesquita, a sede era lá. Várias secretarias eram lá. Não tinha ainda sede própria. E a gente fez um trabalho hercúleo, a gente encontrou muita coisa, assim, esquisita, vamos dizer assim. Professores contratados que não tinham graduação de professor, o diploma de professor, eram advogados e tal. A gente encontrava quinze professores à noite, “numa” sala de leitura, enfim, a gente encontrou muitas coisas. E a gente precisou limpar isso, foi difícil, tinha uma pressão dos vereadores, mesmo os novos eleitos, em cima de mim. Porque todos eles tinham sido, essas pessoas, depois a gente descobriu, eles

tinham sido indicados. Por vereadores. Por políticos, vereadores, enfim, autoridades. Não tinham passado por um processo seletivo. O processo seletivo foi currículo, mas escolhido, né? Então isso a gente soube posteriormente. Essa era a rede que a gente encontrou. Redes precárias, muito precária, assim, uma merenda terceirizada que era muito cara. Bom, a gente foi saneando tudo. Não tinha um sistema de educação próprio, o conselho municipal de educação já não funcionava há um tempo, todos os conselhos, enfim. Então a gente foi “prum” trabalho de reconstruir tudo isso. Tudo, né? Demorou. Como não tinha também quase professores, não tinha um plano de carreira, não tinha um estatuto ainda. Não tinha nada, absolutamente, quase. Então a gente foi partir “pros” primeiros concursos “pra” tudo. Então o primeiro concurso a gente conseguiu fazer em 2006, depois que esse concurso sob júdice foi anulado pela justiça. E foi assim, rápido. Um ano se passou, eu “tava” de férias, aí o procurador falou “volta”, porque o procurador lá do fórum deu uma sentença dizendo que não vai poder mais ter contrato em Mesquita. Isso era janeiro, o ano letivo ia começar em março. Então a gente voltou, eu voltei rapidamente. Foi um concurso enorme, de trinta mil inscritos, porque eram muitas vagas. Só tinha cento e poucos efetivos, então o restante tinha que ser ocupado. Tinham quase quinhentos contratos. Então o que acontece é que tivemos que fazer, pensar em edital, contatar empresa. E tudo rapidamente, da noite “pro” dia, o ano letivo nesse ano começou em abril, porque não deu tempo, não teve tempo hábil de começar antes. E aí foram os primeiros professores concursados de Mesquita, foi em 2006. O primeiro concurso, a primeira prova deu pau. Em Caxias uma rede teve um problema no sistema de ar condicionado. Não efetivaram a prova e por conta disso a gente teve que fazer um novo concurso, uma nova prova. Eu fui “pra” Folha Dirigida, fui entrevistada pelo Fachel, por todo mundo. A gente até hoje não sabe se foi sabotagem ou se realmente deu pane, mas o fato é que muitos políticos não queriam esse concurso, queriam continuar na indicação. Mas o concurso aconteceu, o segundo concurso eu coloquei fiscal em todos os lugares, com rádio, eu monitorei pessoalmente. A gente fez também, a gente fez em Caxias, a gente fez no Rio, eram muitos pontos de concurso, porque eram muitos inscritos. Era um dos salários melhores que se tinha ainda no município, da rede da Baixada. Então foram os primeiros concursados. A gente chegou a mil e poucos. Oitocentos a mil e poucos efetivos, professores. “Pra” compor uma rede que tinha da educação infantil até o nono ano. Só não tinha o ensino médio porque já era responsabilidade do estado. Então foi o primeiro desafio, né, compor esse quadro docente e técnico, porque a gente não fez só concurso “pra” docente. A gente fez concursos também “pra” técnicos, inspetores, merendeiras, tudo. Então foi o primeiro, depois a gente fez mais uns três no decorrer dos anos e foi essa a primeira questão. E a questão das escolas, né, a questão material. Nós tínhamos escolas em que as crianças pequenas, elas comiam dentro das salas de aula, não tinham sequer refeitório. Eram precárias as escolas, basicamente as escolas alugadas, tinha muito esse déficit. Não tinha material escolar, quase. Então a gente partiu “pra” todo um processo de compra de material escolar, de uniformes. No primeiro ano foi muito difícil essa estruturação. A gente não conseguia pensar no currículo (*risos*), a gente só conseguia pensar nessa parte material, de melhoria das condições de trabalho mínimas e era muita reclamação dos docentes, muitas escolas com muita falta de cuidado, escolas em galpão. Né, em galpão. Então a gente construiu algumas escolas no decorrer dos anos, né? Escolas com tudo que tinha que ter. Foi um processo muito interessante, muito bonito. Mas no início foi muito difícil. Chovia, às vezes, nas salas de aula, não tinha uma rede de mecanografia. Tinham só algumas máquinas nas escolas maiores, então era tudo mimeógrafo à álcool ainda em 2005. Mimeógrafo à álcool. Não tinha computador quase, era máquina de escrever. Interessante isso, né, como você consegue, eu vinha de um CAP, já aqui, e tinha o Pedro II em que você já tinha superado isso há muito tempo. E também nas escolas do Rio. E você vai “pra” uma rede, pertíssimo, em que você ainda encontra isso. É... (*risos*) Então pouco a pouco a gente foi retirando tudo, foi colocando computadores em todas as escolas, a

