



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Kelly Cristina Gomes Sodré

**O fazer história, em tempos de pandemia, nas turmas de aceleração do
município de Teresópolis**

São Gonçalo

2023

Kelly Cristina Gomes Sodré

**O fazer história, em tempos de pandemia, nas turmas de aceleração do município de
Teresópolis**



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

Orientadora: Prof.^a Dra. Larissa Costard Soares

São Gonçalo

2023

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

S679
TESE

Sodré, Kelly Cristina Gomes.

O fazer história, em tempos de pandemia, nas turmas de aceleração do município de Teresópolis / Kelly Cristina Gomes Sodré. – 2023.

123f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Larissa Costard Soares.

Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação de jovens e adultos – Teresópolis (RJ) – Teses. 3. Currículos – Mudança – Teresópolis (RJ) – Teses. I. Soares, Larissa Costard. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 93(07)

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

Assinatura

Data

Kelly Cristina Gomes Sodré

**O fazer história, em tempos de pandemia, nas turmas de aceleração do município de
Teresópolis**

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

Aprovada em 19 de dezembro de 2023.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Larissa Costard Soares (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Alessandra Carvalho
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Andrea Lemos Xavier Galucio
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2023

AGRADECIMENTOS

Não poderia começar os agradecimentos sem mencionar a Larissa Costard, a melhor orientadora que eu poderia ter, que soube me trazer calma e confiança em momentos tão difíceis, tanto durante a pandemia quanto depois. Nossos encontros, mesmos que virtuais, sempre me trouxeram conforto e acolhimento.

Também gostaria de agradecer a todos os professores do ProfHistória que contribuíram, direta e/ou indiretamente, no meu projeto.

Aos meus colegas de turma, que sempre tinham uma palavra amiga nos momentos de desespero e angústia. Em especial à Aline Abreu, que esteve presente de forma mais próxima em todo esse trajeto.

Não posso deixar de mencionar os amigos, que leram, releeram, palpitararam e me ouviram falar constantemente da minha dissertação. Vocês foram incríveis.

Aos meus pais e irmã, que sempre confiaram em mim, mesmo quando eu não acreditava que seria capaz. Obrigada por estarem ao meu lado, mesmo quando não pude estar presente nas reuniões de família por conta das leituras e da escrita da dissertação.

Não posso deixar de agradecer aos meus alunos, que tornaram isso tudo possível e que contribuíram não só para a realização desse trabalho, como também para a minha formação enquanto professora. Vocês me fizeram repensar minha trajetória e me ensinaram mais do que imaginam. Muito obrigada!

Por último e mais importante, não posso deixar de mencionar Maria Clara, minha filha, e Geovani Anicio Andrade, meu companheiro. Sei o quanto não foi fácil para vocês essa minha trajetória no mestrado e que tantas foram as vezes em que vocês precisaram ser compreensivos comigo. Obrigada por entenderem a minha ausência e os meus momentos de desespero. Maria Clara, que com apenas sete anos, soube me tranquilizar, dizendo muitas vezes que entendia o fato de eu não poder estar com ela do jeito que ela e eu gostaríamos, me possibilitou levar adiante o mestrado. Ela não tem a dimensão do quanto isso foi importante para mim. Apesar do mestrado ser um momento difícil para todos, acredito que para nós, mulheres e mães, seja ainda mais desafiador. O sentimento de culpa que sempre me cercou desde o momento em que me tornei mãe, se agigantou de forma absurda no mestrado, me fazendo muitas vezes pensar em desistir. E isso só não ocorreu graças, principalmente, ao Geovani, que mais do que meu companheiro é meu porto seguro. Foi definitivamente ele o responsável por eu conseguir chegar

aqui. Ele enxugou minhas lágrimas, me deu a mão e esteve comigo todo o tempo. Você me trouxe leveza e confiança nesse momento. Amo você, amo nossa filha e a vida que temos juntos!

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

Eu sou quem descreve minha própria História, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. O poema ilustra o ato da escrita como um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria História. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.

Grada Kilomba. “Memórias da Plantação”

RESUMO

SODRÉ, Kelly Cristina Gomes. *O fazer história, em tempos de pandemia, nas turmas de aceleração do município de Teresópolis*. 2023. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Este trabalho é fruto das minhas inquietações enquanto professora de História das turmas de aceleração do município de Teresópolis (RJ). A presente pesquisa busca repensar o currículo de História a partir de uma perspectiva decolonial, levando em consideração as subjetividades e potencialidades dos alunos. Entende-se que são eles quem devem assumir um papel de protagonismo no fazer histórico escolar, percebendo-se como sujeitos históricos e sujeitos de suas trajetórias. Para isso, os estudantes da turma de aceleração, a partir da concepção de *escrivência* de Conceição Evaristo, produziram um *ebook* com relatos acerca de suas vivências durante a pandemia, sendo este muito mais do que o produto final desta dissertação. Considero esse trabalho conjunto uma ferramenta de emancipação dos estudantes da turma de aceleração, por meio do qual os alunos puderam trazer suas histórias (de escopo coletivo e não somente individual). Como resultado, a representação deste grupo perante a si e perante a toda a comunidade escolar em que estão envolvidos pôde ser reconstruída para além dos moldes tradicionais.

Palavras-chave: ensino de história; Educação de Jovens e Adultos (EJA); escola; currículo e ensino de história; aprendizagem histórica; currículo; *escrivência*.

ABSTRACT

SODRÉ, Kelly Cristina Gomes. *Making history, in pandemic times, in the acceleration classes of Teresópolis municipality*. 2023. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This dissertation is the result of my concerns as a history teacher in acceleration classes in the municipality of Teresópolis (RJ). The paper seeks to rethink the history curriculum from a decolonial perspective, taking into consideration the subjectivities and potential of the students. In this vein, it is understood that they are the ones who must assume a leading role in making school history, in seeing themselves as historical agents and subjects of their stories. To this end, students in the acceleration class, based on the concept of *escrevivência* from Conceição Evaristo, produced an ebook with reports about their experiences during the pandemic as the final product of this dissertation. Furthermore, this ebook also constitutes a tool of emancipation for the students of the acceleration class, by which the student body was able to bring their histories to light (of a collective and not simply individual scope). As a result, the representation of this group towards themselves e in regards to the entire school community in which they are encompassed managed to be rebuilt beyond the traditional models.

Keywords: history teaching; Youth and Adult Education (EJA); school; curriculum and history teaching; historical learning; curriculum; *escrevivência*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Distribuição da população segundo a raça	48
Quadro 2 –	Distribuição da população por zona de residência	48
Quadro 3 –	Quantidade de alunos da rede municipal de Teresópolis	49
Gráfico 1 –	Distorção idade/série por ano de escolaridade (zonas urbana e rural)	50
Gráfico 2 –	Fluxo escolar: Anos iniciais (geral)	50
Gráfico 3 –	Fluxo escolar: Anos finais	51
Gráfico 4 –	Fluxo Escolar: Total geral, anos finais	51
Quadro 4 –	Organização das classes de Aceleração	53
Gráfico 5 –	Divisão por gênero da turma AC-1	67
Gráfico 6 –	Divisão por raça da turma AC-1	67
Gráfico 7 –	Houve diminuição de renda por conta da pandemia na turma AC-1?	68
Gráfico 8 –	Renda total da casa na turma AC-1	68
Figura 1 –	Atividade com a turma AC-1	69
Figura 2 –	Atividade com a turma AC-1 (2)	70
Figura 3 –	Atividade com a turma AC-1 (3)	70
Figura 4 –	Atividade com a turma AC-1 (4)	70
Figura 5 –	Atividade com a turma AC-1 (5)	71

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	A ORIGEM E OS CAMINHOS TRILHADOS PELA DISCIPLINA HISTÓRIA	14
1.1	Reflexões sobre currículo	23
2	MEUS (DES)ENCONTROS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	31
2.1	Um breve olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos	32
2.2	As turmas de Aceleração	42
2.3	As turmas de Aceleração no município de Teresópolis	47
2.4	A escola em que atuo e as minhas Turmas de Aceleração	54
2.5	Por uma história emancipatória	57
3	AS COLONIALIDADES DO SER E DO SABER	63
3.1	Prazer, essa é a AC-1!	66
3.1.1	<u>As colonialidades do ser e do saber na AC-1</u>	69
3.2	A (des)construção do saber histórico a partir das narrativas da AC-1	73
3.3	O ato de “narrar a si” na turma AC-1	76
3.4	O produto final: Escrevivências – relatos dos alunos da turma AC-1 de Teresópolis em tempos de pandemia	77
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE A – Pesquisa com professores feita pelo Google Forms	89
	APÊNDICE B – Pesquisa socioeconômica com discentes pelo Google Forms	90
	APÊNDICE C – Escrevivências	92

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida na turma de aceleração do município de Teresópolis (RJ) durante o período de pandemia do COVID-19 e no ano seguinte ao seu término. E, antes de mais nada, é importante ressaltar que o trabalho com essa turma se deve à maneira avassaladora como as turmas de aceleração atravessaram a minha jornada, não só profissional como pessoal, me fazendo repensar o meu modo de ver e entender não só a disciplina histórica, a escola, como o mundo e as diferentes formas de ser, saber e existir.

Assim, se as turmas de aceleração apareceram na minha trajetória profissional como um mero acaso – quando passei a lecionar no ano de 2014 na Escola Municipal Manoel da Silveira Medeiros Sobrinho – o mesmo não se pôde dizer em relação a esta dissertação. Isso porque quando comecei o mestrado em 2020, eu não tinha um projeto pronto na minha cabeça. A minha única certeza que tinha era que eu queria trabalhar com a aceleração.

Trabalhar com as turmas de aceleração sempre me fez repensar minha atuação enquanto professora. Nossos encontros eram marcados, na maioria das vezes, por momentos de tensões e angústias. Trazer a turma de aceleração como protagonista da minha dissertação era uma busca de responder às perguntas que se encontravam na minha prática enquanto professora de História, que com o mestrado passou a ter uma reflexão teórica.

A certeza que tinha desde o início do mestrado em relação à turma de aceleração não facilitou o meu caminhar no mestrado. Na realidade, o fato de estar muitos anos longe da academia, a pandemia e a turma de aceleração foram fatores que merecem ser destacados para que o leitor entenda como foi o processo que resultou nessa dissertação.

Do término da minha graduação até a minha entrada no mestrado, passaram-se cerca de 18 anos. Oriunda de uma família de poucos recursos financeiros, o sonho de dar continuidade à minha formação acadêmica precisou ser deixado de lado, uma vez que a necessidade material se fazia presente e a entrada no mercado de trabalho não era uma opção, mas o único caminho a ser seguido.

Apesar de compreender que minha formação vai além do meu saber acadêmico, de entender a importância da escola na minha formação enquanto professora e da Universidade também reconhecer o Saber Escolar, isso não facilitou muito a minha trajetória no mestrado. Não foi tranquilo voltar à leitura e às discussões de certos conceitos acadêmicos, assim como também não foi fácil retomar a um padrão de escrita mais formal, muitas vezes hermético, que um trabalho em nível de mestrado nos impõe. Confesso que em trechos da minha dissertação

fica evidente uma busca pelo meu eu, professora, na minha escrita. Refletindo sobre isso, nesse momento, acredito inclusive que o meu interesse pelo conceito de *escrevivência*, usado junto aos estudantes da turma de aceleração, foi o meu respiro, foi onde me reconheci no meu processo de escrita deste trabalho.

Outro ponto a ser destacado é o contexto o qual o meu retorno ao ambiente acadêmico se deu. Ou seja, em meio a pandemia do COVID-19, que transformou a vida de todos. Assim, todas as disciplinas que cursei foram com aulas remotas e isso, com certeza, impactou e intensificou os desafios de estar no mestrado, assim como a minha dissertação, devido a escolha que fiz pelos alunos da turma de aceleração. Esses estudantes, que possuem formações familiares múltiplas – em muitos casos moram com parentes como tios/as e avós; em outros casos, moram apenas com a mãe ou só com o pai – encontram-se entre os grupos vulneráveis da sociedade e por tal condição sentiram de forma mais forte os efeitos da pandemia. Assim, devido a fatores econômicos, associados também a pouca relação destes com a aprendizagem escolar, suas presenças nas aulas remotas – via grupo de *WhatsApp* – eram bastante reduzidas. De todas as minhas turmas, a aceleração era a que tinha uma participação menos efetiva, muitos entravam no grupo apenas para colocar o nome na lista de presença e depois saíam. Nesse sentido, com o transcorrer do mestrado, manter a ideia de trabalhar junto a essa turma, por algumas vezes me pareceu improvável e ainda mais desafiador.

Tenho consciência que se escolhesse outro caminho para o meu projeto, com outra turma, poderia ter me poupado de alguns momentos de desespero, mas, com certeza, não teria me oportunizado pensar de forma mais crítica acerca da minha prática, principalmente, nessa turma. Trabalhar com essa turma, trazer os relatos desses discentes durante a pandemia, olhar para eles e eles se olharem enquanto sujeitos históricos e sujeitos de suas Histórias, ainda que o trabalho seja sobre eles, fala muito também sobre mim, sobre minha experiência enquanto professora de História da educação básica, que repensa a História e que repensa sua prática a partir das experiências compartilhadas com esses alunos. Apesar dos meus anos de experiência no magistério, eu não dava conta de criar aulas satisfatórias para as turmas de aceleração e intuitivamente buscava leituras e práticas outras que me ajudassem. Nesse sentido, o mestrado me ajudou muito nessa procura epistemológica. Segundo Freire (1996):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas

submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 45).

Diante de todos esses desafios e mergulhada em um desejo que uniu a minha prática à pesquisa, é que nasce o tema desta dissertação. As minhas leituras durante o mestrado aprimoraram a minha percepção em relação a esses estudantes: como eles se relacionavam com a disciplina História, com a escola e com eles mesmos. Tal fato ajudou a transformar a minha “curiosidade ingênua” em produção docente.

Assim, esse trabalho se propõe a refletir acerca da disciplina e do currículo de História, assim como a relação desses com os alunos, que no caso dessa pesquisa encontram-se na turma de aceleração em uma posição de subalternidade, tanto na sociedade como na escola. Trabalhar com as escrevivências desses discentes possibilitou não só a realização do produto final dessa dissertação, mas também permitiu-nos repensar a disciplina e o currículo de História e isso é fundamental para a mudança em relação ao olhar que a sociedade, a escola e os próprios estudantes apresentam sobre si, sobre seus saberes e suas Histórias.

Se o que se busca aqui são caminhos e possibilidades de repensarmos a disciplina História, é importante traçarmos mesmo que em linhas gerais as bases de seu nascimento. Nesse sentido, o capítulo 1 desta dissertação busca trazer a origem e os caminhos trilhados pela disciplina. Apesar da distância temporal em que nos encontramos em relação aos pilares de sua fundação, ainda hoje é evidente a presença de características de seu nascimento no cotidiano escolar. Tal percepção é corroborada ao longo desse trabalho pela visão apresentada pelos estudantes da turma de aceleração em relação ao que pensam sobre a disciplina História e mostra-se como um dos fatores responsáveis pelo distanciamento destes para com ela. Porém, pensar sobre a disciplina História nos leva também a refletir sobre o currículo, a título de evitarmos uma discussão inócua (afinal, como a disciplina será apresentada aos alunos? Sob quais critérios? Quais conteúdos?). Portanto, há também nesse primeiro momento da dissertação uma análise do currículo, visto que a disciplina e o currículo caminham juntos.

Já no capítulo 2, trago um pouco da minha trajetória pessoal e profissional e, conseqüentemente, os meus (des)encontros com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa parte do trabalho é apresentada uma breve análise sobre a EJA, uma vez que esta carrega algumas similaridades com as turmas de aceleração. Aqui, também faço uma apresentação da implementação dessas turmas no município de Teresópolis (RJ), voltando meu olhar para a escola em que leciono e as turmas de aceleração. Finalizo esse capítulo, com a ideia de uma História Emancipatória, que é por mim entendida como um dos caminhos a ser trilhado para fugir das permanências de uma História tradicional, calcada em um currículo que afasta os

estudantes da disciplina e faz com que estes e, principalmente, alunos da turma de aceleração, se apresentem desinteressados em relação a ela. A falta de interesse por parte desses discentes é entendida como um dos fatores que explicam o “fracasso” escolar e a presença destes nas turmas de aceleração.

Para a construção de uma História Emancipatória faz-se necessário reconstruir um currículo que se afaste do tradicional e que atenda a polifonia de vozes existentes na escola, rompendo, portanto, com um currículo eurocentrado, classista e sexista, pautado numa ideia de humanidade universal, que silencia e coloca o outro em posição de invisibilidade.

O terceiro e último capítulo busca demonstrar como a colonialidade do ser e do saber ainda se fazem presente no ambiente escolar e como as turmas de aceleração, mais especificamente, são afetadas por tal fato. Nessa parte do trabalho apresento a turma de aceleração, que se tornou o sujeito de minha pesquisa. Aqui, a chamo de AC-1. Nesta parte do trabalho mostro os resultados das pesquisas feitas com esses alunos para entender questões socioeconômicas, assim como os impactos da pandemia sobre eles e suas famílias.

Também se encontra nesse capítulo uma atividade realizada com essa turma para mostrar como é a visão deles acerca da disciplina História, corroborando, assim, com a ideia de permanência das colonialidades e da visão de um currículo tradicional. Essas colonialidades não se fazem presentes apenas na visão dos estudantes, mas também na visão de muitos professores acerca das turmas de aceleração. Para justificar essa ideia trago relatos dos professores da escola em que leciono. Estes responderam de forma espontânea e anônima a um questionário – que se encontra em anexo, no fim deste trabalho – acerca das turmas de aceleração.

A busca por romper com as colonialidades do ser e do saber presentes em todo o ambiente escolar é apresentada a partir da (des)construção do saber histórico através das narrativas da turma AC-1. A aprendizagem narrativa é entendida como um caminho para se romper com o paradigma curricular, mudando também a forma como a AC-1 se vê e é vista pela comunidade escolar. O fim desse caminho é o que aqui, no mestrado, a gente chama de produto final. Que no nosso caso foi a criação de um *ebook*: “Escrevivências – Relatos dos alunos da turma de aceleração de Teresópolis em tempos de pandemia”.

Finalmente, nas considerações finais, procuro mostrar um pouco sobre como foi o meu processo dentro do mestrado e a como foi a realização desta dissertação.

1 A ORIGEM E OS CAMINHOS TRILHADOS PELA DISCIPLINA HISTÓRIA

Assim como Marc Bloch (2002) relata na obra *Apologia da História* o questionamento de seu filho sobre para que serve a História, nós, professores de História, constantemente temos que responder a essa mesma pergunta. Mais do que pensar em responder a essa indagação, talvez devêssemos refletir por quê ensinar História. Ou, concordando com Bittencourt (2004), deveríamos pensar em por quê ensinar um certo tipo de História, centrada em um discurso linear, de viés eurocêntrico, que invisibiliza determinados grupos sociais, que permanece calcada em um ensino pouco significativo e que provavelmente distancia os nossos alunos da disciplina, vista por boa parte deles como desinteressante.

Nesse sentido, é importante voltarmos à “origem” da História, para entendermos um pouco sobre a construção da História enquanto uma ciência histórica. Pensar sobre o “nascimento” da História nos remete à antiguidade, ao tempo de Heródoto, que é visto por muitos como o “pai da História”. Esta encontrava-se associada a uma ideia de busca pela veracidade dos acontecimentos. Jacques Le Goff (1990) afirma que:

[...] se a imparcialidade só exige do historiador honestidade, a objetividade supõe mais. Se a memória faz parte do jogo de poder, se autoriza manipulações conscientes ou inconscientes, se obedece aos interesses individuais ou coletivos, a História, como todas as ciências, tem como norma a verdade (LE GOFF, 1990, p. 25).

Além de seu atrelamento à veracidade, a História também era vista como mestra da vida, uma vez que deveria proporcionar aos homens a possibilidade de evitar cometer os mesmos equívocos do passado. Durval Albuquerque Júnior (2012), em seu texto *Fazer defeitos na memória: para que servem o ensino e a escrita da História*, fazendo menção a Hartog, nos fala que:

Quando a História surgiu como uma modalidade de conhecimento, como um gênero narrativo na Grécia antiga, devia atender a duas funções: memorizar os feitos humanos, os acontecimentos grandiosos e extraordinários que pudessem ser realizados pelos homens; serviu de exemplo, de guia para as ações futuras. Articulada a uma concepção de natureza humana que a considerava universal e imutável, esperava-se que, em circunstâncias idênticas, os homens tendessem a repetir os mesmos erros e acertos, comportando-se do mesmo modo. A História evitaria que os homens viessem a cometer os mesmos equívocos por falta de exemplos e modelos a seguir (Hartog, 1999 *apud* ALBUQUERQUE JR., 2012, p. 21-22).

Ainda sobre isso, este autor afirma que apesar de inicialmente ser vista como um gênero literário, uma arte, esta deveria estar comprometida com a verdade, que deveria ser usada como ferramenta primordial para a extração de lições.

A reflexão sobre esse trecho também traz à tona uma outra característica que ainda hoje se faz presente no cotidiano escolar: a ideia da memorização. A disciplina História está, infelizmente, no nosso entendimento, ainda associada a essa ideia da memorização, sem significação para os discentes. Esse é um dos pontos que nós, enquanto professores de História, constantemente nos confrontamos. Desconstruir essa concepção de História é uma das batalhas enfrentadas no nosso cotidiano escolar.

Continuando no caminho do “nascimento” e do “desenvolvimento” da História, vimos que no século XVIII, principalmente a partir do advento do movimento iluminista, esta passa a ganhar contornos mais científicos. Contudo, somente no início do século XIX é que irão surgir as primeiras regras na escrita da História. O método científico passa a ser empregado nas postulações historiográficas.

A reflexão acerca dos aspectos fundamentais da História, do modo como é produzido e organizado o conhecimento histórico, mostra a relevância da influência de diversas escolas históricas – francesas, inglesas e alemãs –, desde a Idade Média à contemporaneidade, para a compreensão do caminho trilhado pela História dentro da historiografia.

Assim, é importante notarmos que esta historiografia está embasada em uma perspectiva eurocêntrica de pensar o fazer historiográfico. Outro ponto a se destacar refere-se ao fato de que a cientificidade atribuída à História no século XIX não a afasta do viés da antiguidade, de História mestra da vida – História *magistra vitae*, como muito bem utilizado pelo autor Reinhart Koselleck (2006). Portanto, neste período há a fundação de uma série de revistas, tais como a *Revista Histórica*, que nos mostram isso.

[...] a História era tomada como ‘uma espécie de cadinho de experiências instrutivas’, do qual se podiam extrair ensinamentos. Dessa forma, o homem pôde acreditar-se equipado para repetir os sucessos do passado, em vez de incorrer continuamente em velhos erros. A tese de capacidade de repetição e, com ela, da capacidade de transmissão de ensinamentos atribuída a experiência histórica era um momento constituinte da própria experiência (KOSELLECK, 2006, p. 80).

Em 1810, com a criação da Universidade de Berlim – primeira cátedra de História, entregue a Leopold von Ranke –, houve a profissionalização do ensino e da escrita da História, sendo esta produtora de verdades oriundas de um método crítico. O século XIX é visto por muitos historiadores como o “século da História”, devido ao fato de que a profissionalização

desta passou a caminhar lado a lado com a reivindicação da sua objetividade. Inspirado em Ranke, Fustel de Coulanges afirma que:

o historiador deve [...] limitar-se a explicar o sentido de cada uma das palavras, à maneira do filólogo. Todas as implicações subjetivas do historiador devem ser banidas porque o método seguido só pode ser estritamente indutivo e o historiador deve deixar suas hipóteses no vestiário para colocar-se totalmente a serviço do texto [...]. O melhor historiador é aquele que se fixa nos textos, que os interpreta com mais justeza, exatidão; é preciso mesmo que só escreva e até pense segundo os textos (FUSTEL, 1888, p. 33 *apud* DOSSE, 2003, p. 46).

A partir da análise desse trecho, podemos perceber outra característica que se apresentou como natural à ciência histórica. A História, o fazer História, estava intrinsecamente ligado ao texto, ao escrito, ao documento. Cabia portanto, ao historiador, que era agora um profissional, a análise objetiva desse texto, assim e só assim se fazia a História. É importante, contudo, não deixar de mencionar que a ideia da validação do documento escrito somente se aplicava caso esse se encontrasse na condição de fonte produzida por órgão oficial. Um jornal, por exemplo, apesar de seu caráter textual, era tido como pouco confiável enquanto fonte de pesquisa.

E é propositalmente colocada no singular que se dá o nascimento da História, silenciando e invisibilizando diversas outras possibilidades de se entender a existência de pluralidades. Isso se deve ao fato de que quando pensamos sobre a disciplina História, no século XIX, esta se encontrava fortemente ligada à constituição do Estado Moderno, tendo como característica um discurso laicizado de uma História universal – é importante lembrarmos, aqui, que o universal estava diretamente relacionado a uma História eurocêntrica –, marcado, principalmente, por um viés político, que via na História a função de criar uma nacionalidade, fomentando, assim, a formação de cidadãos. Segundo Albuquerque Júnior (2012):

A História visa, assim, construir o cidadão patriota, aquele que ama sua nação, que dela tem orgulho por tudo de grandioso que ela fez e representou no passado, que se inspira na vida e nas ações daqueles que foram responsáveis por sua constituição, defesa e governo: os heróis nacionais, que compõem o panteão da pátria, em que se devem buscar exemplos de moralidade, coragem, grandeza e sabedoria. A História passa a ser, desse modo, um instrumento na construção e reatualização das identidades nacionais, na elaboração e reprodução de narrativas da nacionalidade, das metanarrativas da nação, que sustentarão e darão suporte ao novo domínio burguês que se instaura (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 24).

Essa História, também chamada de História tradicional, traz em seu cerne um discurso único, linear, factualista e baseado em uma ideia de progresso vinculado ao desenvolvimento europeu, e fortemente marcado pela construção de narrativas de grandes personagens, batalhas e ações diplomáticas.

Ao pensarmos o caso do Brasil, notamos que a constituição da disciplina seguiu o mesmo caminho. Podemos identificar as bases de sua instituição no pós-independência, em 1822, tendo o Colégio Pedro II, no município do Rio de Janeiro, como referência. Podemos dizer que sob a influência do pensamento liberal francês, desde o início, a base do ensino de História centrou-se nas traduções de compêndios franceses.

No Brasil, a constituição da História como matéria de pleno direito ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a História universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil (NADAI, 1993, p. 145).

Muitos autores, como Nadai (1993), Caimi (2006) e Fonseca (2003) publicaram estudos demonstrando exatamente como a constituição da disciplina histórica escolar no Brasil foi pensada a partir de um viés uniformizador, voltado para a construção da identidade nacional, sendo esta entendida como única, excluindo-se, portanto, as particularidades dos diferentes grupos sociais aqui existentes. Sobre a organização curricular da disciplina História, Caimi (2009) afirma que:

A primeira organização curricular erigida nos primórdios da nação contemplava estudos da História geral (dita profana), da História sagrada (hagiografias) e da História imperial do Brasil. Ao final do século XIX já se vislumbrava a organização quadripartite da História em idades. A História do Brasil permanecia, então, como apêndice da História geral, sendo incorporada nos estudos de acordo com o desenvolvimento temporal desta (CAIMI, 2009, p. 3).

Ainda pensando acerca da constituição da disciplina História no Brasil e como esta estava fortemente ligada à concepção de uma História tradicional, eurocêntrica e vista como universal, Nadai (1993) afirma:

Assim, a História inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistiam em um repositório de biografia de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, 1993, p. 146).

A análise desse trecho nos mostra ainda que a História do Brasil também estudada, aqui, caminhava nos mesmos moldes, contudo era vista de maneira complementar à História da Europa.

A História do Brasil passou a ser sistemicamente incluída nos programas das escolas primárias e secundárias a partir de 1860. Como já mencionado esta era uma espécie de apêndice

e por isso ficava relegada aos últimos anos do ginásio, com um número reduzido de aulas, sem estrutura própria, seguindo o molde em que se ensinava a biografia de homens ilustres, focando na memorização de datas e batalhas.

O número crescente de compêndios de História do Brasil editados, sobretudo a partir da década de sessenta do século XIX, comprova a incorporação dessa área do conhecimento histórico na cultura escolar do período, tanto para as escolas secundárias quanto para o ensino elementar (BITTENCOURT, 1993, p. 209).

Pensando sobre a História enquanto disciplina escolar no Brasil, Bittencourt (1993) nos mostra que:

A História deixou de ser, paulatinamente, uma “matéria” ilustrativa da moral religiosa universal permanente para se transformar em uma disciplina autônoma, encarregada da formação política do cidadão nacional. Para os grupos defensores do currículo “científico”, liberais adeptos de uma modernização voltada para a diversificação da economia, a História desempenharia um papel civilizatório, mas também deveria se encarregar da constituição da identidade nacional e da cidadania política. Dentro dessas perspectivas, a História Universal e a História Nacional eram complementares e suficientes (BITTENCOURT, 1993, p. 199).

Ainda sobre a disciplina História no Brasil, Bittencourt (1993) nos mostra que a função dessa disciplina escolar estava diretamente ligada a consolidação da elite brasileira, que deveria se identificar com os padrões de um mundo cristão, branco, masculino e europeu, que eram considerados os marcos civilizatórios. Assim, a autora afirma:

A História tinha como objetivo auxiliar a compor uma casta de privilegiados brasileiros, inculcando-lhes os padrões culturais do mundo ocidental cristão, fazendo com que se identificassem com o mundo exterior civilizado (BITTENCOURT, 1993, p. 199).

Podemos notar, contudo, já nas primeiras décadas do século XX, o surgimento das primeiras oposições a esse tipo de História positivista, linear e teleológica que tem em seu cerne uma essência de pretensa neutralidade científica. Essa oposição está ligada ao surgimento na França, no ano de 1929, de um movimento historiográfico diretamente ligado à fundação de uma revista de estudos históricos, a *Annales D'histoire Économique et Sociale* sob a direção dos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre. Tal corrente historiográfica acaba ficando conhecida pelo nome da própria revista e passa a ser chamada de movimento dos Annales.

De acordo com Peter Burke (1997), os Annales podem ser divididos em três gerações: a primeira geração, dos próprios fundadores da revista se coloca contra a História dita tradicional, de conformação positivista, havendo, nesse sentido o combate da História política

e da História dos grandes fatos e eventos como abrigo do historiador. Encontramos já nesta primeira geração, por oposição ao tradicional, o esboço do que na segunda geração se confirma como “escola” (BURKE, 1997, p. 51). Essa segunda geração é responsável pela criação de novos conceitos, tais como o de “longa duração” e “História-problema”, assim como há também inovações metodológicas. Tais inovações conceituais estão muito ligadas à figura de Fernand Braudel, que passa a dirigir a revista e acentua não só o conceito de tempo, bem como o de geo-História. A terceira geração dos Annales, já na década de 1970, contará com vários nomes, entre eles o do historiador Jacques Le Goff. Nessa fase da “escola” a aproximação com a Antropologia Histórica se torna mais evidente e a ideia de História total se consolida. A ideia de História total, que aparece nessa fase como Nova História ou História Cultural, não deve ser entendida a partir do aspecto global dos fenômenos históricos, mas sim pela máxima possibilidade de abrangência da História.

Fundamentalmente, pode-se afirmar que a crítica feita pela Escola dos Annales tem como um de seus preceitos a interdisciplinaridade. Para Noronha (2006), com a Escola dos Annales tem-se “uma revolução epistemológica”, com a sua interdisciplinaridade e a superação da História dos acontecimentos há a criação de novas condições subjetivas para o conhecimento histórico. Os historiadores ligados a essa corrente entendiam uma História ampliada para além da visão tradicional das ciências, que refletia a História oficial feita pelos positivistas. Neste sentido, o processo de conhecimento histórico parte do entendimento da ampliação das fontes e possibilidades de se fazer História, dos temas e abordagens.

Essa perspectiva permitiu que a organização da produção do conhecimento pudesse ser feita a partir de perguntas oriundas de posições sociais variadas. Ao entender que o historiador levanta problemas a serem respondidos pela História, percebe-se, portanto, a não passividade do sujeito diante dos fatos históricos. Ampliam-se, assim, o campo de abrangência de uma explicação histórica, tanto quanto a incorporação de sujeitos e novos objetos. “A historiografia seguindo essa posição epistemológica, deve desempenhar a tarefa de realizar a crítica do conhecimento produzido pela pesquisa histórica.” (NORONHA, 2006, p. 38).

Pensando o século XX no Brasil, temos com a Reforma Rocha Vaz de 1925 a introdução da disciplina de “Instrução Moral e Cívica”, que buscava consolidar o projeto nacionalista. Durante o governo de Vargas, percebemos algumas mudanças em relação à disciplina e à História do Brasil. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (em 1931) e a Reforma de Gustavo Capanema (em 1942), a História do Brasil vai ganhando autonomia, no entanto, permanece com suas características atreladas a esse viés nacionalista, que busca cultuar fatos políticos e biografias de vultos da História do país.

Têm-se, a partir de então, as bases para a composição do chamado “currículo seriado da História”, também conhecido como “História convencional”, pelo qual se estudava, primeiramente, História do Brasil (5ª e 6ª séries), em sua organização tripartite (História colonial, imperial e republicana) e, depois, quando os alunos já estivessem mais maduros, na 7ª e 8ª séries, a História geral, com sua organização quadripartite (antiga, medieval, moderna e contemporânea) (CAIMI, 2009, p. 3).

É interessante ressaltar que a História do Brasil começa a ser “contada” a partir do que durante muito tempo ficou sendo chamado de descobrimento do Brasil, portanto, o projeto nacionalista que pretendia-se reforçar permanecia ligado à História da Europa. Ou seja, as ideias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar na escola estavam calcadas no discurso civilizatório, do homem branco, europeu. Os diferentes grupos étnicos e classes sociais, assim como as questões de gênero permaneciam silenciadas nos programas escolares. Portanto, apesar da maior autonomia da História do Brasil nos currículos, esta era ensinada numa perspectiva da História Tradicional, também conhecida como Convencional.

Os debates e produções acadêmicas com orientação teórico- historiográfica ligada ao Movimento dos Annales, só aparecem de forma mais nítida no Brasil a partir da década de 1980. Segundo Caimi (2009), os pontos de referência ao movimento dos Annales encontrados nas produções acadêmicas eram:

Substituição da História narrativa pela História-problema; incorporação de abordagens sociais e culturais em detrimento da História predominantemente econômica e política; novos critérios de cientificidade, que admitem um maior grau de subjetividade no fazer historiográfico; aproximação com outras disciplinas da área das ciências humanas; reconhecimento do papel dos indivíduos ou pequenos grupos na História, considerando suas experiências singulares e representações como campo fértil de pesquisa histórica; relatividade do conhecimento histórico e a impossibilidade de pautá-lo em noções absolutas de verdade e objetividade; alargamento da ideia de temporalidade histórica, substituindo a linearidade cronológica e a sequencialidade espacial pela noções de múltiplas temporalidades, dentre outros (CAIMI, 2009, p. 4).