gente foi fazendo o aluguel de impressoras “pra” você ter, copiadoras em todas as unidades escolares. Então foi um processo inicialmente muito difícil dessa recomposição da estrutura material, da estrutura material... Foi um processo muito longo. E também de reformas das escolas, de pintura das escolas, tudo isso. E depois a gente partiu “pra” questão mais de normas. A gente fez o plano de carreira, o estatuto do funcionalismo público. Acho que a primeira coisa que eu fiz, a primeira ação, foi a elaboração do plano de carreira, inclusive em conjunto com o SEPE, com os profissionais de educação. Já tinha os efetivos, né? E elaboração de um plano de carreira docente e técnica. Era o mesmo, era unificado. Nós não nascemos com planos separados. Isso foi uma discussão muito grande dentro da procuradoria do município, porque eles não queriam e eu disse que podia fazer porque em alguns lugares já tinha. Não tinha porquê ter um plano de carreira docente e um plano de carreira técnico. Podia ser o mesmo com situações diferenciadas e tal. A gente conseguiu isso, inclusive era uma distância mínima do patamar que tinha desde cursos que você fazia até a especialização, mestrado e doutorado. Aí eu trouxe a experiência do Pedro II, do CAP, “pra” lá. Então é super importante essa circulação que você faz. E a gente teve as primeiras formações. No ano de 2005 eu consegui aqui através da UERJ EJA, foram as primeiras, e também com o CAP. Porque na verdade no meu departamento a gente conseguiu lá desde o início de 2005 levar um projeto de extensão, agora pensando mais na parte de formação docente. Eu faço parte do DEF e já tinha um projeto de formação de professores e mobilizadores aqui no meu departamento e a gente levou “pra” Mesquita. Então ficou 5 anos lá, formando professores e alfabetizadores nesse projeto de extensão. E também um outro, em parceria com um outro grupo de professores que fazia formação das coordenadoras pedagógicas, que era em São João de Meriti, no CAC. Então inicialmente a gente conseguiu levar dois projetos de formação. Eu tinha muito essa meta, de atuar na formação de professores. Eu sempre achei isso importante e não ser simplesmente aquela palestra em que você vai “pra” casa, porque eu nunca acreditei nisso, mas um trabalho de formação continuada. Então a gente fez isso e no correr dos anos a gente fez muitas parcerias com a UESCO, a gente fez parcerias também com a FEBF. No final a gente estava fazendo a parceria “pra” discussão do currículo, a gente estava rediscutindo toda a parte do currículo, mas em conjunto com a rede. Eu deixei isso lá com o professor Ivanildo...? Ivan, lá da FEBF. Então gente estava fazendo essa discussão de currículo nos dois últimos anos que eu fiquei lá. E a discussão toda do currículo, todos os componentes curriculares, dos anos iniciais, tanto da educação infantil até o nono ano. Então isso era um processo longo que a gente queria escrever, esse currículo, reescrever, mas a partir das experiências dos professores. A gente estava fazendo essa discussão quando eu saí. Depois foi continuado dessa forma e depois foi até escrito um currículo que na verdade teve um modelo, que foi baixado, né, e aí até o pessoal conseguiu, que eu soube, né, escrever os livros de currículo de Mesquita.

Claudia: É, foi o que me informaram quando eu tive lá, mas não me deixaram ver.

Fátima: Não deixaram?

Claudia: Não deixaram porque ainda não tinha sido implementado. E foi justamente nesse momento dessa última transição de governo. Então imagino que deva ter sido encaixotado novamente, porque não foi uma continuidade de gestão. Houve uma mudança na secretaria, houve uma mudança, e essa acompanhada dessa crise, então as coisas ficaram bem tensas, então imagino que essa formulação do currículo ainda não tenha ido adiante.

Fátima: É, na verdade, se a gente tivesse continuado esse era o grande lance, né, era o término da discussão de todos os componentes curriculares, de todas as etapas. E “pra” você escrever o currículo a muitas mãos, coletiva, né, a partir das discussões da rede, dos próprios professores, coordenadores, a própria secretaria e gestão. Então essa era a intenção. Mas assim, na questão que você coloca da história de Mesquita, da história mesmo do município, você não tinha em nenhum lugar escrito, os livros didáticos que a gente tinha, que a gente

dispõe pelo PNLD, eles tratam da história geral ou da história do estado do Rio de Janeiro ou no máximo da história do município do Rio de Janeiro. Mas não dos nossos municípios locais. A gente tinha uma intenção de escrever, posteriormente, essa questão da história do município “pras” redes. A partir dali mesmo, né? Mas a gente não conseguiu, tinha que ter um tempo maior ou alguém que continuasse esse trabalho. O que que a gente conseguiu fazer? A gente conseguiu, em cada ano que a gente tinha, a cada início de ano a gente tinha uma discussão, que a gente já pegou isso de tema, né, a temática do ano que seria “pras” escolas da rede. Então eu defendi a dissertação de mestrado eu já era secretária. Eu não sei como eu consegui fazer isso, mas eu entrei em janeiro e eu defendi em abril a minha dissertação. Eu trabalhava dez horas por dia, onze horas por dia na secretaria e ia escrever. Terminar de escrever a dissertação defendida. E a defesa foi muito interessante porque o prefeito foi, a secretaria foi na minha defesa (*risos*). Porque aí eu já “tava”, né, e até agradeço o pessoal da secretaria por ter me possibilitado isso. Então a gente no ano seguinte, na verdade não nesse ano, mas no ano seguinte, acho que foi, nem me lembro mais, “num” desses dois anos, a primeira, o fio condutor era a história de Mesquita, era a cidade. Então a gente tentou colocar nos componentes curriculares, dos anos iniciais e também dos outros anos, essa discussão da história de Mesquita. Eu não tinha escrito o livro ainda, que o livro só foi em 2007, acho que eu lancei, nem me lembro... 2007, né, transformar em livro. Mas a dissertação ajudou porque na verdade eu tinha um capítulo da história da ocupação da cidade e a gente disponibilizou isso para os professores e fez uma discussão. No início eu não tinha coordenação pedagógica, então quem fazia a formação dos coordenadores era eu mesma. Os coordenadores que a gente começou. Então a gente fazia muito essa discussão da história da cidade, eu vinha da parte de História e Geografia, um trabalho muito denso, dos anos iniciais, né, tanto no Pedro II quanto aqui no CAP, então a gente juntou um pouco tudo isso. Então o que a gente conseguiu fazer? A gente fez uma exposição em Mesquita muito linda, que era uma exposição sobre memória e identidade de Mesquita, “num” dos aparatos culturais, que a gente tinha uma biblioteca. Foi uma parceria, eu consegui contratar uma curadora que foi minha colega de mestrado e que fez toda a parte da... recuperou documentos, alguns documentos, algumas fotografias antigas de Mesquita, e aí a gente levou a rede lá. A gente abriu, ficou durante um tempão. Então a gente montou essa exposição fotográfica, não só montou a exposição, mas a gente trouxe debate da história da cidade. Eu mesma fui uma debatedora. E historiadores, moradores, né, a gente foi trabalhando, começou a trabalhar um pouco dessa questão da identidade do município, da identidade local, muito em parceria com também alguns agentes ali da gestão, agentes culturais ali. Então a gente fez esse trabalho. E o que que aconteceu lá em Mesquita? A gente, como todas as cidades, tem um desfile cívico. E eu era muito descrente disso, sempre achei isso uma coisa muito positivista. (*risos*) Né? Como quase historiadora, eu fiz a minha graduação em Música, eu fiz a minha especialização em História, na Universidade Federal Fluminense, na UFF. De um ano, era quase como um mestrado, naquele período que eu fiz.