Ainda, segundo essa autora, se pensarmos em termos da disciplina histórica, observamos que a busca por romper com a dita História Tradicional, enquanto questões metodológicas, ligadas a essa nova forma de se pensar a História, passa pelas proposições curriculares chamadas de “História temática”. Estas apresentam as seguintes características:

[...] a problematização do conhecimento histórico em articulação com a prática social dos estudantes; a utilização de diferentes linguagens de ensino e fontes historiográficas na aprendizagem histórica; a ênfase no estabelecimento de relações entre o passado e o tempo presente, de modo a produzir inteligibilidade sobre as experiências sociais e culturais da atualidade, identificando diferenças/semelhanças, rupturas/continuidades; o investimento na apropriação dos conceitos históricos, reconhecendo o domínio dos conteúdos como meios, não como fins da aprendizagem; a preocupação de inserir os estudantes nos procedimentos da pesquisa histórica,

dinamizando em sala de aula o estudo de documentos em estado de arquivo familiar e outros tipos de documento; a adoção de uma nova dimensão da temporalidade histórica, rompendo com as noções absolutas de linearidade, progresso e evolução, organizando a abordagem dos conteúdos em temas ou eixos temáticos, dentre outras (CAIMI, 2009, p. 4-5).

Percebemos a partir da década de 1990 uma crise de paradigmas dentro do ensino de História, que propicia uma alteração dos currículos de Histórias, visando a tentativa de responder com maior adequação aos temas contemporâneos. A História estudada não é mais a História só dos heróis. Há a incorporação de novos temas e objetos, como a História das mulheres, a das crianças e a dos movimentos sociais. Neste sentido, José Murilo de Carvalho (1998) mostra que:

Nada do que é humano será agora alheio ao historiador. Daí a multiplicação de estudos sobre a cultura, os sentimentos, as idéias, as mentalidades, o imaginário, o cotidiano. E também sobre instituições e fenômenos sociais antes considerados de pequena importância, se não irrelevantes, como o casamento, a família, organizações políticas e profissionais, igrejas, etnias, a doença, a velhice, a infância, a educação, as festas rituais, os movimentos populares (CARVALHO, 1998, p. 454).

A partir desse período, percebemos dentro do campo do ensino de História, segundo Nadai (1993), algumas questões que mostram: a existência de um saber escolar – este entendido para além de uma justaposição ou simplificação da produção acadêmica; uma oposição à História cronológica, que valorizava somente os heróis e as datas; o foco do ensino passa a estar menos voltado aos conteúdos e mais o pensar historicamente; a superação da dicotomia ensino e pesquisa, ou seja, a sala de aula passa a ser vista como um lugar de produção de conhecimento; a compreensão de que alunos e professores são sujeitos da História; o uso de múltiplas e variadas fontes para o resgate de discursos múltiplos sobre temas específicos.

Tais questões mostram, portanto, a necessidade de adequação do currículo ao mundo contemporâneo e às demandas por parte de diferentes grupos. Nesse sentido, Bittencourt (1992) afirma:

As mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial as que se referem às novas gerações [...]. Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e aprender o social (BITTENCOURT, 1992, p. 135).

Analisar o caminho pelo qual a disciplina histórica percorreu desde a sua origem e apontar as mudanças pelas quais ela passou não significa, necessariamente, uma transformação

da História dentro das salas de aula. A realidade hoje ainda se faz muito diferente. As aulas de História são marcadas pela presença de características da dita História Tradicional, que coloca ênfase em uma História cronológica e eurocêntrica, marcada por uma forte memorização por parte dos alunos, que se sentem distantes dos conteúdos da disciplina. Esta continua centrada em narrativas de alguns grupos sociais dominantes e permanece invisibilizando grupos subalternizados da nossa sociedade, o que pode ser um dos fatores de afastamento dos discentes em relação à disciplina histórica.

Segundo Caimi (2006), o que geralmente percebemos no espaço escolar é que este apresenta uma posição dicotômica em que, de um lado temos os professores que muitas vezes mencionam a passividade, a desatenção e a falta de curiosidade por parte dos alunos. Do outro lado, temos um grupo significativo de alunos que critica a complexidade dos conteúdos, o distanciamento e sua pouca significação para eles. Tal como apontado pela autora, é importante ressaltar que para que haja uma aprendizagem significativa deve-se levar em conta o universo da criança ou do adolescente. Fazer isso não significa renunciar o valor do conhecimento histórico ou do rigor intelectual, mas sim garantir uma apropriação deste conhecimento, tornando sólida a aprendizagem do educando. A partir dessa afirmação nos parece perceptível que há um descolamento da História ensinada da História vivida e, neste sentido, é mais que urgente uma transformação da estrutura do pensar e do fazer educação.

Podemos perceber, de acordo com Caimi e Oliveira (2014), que existe uma grande discrepância entre os objetivos do Ensino de História propostos pelos instrumentos legais e a prática que se encontra cotidianamente nas salas de aula, o que acarreta um afastamento e um não reconhecimento dos alunos da/na disciplina História.

Os objetivos da História para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), expressos no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Área de História (BRASIL, 1998), propõem o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas dos estudantes, as quais podem ser sumarizadas nos seguintes aspectos: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em/ entre diversos contextos históricos; dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos, entre outros. Ao transitar pelas escolas acompanhando estágios da graduação, verifica-se um significativo distanciamento entre essas proposições legais e as práticas que ali se efetivam, muitas das quais voltadas predominantemente à aquisição cumulativa de informações, com características já bem conhecidas: ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, priorizando a curta duração; destaque aos feitos de governantes, homens, brancos, numa visão que privilegia a vida pública em detrimento da História sociocultural e cotidiana das sociedades humanas; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando suas experiências cotidianas e práticas

sociais e, ainda, desvalorizando seu repertório de saberes e conhecimentos prévios (CAIMI; OLIVEIRA, 2014, p. 95-96).

Ainda segundo Caimi (2006), a chamada “História tradicional” apresenta limites para atender às atuais demandas do ensino-aprendizagem da História, uma vez que não consegue cumprir com tais objetivos mencionados.

Estes objetivos desqualificam os propósitos da escola tradicional, voltados para a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História: ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (CAIMI, 2006, p. 20).

É importante notar que há muito tempo as perspectivas do ensino de História vêm apontando para uma direção em que rompa com uma História tradicional e universal, que reconheça menos a importância dos conteúdos e mais o ensinar a pensar e refletir historicamente, que busque superar a dicotomia ensino e pesquisa – compreendendo que o ponto de partida do currículo deva resultar da interação alunos/professor – e que tenha como um dos pontos fundamentais o resgate da historicidade dos estudantes (NADAI, 1993).

1.1 Reflexões sobre currículo

Pensar sobre o caminho como a disciplina História foi sendo definida nos leva a refletir acerca do seu currículo. Nesse sentido, vale uma análise sobre este conceito.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2010), na realidade o currículo não deve ser entendido como um objeto que já existe e está à espera da sua descrição e análise. A descrição do objeto – neste caso, do currículo – é para este autor o que efetivamente o cria. Portanto, descrição e criação estão intrinsecamente ligadas e por isso Silva prefere usar o termo “discurso” no lugar de “teoria” para a análise do currículo.

Sempre que pensamos em currículo nos vem à mente a ideia de quais conhecimentos devem ser ensinados. Quais conhecimentos são considerados importantes ou válidos? Portanto, pensar em currículo nos remete à seleção de conhecimentos. A escolha do que é válido ou importante é, portanto, fruto de disputas de poder. A seleção de determinados conhecimentos

leva a silenciamentos de inúmeros outros, que em não raras vezes sequer são considerados como tal.

A palavra currículo vem do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”. Pensando, então, em sua etimologia, ao final dessa pista de corrida tem-se a criação do ser humano que determinada sociedade, em um determinado tempo, pretende formar. O ser humano no início da corrida é um e ao final dela torna-se outro. O trajeto, o caminho percorrido pelo currículo transforma o ser humano. Este outro que se pretende está diretamente relacionado à sociedade em que está inserido. Assim, o currículo é visto como um modelador da sociedade que se tem ou que se pretende construir. A elaboração do currículo é o resultado do ser humano que determinado tipo de sociedade entende como desejável. Portanto, não tem como se pensar em currículo sem relacioná-lo à ideia de identidade e de poder. Assim, os currículos foram pensados e organizados por determinados grupos, em contextos históricos sociais diversos, tendo em vista o ideal de ser humano para cada sociedade em um determinado momento da História. Em consonância com essa ideia, Shirley Malta (2013) ressalta que:

A estreita relação entre o modelo político do país e o modelo de ensino parece ser uma herança recebida e que está exigindo esforço para que se reverta esta situação. Um currículo tem sempre atrás de si condicionantes sócio-político-culturais, explícitos ou não, que determinam diferentes visões de homem e de sociedade com implicações no tipo de ensino que se desenvolve (MALTA, 2013, p. 342).

É importante termos em mente que essa concepção de currículo associada ao seu caráter histórico e político das ações humanas faz parte de uma perspectiva crítica do currículo. Os modelos tradicionais restringiam-se a pensar tecnicamente o currículo, ou seja, estavam voltados unicamente em como fazer o currículo, uma vez que não questionavam o status quo do conhecimento, estando calcado em critérios epistemológicos estreitos de verdade e falsidade. Sendo assim, o currículo é pensado em termos técnicos, tendo como preocupação “como” o currículo é organizado, sem questionar os conhecimentos ali prescritos, estes eram entendidos como naturais. As perspectivas críticas do currículo é que colocam como questão primordial o “por quê”. Por que esses conhecimentos e não outros? Assim, o currículo deixa de ser entendido como algo pronto, dado, naturalizado e passa a ser questionado e entendido como fruto de uma criação social, fruto de uma seleção e conseqüentemente oriundo do poder de determinados grupos sociais.

Tendo em vista isso, percebemos ao longo da História as nuances dos currículos: na Grécia Antiga, os sofistas privilegiavam um conhecimento que pretendia formar o cidadão erudito, culto (visão clássica da educação); na Idade Média, tem-se o esboço de uma primeira

grande organização curricular formada pelo *Trivium* (Gramática, Retórica e Dialética), e o *Quadrivium* (Astronomia, Geometria, Aritmética e Música), com forte referência ao saber teológico; no Período Renascentista, tem-se a permanência do *Trivium* e do *Quadrivium*. Contudo, com o humanismo tem-se uma virada antropocêntrica; na Idade Moderna, mais especificamente a partir do iluminismo, há uma valorização do método, o conhecimento é visto como pronto e acabado. Esse período caracteriza-se – pelo que já vimos anteriormente – por uma educação tradicional, baseada no academicismo e enciclopedismo. Com o surgimento das ciências modernas, passa-se a ter a defesa do conhecimento científico para consolidar as visões aristocráticas e religiosas do mundo; há uma ênfase na formação moral (VASCONCELOS, 2009).

No século XX, a partir de John Franklin Bobbitt (1918), nos EUA, tem-se um marco no campo curricular. Surgem os estudos sobre o currículo. Este deveria estar voltado para educação geral, acadêmica, da população ou para a formação do trabalhador especializado? Bobbitt lança os fundamentos do currículo tecnocrático, um modelo baseado no taylorismo e no fordismo. O currículo buscava, assim, atender às demandas do processo de industrialização que se intensificava nos EUA. Bobbitt compara os padrões da educação aos padrões da indústria. Silva (2010) nos mostra isso, trazendo trechos do próprio Bobbitt.

O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem”. O exemplo dado pelo próprio Bobbitt é esclarecedor. Numa oitava série, ilustra ele, algumas crianças realizam adições “a um ritmo de 35 combinações por minuto”, enquanto outras, “ao lado, adicionam a um ritmo de 105 combinações por minuto”. Para Bobbitt, o estabelecimento de um padrão permitiria acabar com essa variação. Nas últimas décadas, diz ele, os educadores vieram a “perceber que é possível estabelecer padrões definitivos para os vários produtos educacionais. A capacidade para adicionar a uma velocidade de 65 combinações por minuto [...] é uma especificação tão definida quanto a que se pode estabelecer para qualquer aspecto do trabalho da fábrica de aços” (SILVA, 2010, p. 24).

A análise do trecho acima, nos mostra que a perspectiva de educação e de currículo de Bobbitt está calcada em uma ideia de eficiência e produtividade da escola tal qual a indústria.

Apesar do campo curricular ter seu marco com Bobbitt, isso não significa que antes dele não houvesse, nos EUA, outras pessoas pensando a respeito disso. Já existia uma vertente mais progressista, por exemplo, liderada por John Dewey, que ficou conhecida como escolanovista.

Bem antes de Bobbitt, Dewey tinha escrito, em 1902, um livro que tinha a palavra “currículo” no título, *The child and the curriculum*. Neste livro, Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da

economia. Também em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. A influência de Dewey, entretanto, não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbit na formação do currículo como campo de estudos (SILVA, 2010, p. 23).

Percebemos nesse tipo de abordagem que o currículo é entendido a partir de uma instrução mecânica que dava ênfase a uma série de conteúdos impostos que deveriam ser ensinados pelos professores e memorizados pelos alunos. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 22) afirmam que o currículo “deveria preparar os alunos para a vida economicamente ativa”, ou seja, tem-se uma ligação intrínseca com o mundo do trabalho. Há também, dentro dessa perspectiva tradicional, um destaque aos processos de avaliação, que estão voltados para a verificação e a eficiência da apresentação do currículo através dos resultados alcançados. Nessa lógica, a construção do currículo é meramente burocrática, tendo o professor como o único agente ativo, que “transmite” o conhecimento para os alunos, desprovidos de qualquer conhecimento e meros repetidores do conteúdo.

Esses modelos mais tradicionais de currículo passaram a ser contestados a partir dos anos 70, com o chamado movimento de “reconceptualização do currículo”. Ainda no século XX, no campo da educação, surgem as teorias da reprodução. Estas afirmavam que a escola funciona muito bem para reproduzir o status quo. Dentre os estudiosos deste período, podemos destacar Bourdieu e Champagne (1999), que embora seus estudos não sejam propriamente sobre currículo, contribuíram para a discussão sobre a reprodução cultural e social através da escola. Estes autores mostram que o capital cultural da escola está ligado aos valores burgueses e, nesse sentido, a ausência desse capital cultural por parte das classes populares as levam ao fracasso escolar.

Esse movimento de renovação da teoria educacional, que questiona o modelo tradicional, deve ser visto “acontecendo” em vários lugares. Nesse sentido, podemos citar Estados Unidos, Inglaterra, Brasil e França como pontos de contestação ao modelo tradicional e tendo como expoentes figuras como Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Basil Bernstein, Michael Young, William Pinar, Michael Apple, entre outros.

Podemos afirmar que o movimento de reconceptualização do currículo estava dividido em dois lados: de um lado encontravam-se os marxistas – que viam a educação, a escola e o currículo como reprodutores culturais e sociais da sociedade capitalista – e do outro lado estavam os fenomenologistas, que buscavam dar ênfase não nas estruturas teóricas como ideologia, capitalismo e dominação de classe mas sim nos significados subjetivos que as

peessoas dão às suas experiências pedagógicas. Contudo, os marxistas preferiram se afastar do movimento, uma vez que o entendiam como excessivamente centrado em questões subjetivas. Sendo assim, apesar do movimento de reconceptualização se constituísse como um movimento de contestação ao modelo técnico dominante, este era entendido pelos marxistas como um movimento pouco político.

A teoria crítica do currículo, baseada na *nova sociologia da educação*, de visão marxista, acredita que o currículo vai para além da organização de conteúdos pré-determinados. O questionamento do currículo está ligado ao papel ideológico deste, que é visto como reprodutor da forma de dominação e subordinação das classes populares, sendo, portanto, mantenedor das desigualdades nas sociedades capitalistas.

As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social (SILVA, 2010, p. 35).

A abordagem crítica do currículo, busca, portanto, entender o currículo a partir de sua concepção social, desnaturalizando-o e com isso criando mecanismos que permitam a luta contra o controle social imposto pela educação liberal tradicional.

Quando se pensa no aspecto de reprodução social do currículo, é importante ressaltar que esse processo não se dá de maneira tranquila e sem resistência. Assim, Michael Apple (1989) busca relacionar o currículo às estruturas mais amplas, incluindo em sua análise as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social. Para esse autor, o campo educacional é também um campo social e por isso se constitui em territórios contestados, territórios de lutas, onde grupos dominantes precisam convencer seus dominados da validade e legitimação destes pressupostos. Os educadores são vistos como atores principais deste processo. Nas palavras de Apple (1989, p. 58), “o controlo do aparelho cultural da sociedade, quer das instituições que produzem e preservam o conhecimento, quer dos actores que nelas trabalham, é essencial na luta pela hegemonia ideológica.”. O currículo como um campo social e cultural não é feito apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição.

Seguindo esse viés de currículo enquanto um campo cultural de lutas, Henry Giroux (1992), utilizando estudos da Escola de Frankfurt, fala sobre uma “pedagogia da possibilidade”,

que entende o currículo a partir de conceitos de emancipação e liberdade. Sobre isso, Silva (2010) diz que:

Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo “duro” das teorias críticas da reprodução, Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão (SILVA, 2010, p. 53).

Ainda sobre essa questão, o Giroux (1992) nos fala que:

Para a pedagogia radical, a importância da relação entre poder e discurso está no fato de que a mesma fornece uma base teórica para se analisar a forma como a ideologia está inscrita naqueles modelos de discurso educacional por meio dos quais as experiências e práticas escolares são ordenadas e constituídas. Além disso, tal relação indica a necessidade de se considerar teoricamente os modos como a linguagem, a ideologia, a História e a experiência caminham juntas para produzir, definir e forçar formas particulares de prática pedagógica. O valor desta abordagem está em que a mesma se recusa a permanecer enredada em análises que examinam a expressão do estudante e a experiência pedagógica por meio de lentes limitadoras da tese reprodutivista. Isto é, o poder e o discurso são investigados não simplesmente como ecos homogêneos da lógica do capital, mas como uma polifonia de vozes mediadas por diferentes estratos da realidade; realidade essa moldada pela interação de formas dominantes e subordinadas de poder. Ao reconhecer e questionar os diferentes estratos de significado e de luta que constituem o espaço escolar, os educadores radicais podem modelar não somente uma linguagem crítica, mas também uma linguagem de possibilidade (GIROUX, 1992, p. 59-60).