Claudia: É, eu fiz...

Fátima: Você fez especialização na UFF também? De História?

Claudia: É, História do Rio de Janeiro.

Fátima: É, eu fiz História do Brasil, mas foi o primeiro curso que saiu lá do interior e foi com os grandes medalhões que tinha ainda. Ciro Cardoso e tal. Eu ainda estava no Pedro II. E o que que acontece, né? Eu falei, assim, eu não vou poder fazer (*risos*), gente, eu não vou fazer um desfile cívico militar. Então do início eu rebatizei. Ele ficou rebatizado como desfile cívico histórico cultural. Então foi rebatizado, as pessoas estranharam. E eu falei assim, eu quero (*risos*), meu interesse é transformar isso “num” grande desfile de escola de samba, na verdade. E foi o que aconteceu. A gente começou a desconstruir essa parte mais cívica, que as crianças não são militares.

Claudia: Militarizada da coisa, né?

Fátima: Mais militarizada, e a gente transformou. E o tema desse primeiro desfile foi a história de Mesquita. Foi muito bonito. E o pessoal trabalhou muito com a minha dissertação, partes a gente disponibilizou, da história de ocupação. E a gente transformou o desfile com uma grande aula na avenida, com uma narrativa histórica. Nós temos isso, eu tenho essa coisa ainda, tudo em vídeo, mas eu não consegui trabalhar. É por isso que eu queria fazer o doutorado.

Claudia: Sim, é um material muito bom.

Fátima: Algumas dissertações na UERJ, na EDU, já falaram sobre essa questão de Mesquita. As pessoas que foram da gestão junto comigo, que eu chamei. Então já foi motivo de estudo também. Aí a parte mais escolar mesmo, não a história, mas essa coisa de como que a gente tentou construir essas pistas de qualidade. Então, mas o desfile cívico ele merecia até uma dissertação de doutorado. Se eu tivesse tempo e quisesse eu gostaria de fazer, porque a gente já homenageou o Mandela, fez História da África, a gente colocou na avenida, nuns anos, a gente colocou todos os ritmos lá, a gente conseguiu o embaixador do Senegal, tudo lá. E a gente colocou uma coisa que não existia. A gente colocou arquibancadas na avenida, a gente contratava. Porque o povo antes ficava de pé, né, como se fica nos desfiles, né, você faz um isolamento e as escolas desfilam. Então a gente contratou arquibancadas “pro” povo ficar sentado. E aí ele virou uma grande efeméride no município, que é no dia da emancipação, que é em setembro. A gente não fazia o desfile cívico na época que é a proclamação, que são os desfiles, né, 7 de setembro. Não, a gente fazia em setembro, mas mais “pra” diante, que é no dia da emancipação. E aí era um evento, virou um evento muito importante que as escolas, elas se organizavam, mas elas se organizavam o ano inteiro com aquela temática na discussão. Elas se preparavam o ano inteiro, não era uma preparação especialmente “pra” avenida. Então era uma discussão, a gente, quando foi a questão da discriminação étnico-racial, a lei 10.639 e depois a 10.645, todo o ano foi a discussão étnico-racial, e o desfile foi isso. E a gente abriu a avenida com uma homenagem a Mandela. Então era uma coisa muito interessante. E esse desfile aqui foi o primeiro, da identidade, né, recuperando a história de ocupação. Então foi muito interessante. Então a gente chamou os emancipadores “pra” lá, que “tavam” vivos, e eles foram “pro” desfile. Eu chorei muito na época, porque na verdade você vê o teu estudo se transformar em realidade, né? Acho que é “pra” isso que a gente faz esses estudos, né, “pra” contribuir. E as crianças, né, estudando a história. E aí nesse ano, nos outros também, mas nesse ano basicamente, as crianças estudaram muito a história da cidade.

Claudia: De uma maneira lúdica, né?

Fátima: De uma maneira lúdica. E foi passando toda a parte da ocupação, como é que era Mutambó, o que era Mutambó. Isso foi muito discutido porque, como eu trabalhei com história oral, então esse termo, Mutambó, eu encontrei nas entrevistas e encontrei em documentações que não são as documentações históricas a priori, mas encontrei no uso. Nos livros eu coloco ali os termos. Então, Mutambó é um termo que vem da origem quimbunda, na serra, que na verdade ali teve quilombos, na serra de Mesquita. Então eu achei interessante, meu orientador embarcou na ideia, como ele é sociólogo, não é só um historiador (*risos*), então, das terras de Mutambó ao município de Mesquita. Então foi muito interessante essa imbricação do estudo com a atuação ali na secretaria, a possibilidade de você colocar na rede algumas coisas que você acredita, né, trocando em miúdos, voltando essa questão. E a gente trabalhou muito, não só eu como secretária de educação, mas também os outros componentes. O prefeito era uma pessoa que foi por dois anos um jornalista, que era educador também, de Mesquita, o Artur Messias, e que foi meu primeiro entrevistado, na verdade, a entrevista mãe, como a gente chama, e ele também se envolveu ao longo do mandato, possibilitou muito essa questão da identidade, da recuperação da identidade da cidade. Então eu acho que a gente não conseguiu tudo. A gente conseguiu na verdade implementar pistas, eu acho hoje. A gente conseguiu colocar escolas bonitas, de dezesseis escolas da rede eu deixei com trinta e duas. A