A partir do século XX, essa perspectiva crítica de currículo passa a ser questionada por teorias que são conhecidas como teorias pós-críticas, que têm como princípio o pós-estruturalismo e os ideais multiculturais. Estas teorias buscam ir além das questões das classes sociais. Elas estão ligadas às questões culturais do mundo contemporâneo e a sua diversidade.

Nesse sentido, podemos afirmar que o currículo, segundo essas teorias, é contra tudo que é hegemônico e discriminador. Esse currículo traz como foco a inclusão, abrangendo as necessidades dos grupos minoritários e reconhecendo a singularidade dos indivíduos. A sua proposta de organização curricular não deve privilegiar nenhuma cultura: branca, masculina, europeia e heteronormativa, ou seja, não deve privilegiar a cultura do grupo social dominante. Dentro dessa perspectiva, as questões culturais são entendidas pela ótica das questões de poder. Segundo Silva (2010):

[...] o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (SILVA, 2010, p. 85).

Nessa perspectiva curricular podemos observar duas ideias: o multiculturalismo liberal – também conhecido como humanista – e o multiculturalismo crítico – que por sua vez está dividido entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção materialista.

De forma sucinta, podemos dizer que o multiculturalismo liberal se baseia na ideia de respeito e tolerância quanto aos diferentes tipos de cultura, uma vez que defende a premissa de que não existe uma cultura superior, as culturas só são diferentes pelo fato da vivência do ser humano em diferentes ambientes. Ressalta ainda que as diferenças culturais devem ser respeitadas porque acima de tudo todos são humanos. Já o multiculturalismo crítico afirma que é impossível se pensar na ideia de essência de uma humanidade comum, uma vez que entende que as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder. Se algo é classificado como diferente, isso significa dizer que existe outro tipo de cultura que é classificada como normal. Portanto, esta detém o poder por ser considerada o normal e não o diferente.

A referência do multiculturalismo liberal a uma humanidade comum é rejeitada por fazer apelo a uma essência, a um elemento transcendente, a uma característica fora da sociedade e da História. Na perspectiva crítica não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como “humano” (SILVA, 2010, p. 86-87).

Nesse sentido, as ideias de identidade e diferença aparecem de forma destacada dentro dessa perspectiva. E que estas são frutos de relações sociais que perpassam a construção curricular.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

Assim, pensar em currículo é pensar para além da ideia de conteúdo. Segundo Moreira e Silva (2011), pensar currículo somente como conteúdo é diminuir muito a sua capacidade de expressão. “Currículo” não pode ser entendido de forma desvinculada da cultura.

Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de político cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 28).

Todas as atividades que se realizam na escola, tendo como atores os alunos de demais componentes da comunidade escolar, categorizam-se como currículo. O plano curricular é a intenção que poderá se materializar na escola, porém nem tudo que está prescrito será efetivamente realizado na sala de aula. Os sujeitos envolvidos nesse processo são múltiplos, o que faz da escola, da sala de aula e do currículo espaços de atravessamento de culturas. Os professores e alunos são atores e autores do conhecimento, por isso, reproduzem, selecionam e produzem currículos.

Assim, não há um currículo pronto e fechado que se apresente como uma prescrição médica de forma homogênea a todas as turmas e em todas as escolas. Se concordamos que a construção do currículo é viva, é um processo de atravessamentos culturais na EJA, isso se torna ainda mais evidente. Afinal, esta modalidade de ensino possui particularidades que devem ser levadas em conta na construção de um currículo que se pretenda inclusivo, contra-hegemônico e empoderador. Para isso, é necessário entender como a EJA foi estruturada ao longo do tempo e quais os seus objetivos e propostas a curto e médio prazos.

2 MEUS (DES)ENCONTROS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pensar na Educação de Jovens e Adultos é, com certeza, refletir sobre questões que vão muito além da ideia de escolarização. Reduzir a EJA a esse campo é não compreender as diversas outras questões – políticas e sociais – que também estão ali presentes.

Quero, aqui, fazer um breve parêntesis em relação à EJA e a minha trajetória enquanto professora. Sou formada em licenciatura plena de História pela FFP/UERJ, me graduei no ano de 2002 e apesar de estar falando de uma faculdade de formação de professores, não me recordo de estudar ou ter durante a minha graduação reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos, a não ser de forma mais passageira quando estudamos Paulo Freire. Focamos mais no chamado “método Paulo Freire” e na educação libertadora do que na educação de jovens e adultos.

Minha primeira experiência com a EJA se deu um pouco depois que me graduei, no ano de 2004, em um curso supletivo de uma escola privada em São Gonçalo e admito que nesse momento a única ideia que tinha em relação a essa modalidade de ensino era que os alunos eram mais velhos e o conteúdo tinha que ser reduzido, uma vez que eles cursavam duas séries em um único ano letivo. Minha experiência foi incrível, apesar da enorme dificuldade de aprendizagem que muitos ali tinham, havia também um enorme interesse por parte deles, que queriam/precisavam “recuperar” um tempo perdido.

No ano de 2006, consegui passar em dois concursos e me tornei professora do Estado – atuando na cidade de Magé – e do Município de Teresópolis. Em Teresópolis também lecionei no supletivo e lá minha experiência foi um pouco mais complicada. Na época, acreditava que essa “complicação” era fruto exclusivo da presença de alunos mais jovens – que se encontravam fora da idade para estudar no diurno e ou da sua não adequação ao ensino regular. Não posso deixar de mencionar, aqui, que essa minha percepção estava baseada em uma concepção equivocada da minha parte e que hoje problematizo ao longo desse trabalho –, o que tornava as aulas, em muitos momentos, menos “produtivas”. Essa minha percepção de menor produtividade das minhas aulas se dava pelo fato de não conseguir trabalhar todos os conteúdos – que já eram reduzidos. Hoje, escrevendo essa parte da minha dissertação, percebo o quanto de uma visão tradicional em relação à EJA estava entranhada em mim e na minha prática docente naquele momento. Trabalhei nessa modalidade apenas por dois anos, como hora extra.

No ano de 2014, passei a lecionar na atual escola em que me encontro e desde então trabalho com turmas de aceleração, que como já mencionado na minha introdução foram/são o meu maior desafio. A minha prática docente se transformou ao longo da minha trajetória e essa

transformação é fruto de angústias e aprendizados, muitas vezes sofridos, ocorridos no chão da escola. Comecei a olhar para essas turmas não unicamente com a lente da escolarização. Perceber as nuances que antes estavam escondidas para mim e as tensões e desencontros ocorridos de forma mais intensa nessas turmas foi o que traçou os contornos das minhas reflexões nessa dissertação.

2.1 Um breve olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil está ligada ao combate do analfabetismo, que de certa forma a partir do final da Segunda Guerra passou a ser mais fortemente estimulado por agências internacionais, como a ONU e a UNESCO. Ambas entendiam a universalização da educação elementar como uma estratégia de desenvolvimento socioeconômico e de manutenção da paz.

No Brasil, podemos retroceder ainda mais no tempo. Em relação ao combate ao analfabetismo, é importante mencionar que relatos sobre isso passam a ser encontrados de forma mais expressiva a partir dos anos de 1930, caminhando junto a uma estrutura de Brasil que se desenhava como urbano-industrial. A nova configuração da acumulação capitalista no país modificou de forma profunda as exigências em relação à formação, qualificação e diversificação da força de trabalho e é dentro desse contexto que percebemos uma maior preocupação com o combate ao analfabetismo.

Nesse sentido, temos na década de 1930 a consolidação do sistema público de educação através da criação do Ministério de Educação e Saúde Pública e da primeira reforma educacional ao nível nacional, a Reforma Francisco Campos. Esse período foi marcado por eleições – ainda que indiretas –, pela Constituição de 1934 e pelo grande crescimento industrial, sendo este último responsável pelo incremento da educação destinada aos adultos, devido à necessidade de formação de mão de obra (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Na década de 1940, observamos várias ações e programas governamentais que buscavam criar campanhas de alfabetização em massa. Nesse sentido, foram promovidas algumas iniciativas políticas e pedagógicas que buscavam implementar a Educação de Jovens e Adultos: em 1942, temos a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), que tinha como objetivo incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos; em 1947, tem-se a Campanha de Educação de Adultos – surgindo, então, as primeiras obras

especificamente dedicadas ao ensino destes – e a criação do Serviço de Educação de Adultos, que tinha como objetivo orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

Tais ações mostram como o governo brasileiro buscava enfrentar o problema do analfabetismo adulto. Contudo, não havia um olhar reflexivo e crítico para com a modalidade do ensino de adultos. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) falam que:

A Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógico em torno do analfabetismo e suas conseqüências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

A Educação de Jovens e Adultos era encarada pelas concepções tradicionais como uma forma de “compensar o tempo perdido” através da suplência de conteúdos, tendo o professor como a figura central do processo pedagógico, sendo ele responsável por “transmitir” os conhecimentos considerados por ele essenciais. Segundo as autoras supracitadas, esta visão tradicional de suplência e celeridade dos conteúdos na Educação de Jovens e Adultos inspirou-se no ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou na adolescência. O objetivo é fazer com que esses alunos cheguem à certificação necessária para a aquisição de postos no mercado de trabalho.

Nos anos de 1960, em decorrência da intensificação do debate político, houve uma acentuação da politização acerca do analfabetismo. Segundo Ventura (2011, p. 63), a educação servia “como uma espécie de catalisador da ação político-cultural de parcelas significativas de intelectuais e estudantes”. E é exatamente no início dos anos 60, com Paulo Freire, que há a criação de um paradigma próprio para a modalidade de alfabetização de adultos. Sobre as concepções de educação de adultos na conjuntura de 1960-1964, Ventura afirma:

[...] no cerne de uma crise de hegemonia da classe dominante e em um momento em que se verificam movimentos de ascensão política dos trabalhadores, confrontaram-se duas concepções de educação de adultos: uma que a percebia como “educação libertadora”, como “conscientização” e outra que a entendida como “educação funcional”, isto é, como treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (VENTURA, 2011, p. 63).

A metodologia de Paulo Freire faz uma forte crítica ao que ele chamava de “educação bancária”, em que o professor ocupa um lugar de superioridade em relação aos alunos, não se aproximando de suas necessidades e carências, não facilitando e mediando a aprendizagem, mas sim “transmitindo” o conhecimento sem levar os alunos a questionarem o que estão

aprendendo. Paulo Freire traz uma proposta problematizadora e crítica de alfabetização de adultos. Tal proposta se caracteriza por uma educação que problematiza tanto o ensino como a relação entre os indivíduos, alterando assim a relação verticalizada e autoritária – presente na educação bancária – entre educador e educandos. Nesse sentido, Paulo Freire afirma (2017):

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado com o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 2017, p. 95- 96).

Sobre a proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) descrevem que essa deveria estar voltada para uma educação crítica, capaz de propiciar a transformação social dos educandos.

[...] sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários eram locais onde percebemos propostas de alfabetização e pós-alfabetização inspiradas pelo paradigma freireano, marcadas por uma educação de caráter popular, pautada na busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos.

Ao contrário das práticas tradicionais de alfabetização, voltadas prioritariamente para o aprendizado instrumental, o grupo representado por Paulo Freire muda o foco para o sentido da aprendizagem na vida das pessoas. Dessa forma, a partir da compreensão da educação e da alfabetização como expressões culturais, produziu-se um novo arcabouço conceitual e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular (VENTURA, 2011, p. 65).

Continuando ainda o percurso sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, não podemos deixar de mencionar o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que foi um programa do governo federal, organizado em 1969, que buscava oferecer – em proporções nacionais – alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos. Apesar de inúmeras críticas ao Mobral, este sobreviveu até o ano de 1985, sendo criado, então, a Fundação Educar.

Diferentemente do que acontecia no Mobral, a Fundação Educar caracterizava-se pela descentralização política pedagógica, apoiando técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis. É nesse momento que podemos notar a presença de educadores ligados à experiência de educação popular a muitos programas governamentais.

Na década de 1970, temos a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 5,692/71) e nela encontramos, pela primeira vez, um capítulo específico sobre a Educação de Jovens e Adultos, cuja característica encontra-se pautada na flexibilidade, conforme nos mostram Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 62) “Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras”.

A análise da Lei 5692/71 deixa claro a concepção compensatória que é dada ao ensino supletivo, sendo este encarado como solução para o tempo perdido e, portanto, marcado pelo suplemento e redução dos conteúdos, aligeirando a conclusão do ensino, uma vez que esta se dá na metade do tempo – 4 anos – previsto para o sistema regular.

De acordo com Inês Oliveira (2007), nessa concepção compensatória não há uma preocupação acerca da especificidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Estes não são vistos a partir de sua heterogeneidade e de suas características tão próprias e necessidades agudas. Portanto, os alunos jovens e adultos são tratados, muitas vezes, como crianças, sem adequar os componentes curriculares e linguagem para os mesmos. Esse processo é chamado de infantilização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e é considerado pelas autoras como um dos problemas enfrentados pela EJA.

Como essa concepção fica centrada na ideia de suplência, não leva em consideração os discentes e sua trajetória de vida. Não havendo, portanto, uma preocupação em criar uma linguagem própria que não menospreze, por assim dizer, a idade cronológica e as vivências destes alunos.

Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção, são muitos (OLIVEIRA, 2007, p. 88).

A década de 1980 é marcada por movimentos de redemocratização e os pensamentos da Educação para Jovens e Adultos, de concepção libertadora, voltam a aparecer em alguns

movimentos educacionais (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). Nessa década temos a extinção do Mobral e a criação da Fundação Educar, como já mencionado. Além disso, no ano de 1988, podemos afirmar que a EJA adquire maior força, uma vez que na Constituição da República Federativa deste ano há a declaração de que a educação é um direito de todos.

A Constituição Federal de 1988 incorporou elementos importantes do campo educacional progressista. Ao legislar sobre a educação, mais que consagrá-la como direito social – “direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (Art. 205) –, estabeleceu a obrigatoriedade de sua oferta independentemente da idade das pessoas, elevando a educação de jovens e adultos ao mesmo patamar da educação de crianças e adolescentes. Além disso, atribui à educação o papel de instrumento qualificador para o trabalho e de preparo para o exercício da cidadania, diferenciando-a das perspectivas do direito individual e da convivência mútua, adotadas em constituições anteriores (VENTURA, 2011, p. 74).

Observamos assim que a década de 1990 é marcada por um enorme potencial de demanda da população pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos que, de acordo com dados do IBGE em 1996, mostram que 70,7 milhões (66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais) não completaram o ensino fundamental e que, segundo a Constituição, teriam direito ao ensino fundamental gratuito adequado à sua condição de Jovens e Adultos trabalhadores. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) a situação fica ainda mais complexa se pensarmos na universalização do ensino médio, uma vez que há um acréscimo de 23,3 milhões de brasileiros com 20 anos ou mais que não concluíram o ensino médio.

Com isso, essas mesmas autoras apontam um outro problema acerca da construção da identidade pedagógica do ensino supletivo: o processo de juvenilização dos discentes.

O que ocorre, entretanto, é que a clientela dos cursos supletivos se tornava crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 64).

Podemos descrever a juvenilização como um processo de rejuvenescimento das classes de Educação de Jovens e Adultos. Esse processo vem sendo apontado por alguns autores como um novo desafio que os professores dessa modalidade vêm enfrentando. Segundo Eliane Andrade (2004):

A presença dos jovens nas salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos traz também problemas com a disciplina e com o relacionamento com o público mais velho, os alunos mais idosos estão desacostumados com o ritmo mais acelerado e

também não acompanham as novidades e atitudes, às vezes trazendo conflitos para a classe (ANDRADE, 2004, p. 51).

Esse processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos é explicado por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) da seguinte maneira:

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores, para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 65).

Apesar dos desafios, é importante valorizar o retorno dos jovens – em sua grande maioria oriundo das camadas pobres da nossa sociedade. Na realidade, isso é fundamental para torná-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica. Segundo Álvaro Pinto (2010), os alunos pertencentes a essa modalidade são, na sua maioria, trabalhadores, donas de casa e jovens que procuram o estudo noturno para diminuir a defasagem série-idade. Em sua grande maioria, descendem de grupos sociais historicamente marginalizados, de etnias pardas, negras e mestiças. Portanto, promover políticas de ampliação significativa, que permitam o seu retorno à escola, é uma tentativa de reverter a dívida social gerada por um modelo de desenvolvimento que coloca esses jovens numa posição de subalternidade e que não promove a justiça social.

Se analisarmos as políticas que marcam esse período, podemos destacar a extinção da Fundação Educar, no ano de 1990 – fato esse que ocorre logo após a posse do presidente eleito, Fernando Collor de Mello. A mobilização para a alfabetização ficou a cargo do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), desencadeado pelo MEC. Sobre esse programa, Ventura (2011) fala que:

Foi um programa considerado por muitos de caráter demagógico, pois promoveu mais alarde do que ações concretas; sem apoio financeiro e político, o PNAC morreu antes mesmo do seu efetivo nascimento. Na verdade, com grande divulgação pelos meios de comunicação, o programa limitava-se a um discurso que valorizava o combate ao analfabetismo, sendo na prática, apenas uma resposta formal ao Ano Internacional da Alfabetização, convocado pela Unesco (VENTURA, 2011, p. 76).