gente duplicou o número. A gente construiu escolas, a gente comprou escolas, espaços, a gente reformou escolas, assim, basicamente todas as escolas tinham sido reformadas, com quadro, a gente implementou os clubes de leitura em todas as unidades, a gente equipou. Então... É claro que não era que tudo funcionava muito bem não, “tá”? Tinha sempre dificuldades, sempre limitações, porque você tem limitações. Limitações de dinheiro, de recursos, mas acho que todos os recursos eram empregados honestamente e eu era uma leoa “pra” não deixar recursos da educação irem “pra” outros lugares, como às vezes eles são desviados. Eu brigava inclusive dentro, com meus colegas secretários. “Ah, isso aqui acho que pode ser isso”, não, não pode não, isso aqui é “pro” profissional de educação. Eles tinham décimo quarto quando sobrava dinheiro do Fundeb, décimo terceiro, e se sobrar Fundeb, aí eu falei assim “vamos redividir, porque isso está na lei”. “Não, mas...”, falei “tem sim, lá teve gasto, teve aumento e tal. E a gente dava o décimo quarto com o critério inclusive de faltas, de licença, tinha muita, né, é um dos limitadores, dos profissionais. Muitos profissionais que não atuavam lá, oriundos de vários lugares. Então era muito transitório. A rede, até se estabilizar, qualquer rede, né, mas a nossa rede era uma rede nova. Então você entra e sai. Professores jovens que ficam aqui, mas encontra uma oportunidade ali e vai melhor, como essa professora, né? “Ah, eu to lá ainda, mas eu “tô” saindo porque eu “tô” em uma rede mais próxima.” Então a flutuação era normal.

Claudia: Vejo poucos professores que são do local. A maioria é de um outro município, até mesmo de município da Baixada. Mas, por exemplo, eu entrevistei duas professoras que dão aula em Belford Roxo, mas ambas são de Caxias. Então aí até essa questão do sentimento de pertencimento ao lugar, dos laços identitários, já fica...

Fátima: Ah, então você me lembrou de uma coisa. Porque no segundo concurso aí a gente já colocou, não sei se no primeiro a gente conseguiu, no concurso tinha a história local de Mesquita.

Claudia: Como item, né?

Fátima: Como item. E aí a gente discutia se meu livro podia ser ou não, por conta de eu ser secretária, mas foi indicação bibliográfica. Não só esse, como outros também. Mas justamente, por que esse item? Da história local? A gente não podia fazer com que os professores da terra, por exemplo, tivessem privilégio, ou pontuação maior, em relação a outros que não. O concurso, ele é único “pra” todo mundo. Mas você podia amarrar itens. Não é porque na verdade certamente, quem era dali, quem é dali, sabia muito mais, inclusive empiricamente.

Claudia: Vivência.

Fátima: Vivência. Do que mesmo estudando ou lendo alguma coisa. A sua trajetória de vida, né? Então a gente colocou a partir do segundo concurso, a gente colocou a história local como um item do programa da prova.

Claudia: E você sabe dizer se essas iniciativas, por exemplo, desse desfile histórico, se elas ainda se mantêm na cidade? Foi perdido?

Fátima: Foram. Logo depois que eu saí, em 2012, no próximo, 2013. Na verdade, quem entrou na secretaria de educação, foi uma discussão muito séria, porque a gente perdeu a eleição, né, a proposta perdeu, a gente acabou dois mandatos do prefeito. E foi uma das professoras da rede, que era inclusive coordenadora, mas que fez a questão de romper. Romper com tudo, inclusive eles queriam até romper com a própria tradição que a gente tinha, a tradição fundada, né, invenção das tradições, a gente funda uma tradição, como falou Hobsbawm. Mas assim, a gente fundou uma tradição com esse desfile cívico histórico cultural. Ninguém mais falava que era desfile cívico. Era um nome enorme, mas era histórico porque trabalhava com as questões históricas, e cultural porque trabalhava com a cultura da cidade. Não só de cidade, mas do estado e do país, a gente fazia essas imbricações todas. Foi uma tentativa logo nesse ano de desconstruir isso, mas as escolas “tavam” tão acostumadas

que não conseguiram, mas ao correr do tempo foi desconstruído. Aquilo que a gente viveu nesses oito anos de passarelas cheias, arquibancadas cheias, as escolas, assim, se organizando cada vez mais para virem muito bonitas e fazendo, em aulas, né, na verdade eram aulas. No primeiro ano, quando os professores chegaram, eles se estranharam muito com esse desfile. A gente “tava” começando e eles falaram assim, “palhaçada, isso é um desfile de escola de samba”, eu falei “gente, atingi meu objetivo, desmilitarizei o desfile” (*risos*). Adorei isso. Eu acho que depois que eu sair dessa situação de ser professora, secretária, eu vou virar uma, como é que chama, os, aqueles...

Claudia: Carnavalesco?

Fátima: Um carnavalesco, né? Porque na verdade a criação de enredos, eu sou muito boa nisso (*risos*). Então a gente consegue organizar, a gente fazia discussão, como é que ia montar o desfile. O tema, né, como é que ia construindo o tema. Mas isso era, a gente fazia sorteio, e a gente fazia, o que cada um ia ficar, a parte da história daqui. Então você montava, como um grande currículo, você montava essa discussão. Não era uma discussão só, “aí, agora a gente vai chamar a banda tal”. Tinha um desfile de fanfarras, Queimados, vinha muito as fanfarras. Então pessoal queria muito ver as fanfarras, as bandas que faziam aquelas coisas todas. E também tinha, chamava lá aqueles que “tavam” acostumados a tocar, mais militares, o pessoal gostava e tal, mas era rápido. E tinha a bandinha local de Mesquita. Tinha uma bandinha local que a gente dava força, eles já eram muito velhinhos, mas eles abriam o desfile, gente, era muito bonitinho, né? Abriam o desfile, e aquela coisa toda. Então era uma... um evento, mas eu acho que era um evento que tinha muita ligação com a escola e com o currículo da escola. A gente tentou fazer essa ligação o tempo todo.

Claudia: Nossa, quanta coisa (*risos*). Bom, acho que “pra” minha pesquisa, eu “tô”, assim, satisfeítíssima com o que a gente conversou aqui. Você gostaria de falar mais alguma coisa, de deixar alguma mensagem?

Fátima: Ah, gostaria.

Claudia: Fica à vontade.

Fátima: (*risos*) Então, agora eu vou me emocionar. A questão de você, como educadora, como política, militante... Acho que tudo na vida da gente tem uma militância. Eu acredito que aquilo que a gente tentou colocar, implementar, na rede e aquilo que a gente também tenta no CAp, né, nas direções, na direção do CAp, uma discussão coletiva da escola, democrática, participativa, ela precisa ser assimilada pelos governantes ou pelos seus agentes políticos, que isso é uma política de Estado, e não uma política de governo. Portanto, não tem como ser, se você começa a implementar uma política, um projeto, se esse projeto é relevante, ela precisa ser continuada. E o que que a gente fez ao entrar? A gente aproveitou os projetos que estavam funcionando. A gente não jogou “pro” alto, a gente continuou. E a gente criou novos projetos, de acordo com a concepção que a gente tinha de escola e de gestão participativa e democrática da prefeitura. E quando a gente saiu, e eu falava muito “pra” rede em vários debates que a gente fez, discussões, “pra” rede toda: “Quando a gente sair daqui, aproveitem aquilo que foi relevante “pra” vocês. Segurem e disputem essa ideia.” “Pros” professores, que eu “tava” falando, né, porque a gente sabe que os dirigentes, eles são transitórios. Eu não fui eleita, uma secretária de educação, pode até ser que seja, algum dia, mas eu não fui eleita. Nem poderia ser, porque não era mais da rede. “Mas aproveitem os projetos, as políticas que a gente implementou que são justas, que vocês concordam. Aquelas que não, vocês joguem “pro” alto, mas continuem e lutem por aquilo, não deixem que as pessoas acabem.” Existe uma luta, eu acho que ainda pequena, em vários lugares que a gente... Porque foram 8 anos, então é muita coisa que você implementa, mas muita coisa foi desconstruída. Então eu acho que é isso, né, eu acho que é importante. Eu acho que isso é muito difícil, né, essa mentalidade, ela ser estabelecida. Mas eu acho que ela é fundamental, deveria ser, aí você tem uma continuidade. Se fosse isso, se fosse assim, aquela discussão de

currículo que a gente começou a fazer, de reorganização curricular de Mesquita, ela poderia ter terminado com a participação de todos, concluída. Independente de quem estivesse ali à frente como secretário de educação, como os gestores da secretaria. Mas os professores continuaram lá, nas suas escolas. Então eu acho que isso é uma reflexão importante.

Claudia: Poxa, muito obrigada, professora, vou encerrar por aqui.

ANEXO I – Transcrição da entrevista concedida por Emília

Identificação do documento:

Emissor	Local de fala do emissor/ justificativa da escolha	Receptor	Período/local em que foi dado o depoimento	Natureza do discurso	Transcritor e revisor
<i>Emília</i>	<i>Professora da rede pública municipal de Mesquita</i>	<i>Claudia Patrícia de Oliveira Costa</i>	<i>Rio de Janeiro, 2018</i>	<i>Discurso oral/trajetória pessoal e profissional</i>	<i>Daniel Gilly de Miranda e Beatriz Corcino</i>

Entrevista concedida por Emília, em: 17/09/2018 – Duração: 22:34	
Claudia:	Bom, estamos aqui no dia 8 de julho de 2018, “pra” mais uma entrevista do projeto sobre o ensino de história dos municípios jovens da Baixada Fluminense. Estamos aqui com a professora Emília, que é professora da rede municipal de Mesquita, “pra” gente saber um pouquinho mais sobre a trajetória dela enquanto professora dessa rede. Então, primeiro de tudo, eu gostaria de saber seu nome completo.
Emília:	Emília.
Claudia:	Sua idade?
Emília:	49.
Claudia:	Você mora na cidade de Mesquita?
Emília:	Não, não. Nunca morei.
Claudia:	Nunca morou em Mesquita? Você mora...?
Emília:	Aqui no Rio de Janeiro.
Claudia:	“Tá” ok. E como é que você define a sua relação com o local onde você reside, se você sempre residiu aqui no Rio de Janeiro?
Emília:	Nunca residi no Rio de Janeiro. Sou filha da Baixada, eu nasci em Japeri, então eu tenho uma afinidade com aquela região, uma relação afetiva. Então fazer “pra” Mesquita foi uma possibilidade de “tá” afetivamente envolvida com os meus, foi uma decisão afetiva.
Claudia:	E aí quando você fez o concurso “pra” professora em Mesquita você ainda morava em Japeri?
Emília:	Não, não, eu já morava no Rio de Janeiro e “tava” afastada da Baixada. Foi exatamente esse movimento de voltar aos meus, de encontrar as minhas origens, foi meio psicanalítico.
Claudia:	E qual a sua formação profissional? Você fez o curso Normal, fez pedagogia?
Emília:	Não, fiz pedagogia, depois fiz psicopedagogia, tenho mestrado em educação.
Claudia:	E o tempo de magistério?
Emília:	20 anos. Já tenho 20 anos de magistério.