Podemos citar ainda um outro exemplo da desvalorização da Educação de Jovens e Adultos no governo Collor através da declaração dada por seu ministro da educação, José Goldemberg, em uma entrevista ao Jornal do Comércio (RJ) no dia 12 de outubro de 1991, como nos mostram Haddad e Di Pierro (1994):

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 7).

A falta de incentivo político e financeiro prossegue e fica ainda mais evidente no governo de Fernando Henrique Cardoso, através da Emenda Constitucional nº 14/1996, que além de retirar a obrigatoriedade da oferta da educação pública para jovens e adultos, ainda excluiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que era usado como base para o repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Com isso, houve um desestímulo na ampliação de vagas desta modalidade (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Essas autoras mostram ainda que para tentar se desviar da restrição do FUNDEF em relação aos alunos dos cursos supletivos, há a criação de programas regulares acelerados.

Não podemos deixar de ter em mente o contexto neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso. A ligação que se observa em seu governo da Educação de Jovens e Adultos à educação profissional é explicada por uma visão neoliberal de desenvolvimento. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 reserva um espaço privilegiado para a educação profissional. Além disso, dá à Educação de Jovens e Adultos um capítulo próprio, contudo, neste capítulo a EJA aparece como uma referência de “cursos e exames supletivos”, ou seja, traz novamente um sentido compensatório para a modalidade (VENTURA, 2011).

Assim, seguindo o caminho da desvalorização do Ensino de Jovens e Adultos dentro do contexto neoliberal, percebemos no final da década de 1990 um atendimento à EJA descontínuo e diversificado, em relação às ações desenvolvidas tanto na esfera pública quanto no âmbito da sociedade civil. Sobre isso, Ventura (2011) afirma que:

O MEC, compartilhando a visão do Banco Mundial de que é infértil educar jovens e adultos no mundo “globalizado e competitivo”, procurou resolver o “problema” como mandam os financistas internacionais, isto é, valorizando a universalização do ensino fundamental voltado para as crianças de 7 a 14 anos e transferindo para a esfera privada a responsabilidade pela EJA, mediante o discurso das parcerias (VENTURA, 2011, p. 81).

A análise da Educação de Jovens e Adultos na primeira década dos anos 2000, mais especificamente no governo Lula – de 2003 a 2010 – nos mostra que apesar de diversas ações que buscaram consolidar essa modalidade de ensino no interior da escola pública brasileira, a matriz construída na década anterior não foi superada, uma vez que percebemos a permanência de vícios estruturais - a oferta permaneceu fragmentada e a formação aligeirada (VENTURA, 2011).

É também importante mencionarmos, segundo Ventura (2011), que houve a inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), e apesar desta modalidade apresentar um percentual menor, é sem dúvida, um certo avanço. Outro ponto que merece ser destacado diz respeito ao apoio federal à produção e aquisição de material didático para trabalhar na EJA. Como exemplos destes, podemos citar a coleção *Literatura para Todos* (BRASIL, 2006) e os *Cadernos de EJA* (BRASIL, 2007).

Os avanços vistos não estão dissociados de críticas, uma vez que notando a existência de programas vinculados à elevação de escolaridade e/ou à educação profissional para a EJA, entre os mais expressivos o Programa Brasil Alfabetizado, o Projovem Integrado e o Proeja, a análise da referida autora sobre estes mostra a reprodução do caráter fragmentário dos programas em relação ao público-alvo, que é especialmente a classe trabalhadora. O que deixa claro que essa não é vista de forma homogênea, existindo diferentes gradações de precariedade no mundo do trabalho.

Portanto, podemos dizer que apesar de nos últimos anos não ter havido uma negação ao acesso à educação – na realidade, há formas diferenciadas deste – o que de fato ocorre é que estas formas estão nitidamente vinculadas à certificação para os trabalhadores, mas não estão centradas no acesso ao conhecimento. A Educação de Jovens e Adultos, assim como a estrutura da educação brasileira como um todo, continua apoiada numa concepção de inserção da classe trabalhadora ao modelo neoliberal e não articula a EJA na luta por transformações estruturais da sociedade. Neste sentido, Ventura (2011) afirma que:

O desafio histórico da EJA continua sendo o de romper com o caráter compensatório e assistencialista na educação dos jovens e adultos trabalhadores (denominados de desvalidos, pobres, excluídos, em risco social etc.). Ao mesmo tempo, na perspectiva contra- hegemônica, o desafio é avançar na luta pela superação da dualidade estrutural da educação brasileira (VENTURA, 2011, p. 93).

Apesar de uma maior diversidade de formas de acesso à Educação de Jovens e Adultos observada a partir do governo Lula, observamos uma baixa procura de matrícula para essa

modalidade de ensino. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2014, nos últimos oito anos foram registradas 3,2 milhões de matrículas a menos nessa modalidade.

A diminuição verificada no número de matrículas levanta vários questionamentos. Por que os alunos não estão mais procurando a EJA? Di Pierro (2016) cita quatro hipóteses para esse fenômeno: a crise no mercado de trabalho; a falta da construção de uma cultura do direito à educação ao longo da vida; a inadequação das políticas públicas e a qualidade da EJA.

Voltando nossa atenção mais especificamente sobre a quarta hipótese, Di Pierro (2015) aponta para a formação inicial dos educadores. Sobre isso ela diz que:

O diagnóstico de que falta formação aos educadores se reafirma apesar das leis que, desde o tempo do ensino supletivo, afirmam a necessidade de formação específica para o educador de EJA. A gente não conseguiu modificar as estruturas das universidades para a formação inicial; as próprias diretrizes da formação docente não assimilaram a EJA como um eixo fundamental (DI PIERRO, 2015, p. 253).

Outra questão relacionada a tal hipótese é que ela encontra-se muito vinculada ao currículo e à produção curricular que se constitui nesta modalidade. Ainda segundo Di Pierro (2016), um que não dialoga com as necessidades deste adulto, não atrai esse público de identidade própria, que apresenta uma grande bagagem cultural. Sobre os discentes da Educação de Jovens e Adultos, Miguel Arroyo (2006) nos mostra que:

O público da EJA é composto por jovens e adultos com uma História (...) que tem que ser reconhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas (ARROYO, 2006, p. 24).

O retrato dos alunos da Educação de Jovens e Adultos não pode ser pensado unicamente pelo seu viés etário. É importante termos em mente que os estudantes dessa modalidade apresentam percursos formativos diversificados e fazem parte das camadas mais empobrecidas da sociedade. “Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com Histórias, com cor, com trajetórias sócio étnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2006, p. 22). Portanto, eles fazem parte de grupos excluídos, subalternizados e desconsiderados pela cultura escolar, porém eles devem ser vistos como sujeitos com uma experiência de vida e saberes acumulados capazes de promover uma escolarização que os potencializam socialmente.

O currículo nesta modalidade deve ser repensado no seu valor cultural, social e político, identificando as reais intenções na construção do sujeito. Assim, o currículo deve estar preocupado em abarcar esses “passageiros da noite” (ARROYO, 2017), que trazem para a

escola os seus corpos dilacerados por uma árdua jornada de trabalho. É preciso que as práticas pedagógicas e os conteúdos auxiliem também a entender as relações de trabalho que os massificam, vitimam e condenam as suas situações de vida. Só assim, poderão lutar pelos seus direitos. Sobre isso, Arroyo (2017) afirma que:

Os currículos da EJA exigem disputas mais acirradas. Que currículos reinventar? Não os velhos e gradeados currículos escolares que os reprovaram, mas currículos tão flexíveis quanto seu sobreviver. Flexíveis e abertos à pluralidade de vivências e indagações que levam. Ao menos currículos que deem centralidade aos conhecimentos sobre esses mundos do trabalho informal, da sobrevivência. Análises sobre o momento histórico que leva a essa instabilidade de um dos direitos mais humanos, o trabalho. Análises sobre a História do trabalho e de sua precarização. Conhecimentos que esclareçam suas indagações, que lhes ajudem a entender-se como indivíduos e, sobretudo, como coletivos em percursos humanos tão precarizados. A função de todo conhecimento é melhor entender-nos no mundo e na sociedade. Para esses jovens-adultos, a função do currículo será que se entendam marginalizados do trabalho, explorados, vitimados pelas relações capitalistas de trabalho, para se fortalecer em suas lutas por libertação (ARROYO, 2017, p. 92).

O processo de formação e escolarização nas classes de jovens e adultos deve deixar de lado a concepção compensatória, ou seja, ela não pode estar restrita à exposição do currículo escolar e muito menos na redução de currículo do ensino regular. Ela tem que proporcionar vivências e conhecimentos que irão se ressignificar através da experiência. Tem que haver a humanização e a reflexão sobre o outro, através de troca entre educadores e educandos em processo de transformação das suas realidades. Assim, Arroyo (2005) afirma que nesta modalidade de ensino é preciso:

Não reduzir as questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis etapas, regimentos, exames, avanços progressivos, verificação de rendimentos, competências, prosseguimento de estudos etc. Institucionalizar a EJA nesses estreitos horizontes será pagar o preço de secundarizar os avanços na concepção de educação acumulados nas últimas décadas (ARROYO, 2005, p. 225).

O distanciamento do modelo de educação tradicional é, no nosso entendimento, o que mais colocará a EJA num caminho de emancipação dos alunos-sujeitos que dela fazem parte. E para isso é necessário um trabalho de trocas em que a História desses sujeitos é considerada, onde eles participam, criticam e têm a sua coletividade colocada em contextualização.

2.2 As turmas de Aceleração

Como já vimos, as classes de aceleração “nasceram” dentro de uma proposta educacional brasileira de universalização da educação, que encontrava-se alinhada ao desenvolvimento do capitalismo neoliberal e à lógica do mercado. Assim, as diretrizes gerais do setor educacional dos países ditos em desenvolvimento caminharam de acordo com a determinação de organismos internacionais de desenvolvimento, tais como: o Banco Mundial – BM, o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Sobre isso, Maria Fortes (2005) fala que:

A condição de subserviência, decorrente da pressão político-econômica por parte desses organismos internacionais, constituiu-se fator determinante para que se forjasse, internacionalmente, a execução de políticas reformadoras para os referidos países, de modo a promoverem a adequação de seus sistemas educacionais às necessidades econômicas, mantendo-os em sintonia política e ideológica à racionalidade produtiva e de mercado globalizado (FORTES, 2005, p. 354).

Refletindo sobre o contexto brasileiro, vimos que programas regulares acelerados foram criados com o intuito de fugir da restrição do Fundef, contudo, não podemos negar também que sua gênese está muito associada à ideia de fracasso escolar. O estudante ao ser reprovado é encarado pelo sistema com o estigma de fracasso do aluno e não do sistema, que para “recuperar” a trajetória escolar do discente em situação de defasagem série/idade é colocado nas classes de aceleração. Sobre essa associação entre fracasso escolar e as classes de aceleração, Ana Maria Pereira e Lucélia Guimarães (2016) afirmam que:

As classes de aceleração de aprendizagem de acordo com a historiografia educacional brasileira não se formaram do nada. Houveram fatores sociais e econômicos que suscitaram a urgência de se criar mecanismos para amenizar o fracasso escolar. Na História, pode-se constatar que a França foi pioneira em desenvolver um programa para acelerar os estudos dos alunos e que acabou motivando outros países (PEREIRA; GUIMARÃES, 2016, p. 248).

De acordo com Jefferson Mainardes (2007), a ideia de correção das distorções série/idade como enfrentamento do fracasso escolar iniciou-se enquanto política educacional com os ciclos de aprendizagem, e as classes de aceleração aparecem com o objetivo de resolver o mesmo problema. Portanto, segundo esse autor, as justificativas usadas para a adoção da Aceleração da Aprendizagem foram: reduzir as taxas de reprovação e evasão; regularizar o

fluxo escolar (racionalização); eliminar a “cultura da repetência”; melhorar a “eficácia” do sistema educacional (MAINARDES, 2007, p. 55).

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) propiciou à Educação Básica organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados (com base na idade, na competência e em outros critérios), sempre que o interesse do processo ensino-aprendizagem assim o recomendar. Nesse sentido, a Classe de Aceleração foi, assim, um programa instituído no ano 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Nesse mesmo ano, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, através de um programa semanal chamado “Palavra do Presidente” estimula escolas a adotarem o “Programa de Aceleração de Aprendizagem” dizendo:

Hoje eu vou falar diretamente aos pais que têm crianças que, ano após ano, repetem a mesma série na escola. Para você, que enfrenta o problema da repetência, fique tranqüilo. Esqueça aquela idéia de que seu filho é lento para aprender. Já existe um programa no MEC voltado para essas crianças: é o programa de Aceleração de Aprendizagem (CARDOSO, 1997, n.p.).

O Programa de Aceleração foi visto como uma espécie de remédio para o “problema da repetência”. E o presidente termina o seu pronunciamento afirmando que a continuidade desse problema parte dos professores da rede pública e que experiências bem sucedidas encontram-se na iniciativa privada.

Muitos professores ainda têm preconceito contra essa idéia de aceleração, eles acreditam que a criança tem que ficar naquela série até aprender e só pode passar de ano se estiver freqüentando¹ as aulas na mesma série e tiver conseguido boas notas. O programa já foi testado, e com sucesso, por dois estados: S. Paulo e Maranhão. Entidades privadas começam a adotar esse programa. E aqui eu faço questão de citar o exemplo da Fundação Ayrton Senna, que sob o comando da psicóloga Viviane Senna criou o programa Acelera, Brasil. No momento atua em 20 municípios (CARDOSO, 1997, n.p.).

O presidente anunciou também a liberação de recursos para escolas que fossem adotar o programa. Neste sentido, foi observado um aumento no número de adesão ao programa: em 1997, há 112 adesões. No ano seguinte o número de adesões passou a ser de 831. Ou seja, em um ano, há 719 novas adesões. Das 831 adesões observadas no ano de 1998, 674 eram convênios com municípios, 24, com Estados e 21, com prefeituras de capitais (PRADO, 2000, p. 54). O MEC além de celebrar convênios com Estados e Municípios, estabeleceu também parceria com Instituto Ayrton Senna (IAS).

¹ Respeitada a grafia original da citação, pré-obrigatoriedade do acordo ortográfico.

O Instituto Ayrton Senna, fundado no ano de 1994, é uma organização não-governamental, que se apresenta como sendo sem fins lucrativos e que diz ter por objetivo criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros em cooperação com empresas, governos e prefeituras, escolas, universidades e outras ONGs.

É importante ressaltar que o IAS foi criado dentro de um contexto em que o neoliberalismo surge como resposta à crise do capitalismo a partir da década de 1970. Segundo Ricardo Antunes (1999), por exemplo, a argumentação dos neoliberais estava calcada em apontar o Estado como grande causador do cenário de crise em que o sistema capitalista se encontrava, na medida em que teria gastado além de sua capacidade – em especial na manutenção de políticas públicas de *welfare state* – levando ao descontrole das contas públicas.

Assim, dentro desse contexto, teremos os neoliberais mais sanguíneos defendendo o enfraquecimento do aparato estatal pura e simplesmente através das privatizações por um lado (e o Chile é o exemplo mais bem acabado dessa visão de mundo) e os partidários de uma terceira via que defendem a condução dessas políticas devendo estar a cabo de instituições sem fins lucrativos e que, pelo menos na teoria, não estariam subordinadas às decisões do mercado. As tais parcerias público-privadas, como a que o IAS representa, ganham força dentro do tabuleiro das políticas de Estado.

No entanto, essa parceria levanta uma série de críticas, das quais a pouca autonomia dos docentes – visto que os materiais já estão prontos, sem participação dos professores na elaboração destes – é uma das principais. A visão empresarial do instituto aplicada à educação favorece um modelo meritocrático em que a competição é estimulada entre alunos e outras escolas. O resultado final (principalmente em indicadores como aprovação e evasão) passa a ser o mais importante, em detrimento do processo pedagógico típico das gestões democráticas.

Para além dessas questões de caráter educacional, não podemos deixar de citar a pouca transparência quando o assunto diz respeito às fontes de financiamento, a princípio apresentadas como doações de empresas, mas vistas como nebulosas quando o assunto se refere à sua relação com o Estado.

No caso do IAS, embora informações institucionais declarem que o financiamento para suas ações e programas derive de doações de terceiros e da comercialização da marca associada ao piloto Ayrton Senna, estudos sobre programas específicos implementados pelo Instituto identificaram o financiamento governamental na forma de subsídio ou do pagamento de assistência técnica (GUTIERRES; COSTA, 2019; SANTIN, 2016; LEAL, 2019). Em qualquer circunstância, estranha-se a falta de transparência pública sobre as ações e os resultados de uma organização que atua em sistemas públicos de ensino. Mesmo quando encontradas, as informações se limitam a um "*briefing*". A transparência e o acesso público aos dados para o setor governamental são exigências reguladas pela Lei de Responsabilidade Fiscal. No

entanto, não há exigência dessa natureza para os atores privados e seus "parceiros", mesmo quando alteram os sistemas públicos de ensino, salvo quando as ações são custeadas por fundos públicos. Privatizam-se currículos e privatiza-se também o acesso aos resultados desses programas e ações (ADRIÃO; BORGHI, 2023, p. 16).

Apesar dessas questões levantadas, como já dito anteriormente, em 1996 o IAS fez uma parceria com o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb), com o objetivo de implantar o programa em alguns municípios. O Programa inaugurado em 1997 passou a ser chamado de “Acelera Brasil” e contou com o apoio também da Petrobrás, além do já mencionado apoio do MEC e do Ceteb. Em 1997 o programa beneficiou 15 municípios e alcançou cerca de 3.250 alunos, no ano seguinte foram 25.675 alunos e 24 municípios, em 1999 foram incluídas as redes municipais e estaduais de ensino dos Estados do Espírito Santo e Goiás e cerca de 23.022 alunos participaram do programa (SOUZA, 1999, p. 82; OLIVEIRA, 2002).