<p>Claudia: 20 anos de magistério, e quanto de exercício de magistério na rede de Mesquita?</p>
<p>Emília: Eu fiquei em Mesquita 7... 8 anos. Antes eu tinha passado por outras experiências, tanto na rede particular como em Nova Iguaçu, em Japeri também, sempre na região da Baixada.</p>
<p>Claudia: Desses 8 anos, foi de que ano a que ano? Você comentou alguma coisa anteriormente do concurso que você fez.</p>
<p>Emília: É, eu fiz do primeiro concurso, que foi... não me lembro, 2010, eu acho. O primeiro concurso... 2006, foi em 2006. Eu “tô” vinculada ao município até agora, mas não “tô” exercendo. Por isso que eu digo 8 anos, porque desde o momento que eu fiz o meu concurso “pra” Niterói eu me afastei da sala de aula, pedi licença sem vencimentos. Então “tô” desde 2006, aí mais 8 anos, fiquei efetivamente em sala de aula na rede.</p>
<p>Claudia: E como é que você define esse período em que você esteve na sala de aula na rede municipal de Mesquita?</p>
<p>Emília: Se de um lado tinha essa questão afetiva com as crianças, né, um pouco delas era um pouco de mim, a rede não tinha estrutura. Na escola que eu fiquei, era uma escola, uma casa, adaptada para uma escola. E com muitas crianças em turma, uma falta de estrutura inclusive material, higiênica, inclusive. Eu lembro que “pra” que a gente conseguisse ir ao banheiro, fazendo as coisas normais, né, que é lavar as mãos, enxugar as mãos, eu teria que recorrer a três banheiros diferentes “pra” conseguir isso. Eu cheguei a ficar “numa” sala, na Escola Municipal Lourdes Campos, que parecia um presídio, era um pequeno basculante que tinha na sala de aula, do lado de dois banheiros entupidos. Eu tenho uma escrita da Estela Moura, que foi uma pesquisadora da UFF que foi à minha sala, que ela chega a relatar isso “numa” escrita que ela fez. ‘Que pecado havia feito aquela professora e aquelas crianças para estarem em condições tão degradantes?’ Era assim, era realmente muito difícil. As direções, eu sempre digo que Mesquita tem uma situação muito estranha, né, porque a gente tinha uma direção, uma secretária que ela vinha do Pedro II, que é a Fátima, com uma visão de educação muito avançada e se relacionando com diretores indicados politicamente, com a visão ainda de um município mandado por pequenos donos. Então as ordens da secretaria não conseguiam chegar nas escolas. Então a gente ficava nesse meio dessa briga entre os velhos padrões da Baixada, com uma nova possibilidade. Então era processo meio que... Era muito difícil, foi muito difícil. Esses anos foram realmente... Eu adoeci na rede, eu, nos últimos anos da rede, pressionada por muitas coisas, que depois a gente pode... Eu desenvolvi até uma doença autoimune, e o primeiro afastamento foi por conta dessa doença. Exatamente por conta dessa pressão que a gente sofria, porque levava o processo com seriedade, com envolvimento. Foi muito <i>punk</i>, muito <i>punk</i>.</p>
<p>Claudia: É, eu imagino. É um pouco da realidade também que todos os professores enfrentam, porque acho que não tem muita diferença de rede estadual “pros” municípios, o caos “tá” bem parecido. Você ficou esses 8 anos nessa escola que você se referiu?</p>
<p>Emília: É, eu fiquei 7 anos na escola, um ano eu saí, porque eu fui convidada “pra” ser orientadora de um projeto federal chamado Pró-Letramento. Aí eu coordenei a formação de professores dessas 49 professoras da rede. Mas um ano depois eu preferi voltar “pra” sala de aula porque é o lugar que de fato eu gosto, né, eu tenho um envolvimento com as crianças, até hoje desenvolvo isso, é um pouco o que me abastece, é mais do que só um exercício profissional, é meio que uma luta pessoal. Eu fiquei então 7 anos em sala de aula, sempre nas séries de alfabetização.</p>
<p>Claudia: Ah sim, sempre relacionado ao...</p>
<p>Emília: Processo de alfabetização.</p>
<p>Claudia: Alfabetização, primeira etapa do fundamental, né?</p>
<p>Emília: Isso.</p>

Claudia: E ao longo dessa experiência do magistério aí que você relatou, uma experiência bastante complicada, né, bastante difícil, com situações aí de recursos materiais muito precários, você costumava trabalhar nas suas aulas, ou você via na escola acontecer algum tipo de projeto, algum tipo de planejamento que envolvesse aspectos da história local, do município de Mesquita, da emancipação?

Emilia: Eu não sei se você sabe, a primeira diretora de Mesquita emancipado é uma professora de História, o mestrado dela é História, é a Fátima que hoje é diretora do CAP. Então ela sempre trazia essa perspectiva histórica “pras” escolas. Mas nós enfrentávamos dois empecilhos, né. Primeiro, é que todo o processo disso, a primeira leva de professores que fez esse concurso “pra” Mesquita, ela enfrentou... Ela começou muito ruim. O concurso foi cancelado duas vezes por conta de fraude, denúncias de fraude. Então quando a primeira turma de professores chegou a Mesquita, já havia uma situação de... uma certa má vontade da maioria desses professores com o município. E a maioria dos professores, a quase unanimidade, não era da região. A grande maioria era da região da zona oeste. E havia um olhar desse grupo de professoras de certa forma preconceituoso “praquela” região da Baixada. A Baixada já vem com um peso, né, um peso histórico. Então eu tinha das minhas colegas uma fala muito preconceituosa em relação ao lugar. E elas se sentiam muito à vontade de falar comigo, porque achavam, “pô, ela mora no Rio, então assim (*risos*), com ela eu posso ser preconceituosa”. Só que eu morava aqui, mas eu era de lá, né, então aquela fala me atravessava profundamente. Então todos os projetos relacionados à história, eles aconteciam de cima “pra” baixo, nunca de baixo “pra” cima. Então tudo que acontece de cima “pra” baixo na escola acontece, né? Porque se o professor não reconhece aquele aluno como sujeito histórico, qualquer coisa que ele faça vira muito mais um baile de carnaval do que de fato um evento de conscientização histórica daquele menino. Os desfiles de 7 de setembro, que não aconteciam em 7 de setembro, aconteciam em uma outra época, sempre eram com temas históricos e era uma grande... blocos de escola de samba, era assim, alegorias, fantasias, adereços. Quer dizer, porque havia uma preocupação muito mais estética do que necessariamente conteudista ou de conscientização daquele grupo sobre essa história, entendeu? Então as coisas, como todo processo esquizofrênico, que foi esse primeiro concurso, essa primeira gestão lá, as coisas aconteciam de formas muito estranhas, entendeu? Então, havia projetos? Sim. Eles eram executados como projetos? Não, como temas. Havia envolvimento dos profissionais? Não, porque eles tinham um próprio preconceito sobre aquela região em que eles trabalhavam. Em raras exceções.

Claudia: Por parte da secretaria de educação nunca houve, assim, a iniciativa durante esse tempo, da criação de uma orientação curricular, de padrões curriculares, que envolvessem essa questão da história do local?

Emília: Na verdade sempre teve uma imposição curricular a respeito desses temas. Como, com o tempo, a Fátima entendeu, percebeu, que era difícil o diálogo, que era difícil uma construção coletiva, porque era muito clara essa má vontade desse primeiro grupo com o município... Por outras razões, relacionadas à própria condição de trabalho, à falta de material, tudo isso vai colocando o professor um pouco contra aquele município, e com isso gerou uma má vontade. Que é normal, né? Então ela começou um movimento de imposição. Então nas discussões acabavam passando “pra” embates, e aí havia essa imposição curricular “pro” ensino da história de Mesquita. Mas eu continuo falando, não era uma coisa que brotasse de uma necessidade legítima daquelas escolas, entendeu? Era sempre de cima “pra” baixo. Orientação curricular, “pra” mim que sou do currículo, sempre não dá em nada, porque o professor acaba fazendo aquilo que ele acredita e não aquilo que é imposto.

Claudia: É, inclusive essa é uma discussão que eu trouxe no segundo capítulo da tese, a diferença que existe entre o que é prescrito pelo currículo e o que efetivamente acontece ou o que a gente pode trabalhar em sala de aula, né, com todas essas limitações que você pontuou

<p>aí. Então isso durante a primeira gestão da secretaria de educação. Houve essa preocupação através de projetos, de que se implementasse nas escolas. Alguma coisa, algum conteúdo, inclusive eu li a dissertação da Fátima, foi um dos livros que eu utilizei como ponto de partida “pra” discutir a emancipação de Mesquita.</p>
<p>Emília: Que ela escreveu antes de ser secretária. Hoje eu penso que se Fátima reescrevesse aquela dissertação, ela reescreveria de outra forma, porque eu tenho certeza que aquela passagem dela pela aquela secretaria a deslocou de alguma forma, porque foi bastante difícil “pra” ela também.</p>
<p>Claudia: É, eu sei que hoje ela está na direção do CAP da UERJ, né? Eu até fiz um trabalho com o grupo de pesquisa de lá das Ciências Sociais aí vieram os certificadinhos assinados por ela, e eu logo me liguei porque foi uma das obras que eu usei na discussão historiográfica sobre as emancipações.</p>
<p>Emília: “Pra” você ter ideia de como era difícil a situação em Mesquita, ela trouxe um grupo do CAP “pra” fazer uma formação dos professores alfabetizadores da rede, com uma perspectiva sócio-interacionista (sociointeracionista ASSIM MESMO, SEM ACENTO E SEM HIFEN) que é a perspectiva do próprio CAP. Eu fui uma das professoras, uma das primeiras a fazer essa formação. Quando nós voltamos “pras” escolas, a gente queria viver aquilo que a gente tinha aprendido. Só que as direções, elas vinham de formações muito tradicionais, então nós éramos consideradas ovelhas negras, as pessoas que queriam modificar aquilo que “tava” sendo feito há trezentos anos. E nós éramos então punidas, entre aspas, e esse lugar que eu trabalhei, esse cárcere lá em cima, era uma forma de punição, porque eu tentava fazer uma alfabetização mais dialogada, mais construtivista. Então as professoras que tinham esse ponto de vista, um curso feito pela própria gestão, eram punidas quando chegavam na escola. Punidas, né, no sentido de ser retiradas condições de trabalho. Então eu lembro de uma vez, eu “tava” nessa sala, nessas condições horríveis, e a Fátima foi me visitar em sala, porque quando contaram “pra” ela as condições que eu “tava” lá ela não acreditou. Então ela precisou ir lá “pra” ver e aí depois disso a escola teve obras e tal. Mas assim, ela não conseguia, apesar de detectar a necessidade que os professores viviam, ela não tinha condição, força política, “pra” tirar o professor daquela situação que, de alguma forma, ela colocou quando fez o curso e deslocou a gente de uma forma mais tradicional de trabalhar. Era esquizofrênica mesmo a situação.</p>
<p>Claudia: E aí nessa formação continuada você falou mais da parte de... do letramento, da alfabetização dos alunos. Houve, no período que você trabalhou na prefeitura de Mesquita, alguma formação continuada que voltasse especificamente “pras” questões da emancipação da cidade, da história local ou não?</p>
<p>Emília: Formação continuada não. Havia sempre o envio, às vésperas do desfiles cívicos, de uma apostila ou algum material por escrito sobre a história, ou sobre o tema do carnaval... quer dizer, desculpa, dos desfiles cívicos. Então sempre tive esse material que vinha. Mas formação específica “pro” primeiro segmento, não, nunca houve.</p>
<p>Claudia: E esse material, ele tinha uma autoria delimitada ou era construção assim de muitos autores que vocês lançavam mão “pra” poder organizar, né, as atividades?</p>
<p>Emília: Com todo o meu coração “pra” Fátima, mas era na verdade uma compilação feita por ela a partir dos autores que embasam a tese dela. Então é a referência bibliográfica dela que fazia... que embasava essa documentação que ia “pras” escolas. E mais um motivo então, “pra” quem não gostava dela, de boicotar o trabalho, porque virava uma questão pessoal. Esses municípios muito pequenos, eles são muito provincianos, as questões pessoais sobrepõem as questões profissionais, infelizmente. Então as relações acabam sendo baseadas em simpatias e antipatias, e não em competências e falta de competência. Nos três municípios: Mesquita, Queimados e Japeri. Infelizmente.</p>
<p>Claudia: Não sei nem te dizer se é coisa de município pequeno e recente, porque</p>