De acordo com a promulgação da Lei nº 11.274/2006, alunos retidos ou evadidos antes de concluírem os nove anos iniciais têm a possibilidade de acelerar seus estudos por meio de programas que buscam oferecer condições para que esses estudantes possam avançar no processo de escolarização, integrar-se na escola e vir a frequentar os anos compatíveis com sua faixa etária. Com o viés voltado primordialmente ao caráter etário dos alunos e ainda baseado em uma concepção de ensino compensatório, que visa “recuperar” o tempo perdido, o programa conhecido como Classe de Aceleração estabelece, de acordo com Coimbra (2008, p. 55), uma estratégia que parte do princípio de que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos, o que lhes faculta a possibilidade de recuperar a defasagem entre a idade e a série que deveriam cursar.

Nesse sentido, o programa não busca tentar entender os fatores – que digamos de passagem serem muitos – que levam à repetência e ao fracasso escolar dos alunos. A distorção série/idade não é um problema simples de se analisar, o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social. De acordo com Arroyo (2000):

[...] enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando o problema do fracasso nem do sucesso (ARROYO, 2000, p. 33).

Muitas vezes, a repetência e o fracasso escolar dos estudantes estão associados a “diagnósticos reducionistas que os identificam com supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando a estrutura do próprio sistema educacional” (ARROYO, 1997, p. 14). Ainda sobre essa questão, o autor menciona que:

[...] o produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados e pelos recursos utilizados: os alunos, suas aptidões, suas deficiências; e os recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres, a eficiência das técnicas. Se os materiais e os recursos forem de boa qualidade, teremos sucesso escolar; se forem de baixa qualidade, teremos fracasso escolar (ARROYO, 1997, p. 16).

Essa visão corrobora para a construção de uma imagem negativa sobre os discentes que se encontram nessas classes de aceleração.

A análise da imagem criada acerca das classes de aceleração e de seus estudantes apontam para a exclusão destes, uma vez que são vistos como “fracassados”, “burros”, “os que não conseguem aprender” e/ou “os problemáticos da escola”. Em consonância a isso, Fortes (2005) nos fala que:

[...] a questão que se impõe é a exclusão gerada nessa realidade, uma vez que o agrupamento de alunos com sucessivas experiências de fracasso, tanto desencadeiam neles uma imagem negativa de si, como resultam em atitudes preconceituosas e de discriminação por parte da comunidade escolar, negando, ainda mais, o seu direito de inserção no ensino tido como regular. (FORTES, 2005, p. 360)

Como já mencionado, as classes de aceleração são uma espécie de juvenalização da educação de jovens e adultos e trazem consigo muitas peculiaridades. Olhar os sujeitos-alunos que ali estão inseridos nos oferece uma perspectiva social do programa de aceleração de aprendizagem. Os estudantes dessas classes são os que estão defasados na idade – ou porque foram reprovados, ou porque fatores sociais os afastaram da vida escolar, assim como os indisciplinados e, em alguns casos, os considerados de alto risco.

Entender as classes de aceleração pelo viés de classe social nos mostra o quanto a sua proposta pedagógica, usada a partir de uma orientação compensatória, é construída para “atender” aos pobres. Seguindo nessa linha de análise, Léa Paixão (1986 *apud* ARROYO, 1986) relata que:

[...] o máximo que essa matriz pedagógica pode inventar para os filhos do povo será uma pedagogia do pobre: currículos mínimos, classes aceleradas e especiais, métodos adaptados a essa pedagogia do pobre (PAIXÃO, 1986 *apud* ARROYO, 1986, p. 30).

Se os programas de aceleração têm em seu cerne a ideia de combater a defasagem série/idade permitindo a inclusão desses estudantes no processo de escolarização, a falta de análise de aspectos mais amplos, que aponte para a classe social desses alunos – cuja maioria é oriunda de setores populares – assim como a ausência de discussão acerca de questões metodológicas e curriculares, fazem com que a mais perversa face da exclusão fique oculta.

Para que isso ocorra é necessário desconstruir a concepção aligeirada que se tem dessa modalidade de ensino. Assim, Maria Sampaio (2000) aponta que:

O problema não se soluciona por aceleração de escolaridade compactando ou reduzindo conteúdos de ensino em um ano letivo, assim como o projeto não se identifica com a oferta usual de recuperação, pela repetição dos assuntos não assimilados em séries anteriores. Tampouco se trata de tentar simplesmente estimular os alunos para que assimilem rapidamente os conteúdos perdidos, como se assim fossem sanadas dificuldades acumuladas (SAMPAIO, 2000, p. 61).

É primordial que se deixe de lado uma concepção individualista, que vê o fracasso escolar enquanto resultado exclusivo do indivíduo. O fortalecimento de ideias centradas em aptidão e mérito individual são, na realidade, ferramentas importantes usadas pelo projeto de modelo de desenvolvimento capitalista, que busca responsabilizar os indivíduos por sua condição social. Manter o sucesso e/ou fracasso, assim como as desigualdades sociais sob o manto do esforço ou não do indivíduo só perpetua as estruturas desse sistema. Nesse sentido, Arroyo novamente aponta que:

[...] a ênfase dada nas últimas décadas ao fracasso escolar do aluno faz com que se esqueça essa dimensão política e social e passe-se a buscar remédios na aceleração do aluno [...]. O importante passa ser a diminuição dos índices de fracasso e evasões, ainda que esse aluno nada aprenda, permanecendo mais uns meses numa escola que pouco tem a dar, além da merenda escolar (ARROYO, 1986, p. 26).

Focar apenas na análise fria dos índices que apontam numa redução da defasagem série/idade não nos permite refletir sobre a necessidade de dar um novo significado ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, acreditamos que essa modalidade de ensino deve estar direcionada não apenas à certificação desses alunos, mas sim à qualificação do ensino, através de uma aprendizagem efetiva, que permita a esses estudantes se reconhecerem enquanto sujeitos, com saberes e conhecimentos, capazes de transformar a si e ao mundo em sua volta.

2.3 As turmas de Aceleração no Município de Teresópolis

Teresópolis é uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, localizada na região serrana. De acordo com dados do IBGE (2021), o município conta com uma população estimada de 185.820 habitantes. A cidade encontra-se subdividida em três distritos – Teresópolis, Vale

do Paquequer e Vale de Bonsucesso – e possui 60 bairros oficiais, sendo São Pedro, Alto e Várzea os mais populosos. Seu território ocupa uma área de 770,601 km², apresentando uma taxa de 89% de urbanização.

A cidade de Teresópolis tem como um de seus referenciais o turismo. Este, juntamente com a agricultura são considerados as atividades econômicas que mais se destacam no município.

Segundo dados do Censo de 2010 (IBGE, 2010) – último que apresenta dados com recorte racial –, Teresópolis conta com uma população majoritariamente branca. Ainda sobre a população teresopolitana, esta encontra-se principalmente na zona urbana.

Quadro 1 - Distribuição da população segundo a raça

POPULAÇÃO DO ÚLTIMO CENSO (2010)	QUANTIDADE	%
Branca	104.658	65,22%
Preta	14.331	8,44%
Amarela	701	0,41%
Parda	43.964	25,88%
Indígena	92	0,05%
Sem declaração	0	0,00%

Fonte: IBGE (2010).

Quadro 2 – Distribuição da população por zona de residência

	ZONA URBANA	ZONA RURAL
Nº de habitantes	146.207	17.7539

Fonte: IBGE (2010)

A rede municipal de ensino de Teresópolis conta com 92 unidades municipais e 04 conveniadas, tendo um total de 21.292 alunos – da educação infantil ao ensino fundamental II. Destes, a maioria encontra-se no 1º segmento do fundamental, com 9.129 estudantes e 248 na Educação de Jovens e Adultos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESÓPOLIS, 2021).

Quadro 3 – Quantidade de alunos da rede municipal de Teresópolis

	Quantidade de alunos
Educação Infantil (Berçário, Maternal e Jardim)	1.877
Pré-escolar (Pré I e Pré II)	3.230
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	9.129
Ensino Fundamental I (6º ao 9º ano)	6.808
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	248
Total	21.192

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESÓPOLIS (2021).

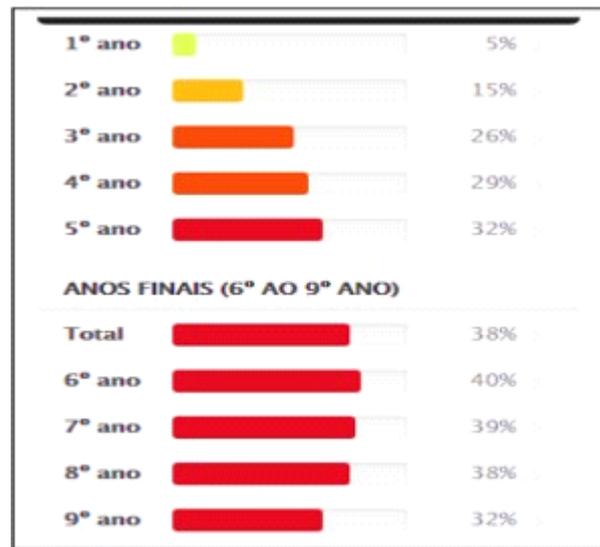
Ao analisarmos a Lei Municipal nº 3.379 de 24 de junho de 2015, contida no Plano Municipal de Educação (2015), publicado no Portal da Prefeitura do Município de Teresópolis, havia, no ano de 2014, um total de 140 unidades escolares – destas, 89 municipais, com oferta do ensino infantil ao 2º segmento do ensino fundamental.

Apesar do documento apontar para um atendimento de 96,2% do total da população de 6 a 14 anos que deveria frequentar a escola, este mostra também um problema encontrado no município: a distorção série/idade.

Segundo dados do Censo Escolar/INEP 2013, a distorção idade/série no município de Teresópolis é da ordem de 38%. Essa informação justifica a presença de alunos entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos ainda no segundo segmento do ensino fundamental, o que demanda estratégias de correção de fluxo que possam impulsionar o número de matrículas no ensino médio (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESÓPOLIS, 2015, p. 33).

Ainda de acordo com a referida lei e com o Censo Escolar/INEP 2013, esta defasagem idade/ano de escolaridade aparece representada na tabela abaixo, que procura detalhar essa questão dentro de cada ano de escolaridade do ensino fundamental de Teresópolis:

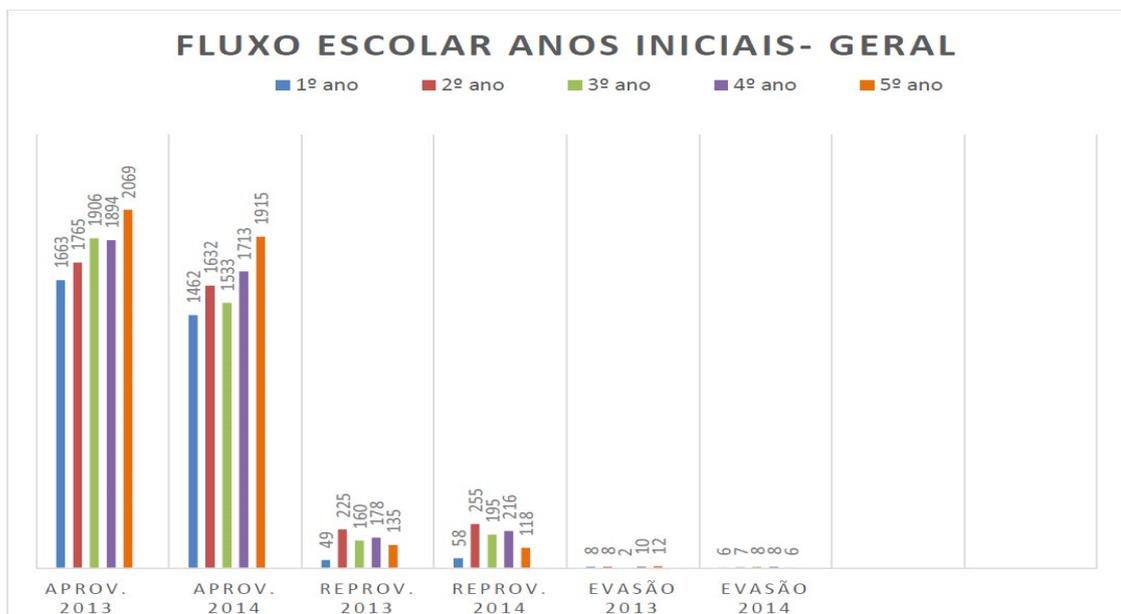
Gráfico 1 – Distorção idade/série por ano de escolaridade (zonas urbana e rural)



Fonte: CENSO ESCOLAR/INEP, 2013 *apud* SME, 2015, p. 33.

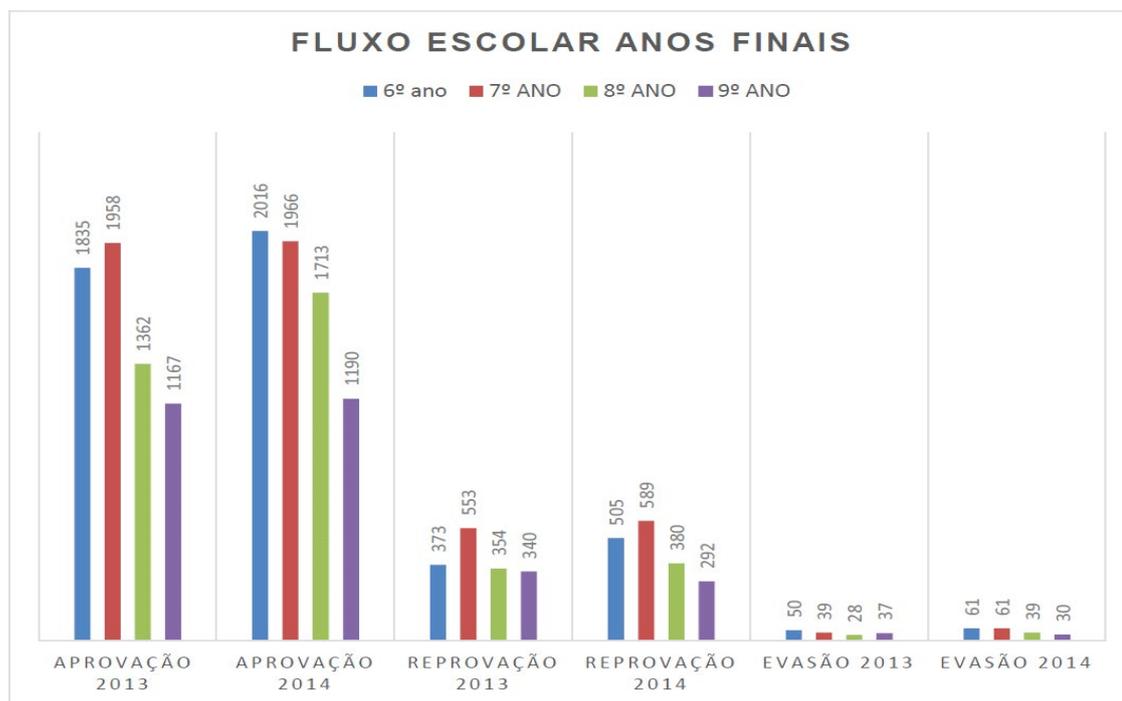
O problema da defasagem série/idade é, então, entendido como fruto direto da reprovação e da evasão escolar, que se apresentam de forma mais intensa nos anos finais do segundo segmento do ensino fundamental, conforme nos mostram as tabelas abaixo:

Gráfico 2 – Fluxo escolar: Anos iniciais (geral)



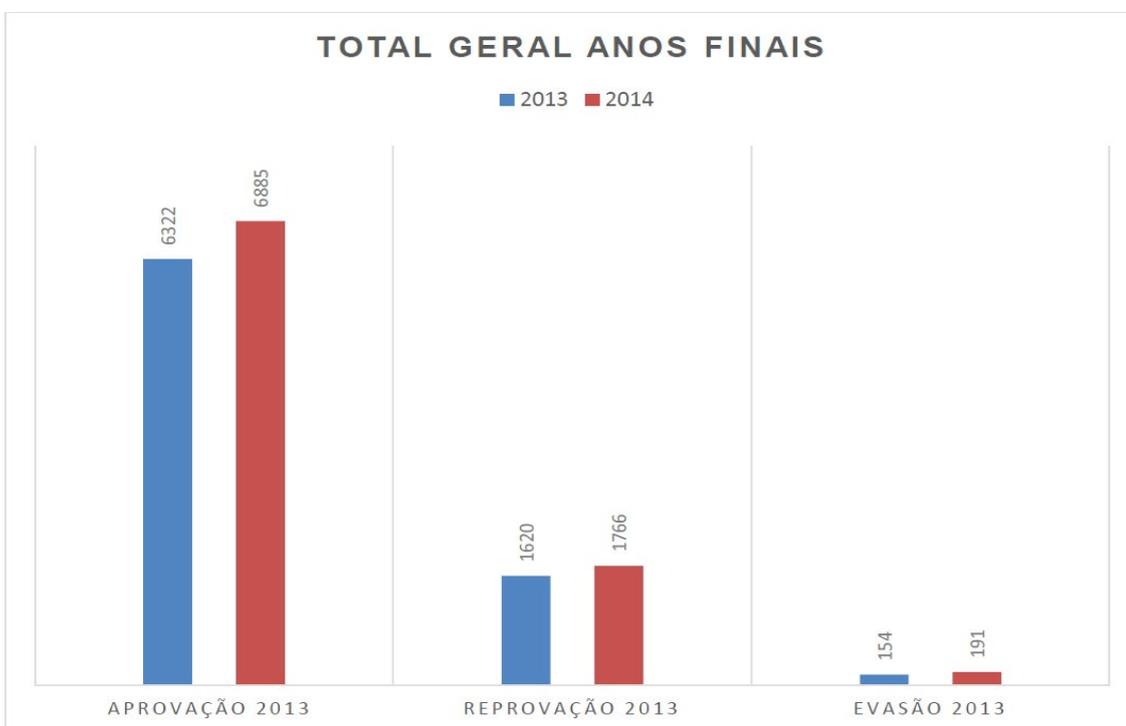
Fonte: SME, 2015, p. 41.