<p>quando eu fui trabalhar em Caxias, no estado, né, nunca trabalhei na rede municipal de Caxias, essa relação clientelista também era muito explícita. Entre as coordenadorias regionais e as direções que, na época que eu entrei, foi 2006 também, na época que eu entrei era o final da gestão da Rosinha Garotinho, então os diretores eram indicados. A gente veio conquistar o direito de eleger diretores agora. Então era indicação, e aí tinham contratados em lugar de professores de matrícula, que às vezes o professor de matrícula, por mais bizarro que fosse, sobrava, porque tinha reserva de vagas “praquele” contratado que era vizinho do diretor, que era sobrinho de não sei quem, que era indicação de não sei lá o quê. Isso Caxias, que é um município muito maior em relação a Mesquita.</p>
<p>Emília: Mais velho...</p>
<p>Claudia: E mais velho, é. Uma emancipação lá da década de 1940, né? E que até uma década atrás padecia dos mesmos males e na administração estadual, não é nem na questão municipal.</p>
<p>Emília: Aí eu fico pensando, historicamente, talvez a construção da própria Baixada, uma terra de coronéis, o fato mesmo de ter sempre um grande grupo mandado por um cacique político. E isso acabou se reproduzindo. E eu achava normal, né? Quer dizer, eu sou fruto e muda dessa terra de cacique. Índia nessa terra de cacique. Então quando eu fui “pra” Niterói eu achei que eu ia ter reproduzido isso, que eu achei que era um problema... naturalizei, achei que o mundo era de cacique. É, né, mas... mas em Niterói, por exemplo, não tem isso, sabe? As relações lá são mais profissionais. Eu sou teu vizinho, mas o teu trabalho é bom ou ruim. Isso “pra” mim é uma novidade que eu tenho vivido e que eu tenho me deslumbrado. Agora, a Baixada toda tem, bom, nesses municípios que eu trabalhei tem essa marca muito forte dessa questão provinciana, que eu acho que é um atraso “pra” região, infelizmente.</p>
<p>Claudia: E aí você disse que também teve uma breve passagem no município de Queimados, né, como professora também...</p>
<p>Emília: Não, como orientadora educacional. Eu fiz o concurso “pra” lá ainda quando “tava” em Mesquita, “pra” uma segunda matrícula. Fui lotada “numa” escola que fica depois de um condomínio Minha casa, minha vida, a escola Arsênio Azevedo, se eu não me engano. Fiquei um ano, mas eu levava tipo três horas “pra” ir, três horas “pra” voltar, morava aqui em Copacabana. E igualmente com dificuldades de material e orientação educacional então, você dá de frente com os problemas das crianças, da comunidade, problemas assim, inacreditáveis. Também não ficou legal. Eu tentei transferência “pra” escolas mais próximas, mas como eu não tinha uma relação com a “cacicada” do lugar (<i>risos</i>) eu teria que ficar nesse lugar por três anos, então eu pedi demissão. Eu acabei desistindo da matrícula. Mas se eu tivesse relação com a “cacicada” eu teria conseguido uma escola mais próxima, condições mais interessantes, mas infelizmente...</p>
<p>Claudia: Isso foi no ano de...?</p>
<p>Emília: Eu sou péssima “pra” data. Vamos ver... 2013 eu fui “pra” Niterói, 2012... 2010, dois mil e... Era governo Max, Max Lemos. Eu lembro disso porque eu fui na esfera da direção pedir transferência, do secretário de educação, cheguei a ir ao prefeito, “pra” ver se eu conseguia, porque lá você precisa, nesse beija-mão, né?</p>
<p>Claudia: Era o irmão dele, né?</p>
<p>Emília: Era o irmão dele, era o... esqueci o nome dele...</p>
<p>Claudia: Lenine.</p>
<p>Emília: Lenine, isso mesmo. E não consegui. E aí foi muito interessante porque meu nome é Emília e aí a ex-mulher dele chamava Emília. Aí ele, “olha, tem o nome da minha ex-mulher”. Infelizmente isso não adiantou “pra” eu mudar de escola (<i>risos</i>).</p>
<p>Claudia: Era ex (<i>risos</i>).</p>
<p>Emília: Era ex, não era a atual. Eu cheguei atrasada no processo. Aí eu pedi demissão. Mas igualmente percebi as dificuldades das professoras, de locomoção. Era uma rede também</p>

ainda muito, muito... eu não quero usar a palavra primitiva, mas muito pouco profissional, né? Assim, cabe ao professor suprir todas as condições de trabalho. Cabe à rede apenas arrumar as salas de aula, as carteiras e as crianças. Todo o resto depende dos professores. Aí você vai perguntar: teve trabalho ligado à história de Queimados? Da mesma forma vi isso. De cima “pra” baixo. Vinham as apostilas “pra” alguma coisa ou algum texto, mas que não que tenha alguma... nesse pequeno período que eu fiquei lá, né, um ano, e também não era professora. Não vi nenhuma formação sobre Queimados. Mas havia mais professores de Queimados ou da região da Baixada do que em Mesquita, que predominantemente eram de fora da região da Baixada Fluminense.

Claudia: Então, assim, da minha parte eu acho que já...

Emília: Falei tudo.

Claudia: É, eu acho que já absorvi aqui coisas muito interessantes aqui “pra” esse novo capítulo. Você queria falar mais alguma coisa, contar mais alguma coisa da tua experiência?

Emília: Eu acho que é interessante marcar que como... o processo de emancipação, né? Eu participei do processo de emancipação de Japeri, por exemplo. Todos esses processos emancipatórios, eles aconteceram muitas vezes apartados da comunidade. Novamente, era uma liderança política que não tinha espaço nesse centro político, que precisava mover o município a isso. Então o processo tanto de Japeri quanto de Queimados, que eu acompanhei mais de perto porque eu era moradora dessas regiões, elas não passavam por uma mobilização da comunidade. E por isso talvez nunca teve um envolvimento dessa comunidade nesses recintos. Eles são mais vítimas do novo município do que foram presenteados por esse novo município. Enfim, é isso.

Claudia: Muito obrigada.