Gráfico 3 – Fluxo escolar: Anos finais



Fonte: SME, 2015, p. 41.

Gráfico 4 – Fluxo Escolar: Total geral, anos finais



Fonte: SME, 2015, p. 42.

Nesse sentido, buscando “corrigir” a questão do fluxo escolar, o município coloca como estratégias as classes de aceleração de aprendizagem e a EJA diurna para a população que se encontra no ensino fundamental, mas está fora da idade recomendada.

Meta 3: ampliar o atendimento escolar para a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos que ainda se encontra no ensino fundamental nas escolas municipais, adotando estratégias de correção de fluxo, como as classes de aceleração e a EJA diurna, de modo a possibilitar a elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% até o final do período de vigência deste PME (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESÓPOLIS, 2015, p. 107).

Antes de começar a nos aprofundar na questão das classes de aceleração, gostaríamos de mencionar a quase inexistência de documentos referentes a essas turmas. Estas são apenas mencionadas, de forma superficial e rápida, no Regimento Escolar de 2014 e no Plano Municipal de Educação de 2015. É interessante como essas modalidades de ensino, que apesar de serem compostas por grupos heterogêneos – em sua maioria subalternizados e vistos como “fracassados” – encontram-se invisibilizados nos documentos.

O Plano Municipal não faz menção se há distinção entre EJA diurna e as classes de aceleração na parte pedagógica. O referido documento só menciona que a EJA diurna é decorrente da juvenilização da EJA que começa a ser percebida no ano de 2012 no município, tendo a Escola Municipal Presidente Bernardes como pólo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESÓPOLIS, 2015).

Porém, ao compararmos esse documento ao Regimento Escolar, notamos que enquanto o primeiro condiciona a idade mínima de 15 (quinze) anos para a matrícula do aluno, as classes de aceleração priorizam a relação série-idade, independente dos 15 anos. Para a matrícula nas turmas de aceleração, os estudantes precisam estar com pelo menos 2 anos de defasagem. Sendo assim, podemos exemplificar da seguinte forma: um estudante de 13 anos, que se encontra no 6º ano de escolaridade – ou seja, com 2 anos de defasagem –, não se enquadraria na EJA diurna, contudo, poderia estar numa turma de aceleração.

Art. 201 – Serão constituídas as classes de Aceleração de Estudos quando existirem no mínimo 15 (quinze) alunos, por ano escolar, com defasagem idade-ano escolar igual ou superior a 2 (dois) anos em relação à faixa etária estabelecida por lei (ANDRADE, 2014, p. 49).

A EJA diurna instituída na Escola Municipal Presidente Bernardes – que diga-se de passagem era uma escola estadual, que foi municipalizada – segue as características norteadoras da EJA, adotando, portanto, o mesmo material didático usado na Educação de Jovens e Adultos. Com o tempo, por conta do crescimento do número de estudantes em defasagem série/idade na rede municipal, as demais unidades de ensino perceberam uma queda no seu quadro quantitativo de alunos matriculados, dada a necessidade de encaminhar os estudantes que se encontravam nessa condição de defasagem para esse pólo específico.

A diminuição do número de matrículas nas unidades escolares impactava diretamente na redução da verba destinada a essas unidades, nesse sentido, as classes de aceleração de aprendizagem representavam uma alternativa a essas unidades, que conseguiriam manter esses alunos defasados matriculados e desta forma garantiam a manutenção dos recursos. Logo, a ideia de se ter um pólo específico esvazia-se e, atualmente, a Escola Municipal Presidente Bernardes não apresenta mais a EJA diurna.

Assim, as classes de aceleração de estudos constituem-se em turmas que apresentam estudantes que não se encontram na idade recomendada e estes podem fazer em um ano letivo duas séries escolares, permitindo assim a correção de fluxo dos mesmos.

Quadro 4 – Organização das classes de aceleração

Aceleração	Ano Escolar
Aceleração I	2º e 3º ano de escolaridade
Aceleração II	3º e 4º ano de escolaridade
Aceleração III	4º e 5º ano de escolaridade
Aceleração IV	6º e 7º ano de escolaridade
Aceleração V	7º e 8º ano de escolaridade
Aceleração VI	8º e 9º ano de escolaridade

Fonte: Prefeitura Municipal de Teresópolis, Regimento Escolar de 2014.

Segundo o Regimento Escolar, a organização dessas turmas obedece ao critério mínimo de 15 (quinze) e máximo de 25 (vinte e cinco) alunos, com carga horária e o número de dias letivos iguais aos das classes “regulares”. Gostaríamos, aqui, de explicar o uso das aspas empregadas anteriormente na palavra *regulares*. Acreditamos que nomear as demais turmas como regulares dá uma conotação negativa às turmas de aceleração, uma vez que estas passam a ser vistas como não regulares, ou seja, elas são irregulares. Tal ideia fortalece a estigmatização que já é feita acerca das turmas e dos estudantes que dela fazem parte, sendo vistos como “fracassados”, estando, portanto, numa posição marginalizada dentro da comunidade escolar.

A avaliação dos discentes das turmas de aceleração de estudos também segue os mesmos critérios das classes “regulares” – que são, no mínimo, três instrumentos avaliativos por trimestre. A aprovação se dá a partir da obtenção do somatório de 15,0 (quinze) pontos.

O que o documento não diz, ou esconde, é que na prática os discentes que fazem parte das Classes de Aceleração têm a sua aprovação automática, tendo como o verdadeiro critério de avaliação a frequência escolar destes. Tal fato nos mostra que a criação dessas turmas está diretamente ligada à correção do fluxo escolar, sem ter preocupação com a aprendizagem significativa desses estudantes.

Corroborar tal constatação o fato de não ter existido uma preocupação por parte da SME – nas diferentes gestões que por lá passaram desde a implantação desse modelo de correção de fluxo – com a elaboração de um material didático próprio, que leve em consideração as especificidades desses educandos. A falta desse material específico dificulta a ação por parte dos professores, levando muitos deles a simplesmente reproduzir os conteúdos das turmas regulares de maneira reduzida, para caber no período de um semestre – essa questão fica evidente nas falas de alguns professores, apresentadas posteriormente. Aqui, podemos, inclusive, retomar a reflexão acerca da ausência de uma formação docente – tanto a inicial, quanto a formação continuada – capaz de desconstruir a concepção de uma educação tradicional, de viés compensatório, que enxerga essa modalidade de ensino a partir da concepção aligeirada.

Portanto, apesar da percepção do problema sobre a defasagem idade/escolaridade estar apontada na lei municipal, que procura com a organização das classes de aceleração criar estratégias de correção de fluxo, entendemos que fica evidente que esta não resolve de fato o problema central, que é a aprendizagem efetiva e de qualidade por parte dos alunos. Estes permanecem nas turmas de aceleração enquanto existir essa defasagem/ano de escolaridade – que é resolvida, conforme já dito, com a aprovação automática dos mesmos – e depois retornam para as turmas “regulares”, permanecendo, na maioria das vezes, com os mesmos problemas que os fizeram estar nas turmas de aceleração. O que na prática ocorre muitas vezes é que esses estudantes ao serem colocados novamente nas turmas “regulares” acabam ou evadindo ou sendo reprovados, fortalecendo, assim, sobre eles a imagem de “fracassados”. Outra prática que é comum quando estes retornam para as turmas “regulares” e não conseguem atingir os 15,0 (quinze) pontos no final do ano letivo, é eles serem aprovados pelo conselho de classe, com a justificativa de que eram, anteriormente, das classes de aceleração.

2.4 A escola em que atuo e as minhas Turmas de Aceleração

Como já mencionado, leciono desde o ano de 2014 na Escola Municipal Manoel da Silveira Medeiros Sobrinho, mais conhecida pela comunidade escolar como Abacatinho. A escola está localizada no bairro Vale Paraíso, zona urbana da cidade. Contudo, grande parte dos nossos estudantes são oriundos da zona rural, mais especificamente vindos do 2º Distrito. O apelido pelo qual nossa escola é conhecida se deve ao fato do prédio onde hoje funciona ter sido uma antiga fábrica do refrigerante Abacatinho.

Apesar de já ter mencionado algumas vezes a minha escola, acredito que se faz importante relatar como se deu a minha chegada lá. Moro em São Gonçalo, cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro, que fica aproximadamente há 72 km de Teresópolis. Quando comecei a lecionar em Teresópolis, no ano de 2006, trabalhava em uma escola na zona rural da cidade – localizada em Volta do Pião/Água Quente. Havia uma escassez de ônibus para aquela região e por conta disso a prefeitura disponibilizava um transporte – kombi –, que pegava os professores no centro da cidade e levava-os até a escola – o trajeto levava em torno de 50 minutos. Trabalhar era, para mim, literalmente uma viagem! Mesmo apesar da correria, da distância e de todo o desgaste que o deslocamento proporcionava – precisei correr algumas vezes atrás da bendita kombi – fiquei nessa escola por 7 anos. Só me transferi para uma escola no centro de Teresópolis em 2014, por conta do nascimento de minha filha. Precisava encurtar a minha viagem: precisava trabalhar em uma escola mais próxima, que me possibilitasse descer para São Gonçalo todos os três dias (o município de Teresópolis exige no mínimo três dias por semana), não conseguiria ficar longe de minha pequena e de minha família. E é assim que começa a minha trajetória no Abacatinho. E apesar de ser uma escola mais próxima, trabalhar ainda é para mim uma viagem: preciso sair de casa às 5:30h para chegar à escola às 7:15h – isso quando o pneu do carro não fura devido às péssimas condições da estrada Magé-Manilha.

Desde o meu início no Abacatinho, leciono nas turmas de aceleração, que são, como já mencionado na introdução deste trabalho, o meu maior desafio. Não vou aqui tentar enganar afirmando que sempre quis lecionar nessas turmas. No início, fazia-se necessário. Afinal, estava chegando em uma escola nova e eu precisava trabalhar mais perto de casa – e como diziam, não dá para querer “sentar na janela” assim de cara. Geralmente, os novatos ficam com os 6º anos e as turmas de aceleração. Acredito que muitas das tensões vividas pelos meus (des)encontros nessas turmas vinham das minhas concepções acerca de um ensino de História, baseado num viés tradicional, que muitas vezes me fazia descer a serra chorando por não conseguir dar conta de ensinar História para eles.

Com o passar do tempo, as turmas de aceleração passaram a ser uma escolha. Aqueles alunos considerados os “fracassados” da escola viraram o meu desafio, eles me angustiavam,

me inquietavam, mas me proporcionavam um olhar diferenciado sobre a História – que tive que aprender a ter no dia a dia com eles. Sim, foram as turmas de aceleração que me proporcionaram entender na prática as palavras de Paulo Freire (2017, p. 96): “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa [...]”.

Com eles, aprendi a desconstruir o viés hierárquico em que me colocava enquanto detentora do saber e os colocava sempre na posição do *não* – os que *não* respeitam os outros, os que os que *não* sabem, os que *não* aprendem, os que *não* querem aprender. Para Paulo Freire, a educação é entendida como um ato público e político para se chegar a uma prática da liberdade. Esta só acontece a partir da valorização da diversidade cultural, do respeito ao outro, e tudo isso se dá por meio do diálogo, da conscientização e da politização dos educandos, no sentido de identificá-los como sujeitos históricos e críticos da sociedade.

Assim, a dialogicidade como essência da educação libertadora, que eu lia nos textos da faculdade se fez presente em minha prática. Segundo Paulo Freire (2017), o diálogo é visto como fenômeno humano, pois segundo ele, não há palavra verdadeira que não seja práxis, como ato de criação que procura a conquista do mundo para a libertação dos homens. Ele acredita que o diálogo é o dado fundamental das relações de todas as coisas no mundo. O diálogo é o sentimento de amor tornado ação, o diálogo amoroso, que é o encontro dos homens que se amam e que desejam transformar o mundo.

[...] o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se a si mesmo num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesmo é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (FREIRE, 2017, p. 11).

Referenciando-me também na teoria como prática (HOOKS, 2013), que pressupõe uma educação que não reproduz o status quo, mas que traz o pensamento crítico, reflexivo e desconstrutivo para a sala de aula, a partir do reconhecimento da diversidade teórica, que nada mais é do que as experiências de vida, pude reconstruir a minha prática pedagógica. Para hooks, todas as pessoas levam algum conhecimento para a sala de aula e essa pluralidade deve ser respeitada e utilizada como metodologia. Uma educação que liberta e que não faz dos estudantes pessoas meramente passivas e engessadas não exige somente o despertar da criticidade acerca da sociedade em que vivemos, mas também a visibilidade de todos os grupos que se encontram marginalizados enquanto sujeitos em sua total plenitude.

Muitos professores se recusam a trabalhar nas turmas de aceleração por considerarem que os alunos que ali estão já se encontram perdidos. Eu me vejo perdida, algumas vezes, juntos com eles. E aí, o que eu faço? Sigo olhando para eles, sigo dialogando com eles, sigo ouvindo suas Histórias, sigo tentando, sigo errando e acertando, aprendendo com eles, sigo me formando, sigo sentada na janela com eles...

2.5 Por uma História Emancipatória

A reflexão acerca do fracasso escolar, que muitas vezes encontra-se intrinsecamente ligada às turmas de aceleração e que não deve ser entendida dentro do campo que culpabiliza exclusivamente o aluno, é por nós o caminho que a educação – no sentido emancipatório – deve trilhar.

Nesse sentido, pensando no campo da disciplina histórica escolar e acreditando que o desinteresse por parte dos estudantes sobre a mesma é um dos fatores ligados à permanência do problema de reprovação mencionado anteriormente, acreditamos ser necessário repensar o fazer histórico na sala de aula. Este deve estar pautado pela busca de aprendizagens significativas, portanto, deve percorrer um caminho que se afaste de programas enciclopédicos, que obrigam os professores, muitas vezes, a passar apressadamente por diversos assuntos para que se possa cumprir todo o programa (SEFFNER, 2018). As aulas de História devem passar a promover encontros, que possibilitem aos estudantes não só o ato de conhecer – entendido no campo do ensino de História como reconhecimento, apreensão de elementos formais como causas, consequências e definição de um determinado evento histórico – mas como uma atitude mais elevada e próxima do ato de ensinar (PEREIRA; GIACOMONI, 2018).

Pensamos que nosso olhar deve estar mais voltado para a (des)construção da ideia de fracasso escolar, que constantemente acompanha os alunos das turmas de aceleração. A percepção de uma sociedade plural, que tem Histórias outras, precisa estar presente também nas aulas de Histórias, para que esses estudantes se percebam enquanto sujeitos dotados de saberes e conhecimentos. A partir da decolonização do conhecimento histórico e do seu ensino, as aulas de História passam a ser encontros no sentido mais amplo da palavra. Essa mudança não está restrita a apenas uma alteração de vocabulário, mas a uma modificação de postura, que vê na relação professor-estudante a possibilidade de trocas e produção coletiva de conhecimentos. O entendimento de que precisamos cada vez mais de uma educação do sentir para que isso faça

sentido aos discentes e que possibilite de fato encontros durante as aulas de História, é entendido como primordial para que a turma de aceleração se veja como uma turma de emancipação.

Para que isso ocorra, é necessário que as aulas de História tragam narrativas que se afastem de uma perspectiva tradicional e que contemplem a diversidade e a interseccionalidade de experiências. Na visão de Nilma Gomes (2012), é necessário descolonizar narrativas eurocentradas, androcêntricas e heterocisnormativas que compõem currículos, fontes e materiais didáticos.

Descolonização dos currículos implica conflito, confronto de experiências históricas, negociações e a produção de algo novo, superando a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e de mundo, desnaturalizando e colocando em evidência as construções históricas das diferenças culturais e sociais entre grupos humanos (GOMES, 2012, p. 7).

Assim, quando pensamos no saber histórico escolar devemos entendê-lo como múltiplo e eclético, isso significa caminhar de forma oposta àquela perspectiva de educação bancária, uma vez que enxerga as relações entre os sujeitos ali presentes – docentes e discentes – por um viés horizontal. Portanto, o saber histórico escolar não se restringe aos saberes acadêmicos, ele dialoga com esses saberes, mas também mobiliza narrativas outras, saberes outros. Ao deixar de lado essa mobilização de saberes outros, distanciamos nossos estudantes da disciplina História, pois não há encontros quando se reconhece apenas um dos agentes do processo de ensino-aprendizagem, não há diálogos quando apenas um dos lados detém a palavra, o saber. Reconhecer os alunos como sujeitos dotados de saberes permite não só desconstruir currículos hegemônicos, como também fortalecer e empoderar a identidades desses discentes.

Corroborando com essa ideia, Luís Fernando Cerri (2011a) afirma que o Ensino de História além de ser um lugar de fronteiras interdisciplinares, é também um lugar em que a “ciência pura” dialoga com a “ciência aplicada”. Nesse sentido, fica evidente que a aula de História deixa de ser entendida pelo viés de pura transposição/simplificação do saber acadêmico, passando o Ensino de História a configurar sua posição e ter reconhecido o seu saber como específico e não menos importante. Assim, consoante Ana Maria Monteiro (2007), os saberes que se ensinam passam a ter o seu espaço, e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem adquirem protagonismo na construção desse saber.

Há inúmeras pesquisas que vêm evidenciando uma preocupação em entender o saber escolar, este sendo concebido com um saber específico, assim como sendo caracterizado pelo conceito de epistemologia da prática – tal qual Monteiro (2007) – pela ideia de que o mesmo não precisaria da chancela da academia.

Apesar de toda essa perspectiva que busca encontrar a centralidade da escola no campo do ensino, acreditamos que este caminho está a princípio mais voltado para um dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem – os professores – permanecendo os discentes ainda em uma posição pouco evidenciada. É necessário alterarmos essa posição, permitindo que os estudantes tenham suas vozes e seus saberes reconhecidos. Assim, a sala de aula, sendo por nós entendida como um lugar de encontros – onde os diferentes saberes devem ser partilhados e considerados – é capaz de não só fortalecer ambos os sujeitos envolvidos na epistemologia da prática, como também, permitir a construção de uma identidade positivada desses estudantes diante de si, da escola e do mundo a sua volta.

Para que isso seja possível, compartilhamos dos mesmos ideais do pensador Paulo Freire (2017), em que o ensino-aprendizagem encontra-se pautado em uma relação dialógica, onde o aluno não é visto como um mero receptor do saber. Permitir que os discentes assumam uma posição de destaque na produção do conhecimento e possibilitar que eles tomem a palavra na construção da narrativa histórica, é visto por nós como o caminho que a disciplina histórica deve trilhar para atender às expectativas e demandas da sociedade contemporânea. Tendo como pressuposto que a finalidade do Ensino de História na atualidade é a formação, seu objetivo não seria formar pequenos historiadores. Contudo, para além de formar cidadãos ativos da sociedade, este deve estar voltado, mais do que nunca – principalmente depois do que vimos nos últimos quatro tenebrosos anos do “desgoverno” de Jair Bolsonaro (2018 a 2022) – para a formação de identidades razoáveis. Portanto, o Ensino de História deve estar calcado em uma ideia de cidadania que respeita o mínimo ético para a sobrevivência do outro, para o respeito às diversidades. Sobre isso, Cerri afirma que:

Nesse quadro impõem-se, às pessoas interessadas na educação histórica e na política das novas gerações, a seguinte pergunta: se o ensino de História pode influenciar decisivamente a formação das identidades pessoais e coletivas, é possível pensar em termos de identidades razoáveis, para as quais possamos direcionar nossos esforços? Essa questão é posta por Jürgen Habermas, entre outros, considerando que sofremos a produção e a reprodução de identidades não razoáveis na atualidade. Para isso seria preciso definir o que consideramos razoável ou racional, e se nos sustentamos na ideia de que o racional é aquilo que deriva, sempre provisoriamente, da força do melhor argumento em discussão. Então, necessariamente temos que considerar a ideia de que a formação de identidades razoáveis passa obrigatoriamente pelo trabalho com a alteridade, a consideração positiva e integracionista do outro, e com a primazia do diálogo nas relações pessoais e coletivas (CERRI, 2011b, p. 82).

É necessário, assim, repensar o Ensino de História Escolar, para que este possa ter uma concepção significativa, que leve em consideração as subjetividades e as potencialidades dos alunos na construção do saber histórico, afetando e transformando suas consciências históricas

a partir de uma aprendizagem crítica e empoderadora, capaz de romper com o currículo e o pensamento hegemônicos.

Como sabemos que o currículo é um território de poder e de disputas, “ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2001, p. 71). Acreditamos que é muito importante trazer os estudantes para o centro do “currículo em ação”, uma vez que entendemos que este é resultado da mobilização dos saberes e os saberes docentes em sala de aula. Com isso, estaremos contribuindo para uma aprendizagem de significado e para uma outra visão em torno do conhecimento.

Re(pensar) o currículo é primordial. Este, conforme já mencionado, não pode ser entendido como pronto, natural, que já está posto, mas sim como resultado de um discurso oriundo de disputas de poder. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2010), currículo é uma arena política, de visões de mundo. O currículo não é neutro e não está dado, ele é uma escolha, uma seleção.

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Selecionar é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 2010, p. 16).

Entender o currículo pelo viés do discurso, baseado em uma relação de poder, é na nossa visão, o que possibilita a desconstrução do currículo tradicional – calcado na ideia de neutralidade, de desinteresse, de cientificidade e a (re)construção de um currículo – que alinhado à perspectiva de um Ensino de História que possibilita a formação de identidades razoáveis – que não desumaniza as diferentes identidades e subjetividades dos nossos alunos.

Nesse sentido, entendendo que assim como o currículo é visto como uma arena de política em que sua definição é o resultado da disputa de poder entre os diferentes atores sociais, devemos também pensar acerca do conhecimento, do saber, da epistemologia. Seguindo por essa perspectiva, concordamos com os professores Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009) em seu livro *Epistemologias do Sul*, que observam no pensamento abissal da epistemologia moderna ocidental um padrão e uma hierarquia epistemológica, que define quais conhecimentos são válidos, sufocando e silenciando culturas e saberes outros. A presença da perspectiva “Modernidade/Colonialidade” é ainda muito forte nos nossos currículos, que busca passar a ideia – falsa – de uma História neutra e universal. Ou seja:

A ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade significa o questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e Histórias (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 3).

Acreditamos, portanto, que para findar com a colonialidade do poder e o pensamento abissal que ainda rodeiam e insistem em permanecer na escola, na instituição de seus currículos assim como no seu espaço físico e na relação entre os diversos atores sociais ali presentes, é necessária uma pedagogia que dialoga com a perspectiva decolonial, possibilitando a interculturalidade crítica e o empoderamento de vozes e sujeitos silenciados ao longo da História. Dessa forma, Vera Candau (2020) afirma que:

A interculturalidade crítica também questiona fortemente o eurocentrismo. Afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da História multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas. Reconhecer esta realidade e promover processos de (re)construção de conhecimentos outros é uma preocupação fundamental da educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares (CANDAU, 2020, p. 681).

Portanto, entendemos que é primordial pensarmos em possibilidades outras de produção de conhecimento em sala de aula, que a partir de uma concepção decolonial de ensino e de interculturalidade crítica nos permita a desnaturalização do currículo e um encontro com saberes e seres outros, que devem de fato permear o Ensino de História, que se pretende como contra-hegemônico, priorizando, com isso a pluralidade de subjetividades e Histórias outras.

Contudo, é importante ressaltar que não estamos com isso querendo apontar um caminho, como se a reprodução curricular tradicional, que exclui as potencialidades de vozes existentes dentro do espaço escolar, seja o único problema ali encontrado. Afirmar isso seria, no mínimo um reducionismo, que estaria deixando de perceber a complexidade que envolve o ambiente escolar, ainda mais depois desses tempos sombrios que vivemos e que se intensificaram no governo Bolsonaro, tais como a desvalorização profissional do magistério, o sucateamento das escolas públicas e desinvestimento em educação, a precarização da formação docente e da existência de políticas públicas e educacionais que buscam engessar o trabalho docente, cerceando a autonomia dos professores – como exemplos de tal cerceamento podemos citar as avaliações externas, bem como todo o clima de vigilância que ganhou força nos últimos

tempos com o movimento do Escola Sem Partido. Fora as condições sociais dos estudantes: o empobrecimento galopante das classes trabalhadoras, inflação de itens básicos de sobrevivência, necessidade de trabalho dos adolescentes e precarização desse trabalho. Estas são algumas questões importantes, que merecem reflexão e interferem diretamente no ensino. No entanto, por uma questão de tempo e recorte, não nos cabe aqui o aprofundamento delas. Só gostaríamos de deixar claro que não pretendemos com este trabalho prescrever uma receita que aponta a reformulação do currículo como uma panaceia, uma espécie de *Deus ex machina* capaz de resolver todos os problemas da educação. Entendemos que a mudança do fazer História dentro de sala de aula é uma ferramenta de metodologia ativa, que pode trazer a tão desejada transformação na relação entre professores, alunos e conhecimentos. Outra questão importante que nos cabe aqui mencionar é que, apesar de afirmarmos ainda a existência de um currículo tradicional, que não atende a polifonia de vozes existentes dentro do ambiente escolar e que pressiona e cerceia o trabalho docente, isso não significa que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sejam vistos como passivos e meramente reprodutores de tal currículo. Não podemos esquecer que essa ação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que busca romper com essa estrutura escolar monocultural, classista e sexista, se dá muitas vezes nas brechas que encontramos dentro dessa estrutura.

A luta por uma educação emancipadora se encontra ainda muito restrita às brechas devido a escola ser uma instituição que continua reproduzindo as colonialidades da nossa sociedade. Entender esse processo de construção do ser e do saber pode fornecer as condições necessárias para o enfrentamento, e quem sabe o alargamento dessas brechas, fazendo ruir a esfinge de uma educação calcada nessas colonialidades.

3 AS COLONIALIDADES DO SER E DO SABER

De acordo com Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009) em seu livro *Epistemologias do Sul*, no período da colonização o poder se concentrou não só no processo de ocupação, de dominação, mas também na predominância do saber epistemológico, que se constituiu a partir de uma relação desigual de poder e de saber, determinando o que o autor chama de *epistemicídio*, que seria o sufocamento, o extermínio dos conhecimentos e cosmogonias locais, vistos como sem importância, sendo colocados na condição de não-existência. Os processos de independência política ocasionaram o fim do colonialismo, mas não acarretaram o fim da colonialidade do poder.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal que divide a realidade social em dois lados: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. Com isso, determina como válido a epistemologia do lado norte da linha e desconsidera, inviabiliza e transforma como inexistente a epistemologia do lado sul. “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2007, p. 76).

Seguindo por essa perspectiva, concordamos com Santos e Meneses (2009), que observam no pensamento abissal da epistemologia moderna ocidental um padrão e uma hierarquia epistemológica, que define quais conhecimentos são válidos, sufocando e silenciando culturas e saberes outros.

Para pôr fim a esse pensamento abissal faz-se necessário acabar com a exclusão e a impossibilidade de co-presença de práticas, saberes, e agentes dos dois lados da linha. Assim, as Epistemologias do Sul surgem a partir dessa concepção de que o mundo é variado e diversificado em relação às culturas e saberes. Não obstante, essa ideia de pluralidade e diversidade epistemológica do mundo é chamada por Santos (2007) como pensamento pós-abissal, que é centrado na ecologia de saberes, na concepção de que o conhecimento é interconhecimento, ou seja, visa aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É uma espécie de epistemologia contra hegemônica, que se recusa a aceitar a ideia de existência de uma epistemologia geral e se baseia no reconhecimento da pluralidade de saberes, trabalhando, assim, para corrigir uma injustiça cognitiva, que está intrinsecamente ligada a uma injustiça social global.

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente com um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte) (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12-13).

Em outros termos, Maldonado Torres destaca que:

Um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Qual é a relação disso com a escola? A historiografia escolar tem se mostrado uma caixa de ressonância dessas colonialidades, oriundas de uma monocultura racional do saber, que desumaniza as diferenças e invisibiliza formas outras de ser e de saber. Esta colonialidade sobrevive até os dias de hoje, incutindo o pensamento europeu como hegemônico, homogeneizante e universal. Com isso, temos a exclusão e a impossibilidade de existência de práticas, saberes e agentes dos dois lados da linha. Assim como também ainda sobrevive em práticas pedagógicas que invisibilizam os estudantes, colocando-os em uma posição de inexistência de saberes.

Refletindo acerca da concepção de *Sul* adotada por Santos (2020), que entende esse conceito não pelo viés de espaço geográfico, mas sim pela designação de um espaço-tempo político, social e cultural e percebendo a escola como ressonância das colonialidades do ser e do saber, acreditamos que as turmas de aceleração são o “*Sul do Sul*”, uma vez que os alunos que ali estão presentes são os considerados “marginalizados” da escola.

Mas o que seria estar à margem? Grada Kilomba (2019, p. 67), referindo-se aos termos “margem” e “centro” usados por bell hooks, afirma que estar na margem é fazer parte do todo, mas fora do corpo principal. Nesse sentido, os alunos das turmas de aceleração fazem parte da escola, mas encontram-se fora do corpo principal da escola. Eles estão, portanto, na margem, uma vez que são: os que não sabem, os que não aprendem, os que não obedecem, os que não têm jeito, os que não estão nas turmas “regulares”. Contudo, a margem não é entendida pela autora como sendo um lugar apenas de opressão, mas também um lugar de resistência.

Neste sentido, a margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim com um espaço de resistência e possibilidade. A margem se configura como um “espaço de abertura radical” (HOOKS, 1989, p. 149) e criatividade, onde novos discursos críticos se dão (KILOMBA, 2019, p. 68).

Assim, corroborando com a concepção da autora que afirma que “a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (KILOMBA, 2019, p. 68), acreditamos que trabalhar com a turma de aceleração e trazê-la para o centro desse trabalho é uma forma de desconstruir as colonialidades existentes na escola, assim como a possibilidade de se fazer e pensar uma educação outra.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a ideia do meu trabalho nasce do momento em que as minhas trajetórias – profissional e acadêmica – se cruzam, numa espécie de tentativa de encontrar respostas às minhas inquietações. As batalhas diárias travadas nas turmas de aceleração, o surgimento, muitas vezes, de tensões e o enfrentamento delas, me exigem um repensar, de forma mais intenso, acerca da minha prática, que a partir do mestrado, pode estar embasado em uma reflexão também teórica, o que traduz, a meu ver, o potente diferencial do Mestrado Profissional em Ensino de História. Portanto, seguindo na linha de pensamento de Marieta de Moraes a “experiência com mestrados profissionais, ao iniciar-se no século XXI, surgiu como uma possibilidade de romper com um mundo acadêmico fechado em si mesmo e com pouca conexão com a sociedade.” (FERREIRA, 2018, p. 53). Ainda sobre essa questão, Ferreira aponta que na descrição da Capes, os Mestrados Profissionais:

[...] devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e a aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e da finalidade do curso (FERREIRA, 2018, p. 53).

Ou seja, esse trabalho nasce de uma busca por romper com o isolamento do saber acadêmico, aproximando-o dos saberes escolares. Mas, mais do isso, no caso específico do diálogo travado nesse trabalho com a turma de aceleração, o que temos é uma aproximação para com a resistência: a aproximação da academia com os saberes escolares que se encontram à margem.

3.1 Prazer, essa é a AC-1!

Antes de tudo, é importante lembrar que a classe de aceleração em questão, neste trabalho, é uma turma de aceleração pós-pandemia. Se antes essa classe já tinha que ser vista a partir de suas peculiaridades, a pandemia trouxe de forma mais intensa a necessidade de nossa lente de aumento.

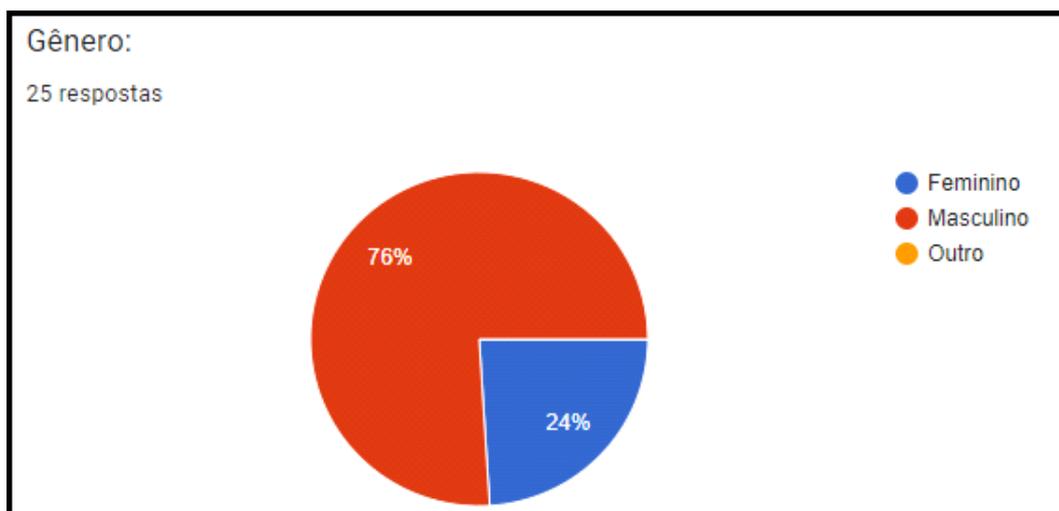
O distanciamento existente entre os alunos e a disciplina História ficou ainda mais potencializado em meio a um cenário de isolamento ocasionado pela pandemia do COVID-19. Se já era difícil para os estudantes se perceberem como sujeitos históricos durante as aulas presenciais, tal tarefa se mostrou ainda mais complexa e desafiadora com as aulas remotas que, num contexto de uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, encontram-se mais do que nunca à margem de tal protagonismo.

Em outras palavras, como bem aponta Santos (2020, p. 15-21), toda quarentena é mais difícil para alguns grupos sociais – os que estão ao Sul da quarentena, para utilizar uma expressão do próprio autor – estes sentem mais os efeitos nefastos da pandemia, que só evidenciou de forma mais clara as desigualdades sociais oriundas de um tipo de sociedade permeada por uma ideologia de consumo capitalista, que em sua busca desenfreada pelo lucro vem destruindo o planeta.

Durante esse período, a escola em que atuo, seguindo as orientações da Secretaria de Educação do Município, adotou o *Whatsapp* como ferramenta do ensino remoto. Assim, cada turma possuía um grupo de *Whatsapp* – que contava com a participação dos membros da equipe diretiva, dos discentes e docentes – e tinha um encontro semanal de 1 hora e 50 minutos, no caso específico da disciplina de História. Devido a inúmeros fatores – que ficarão mais evidentes no decorrer deste capítulo –, a turma de aceleração foi a que contou com a menor participação nesses encontros semanais durante o ensino remoto. Essa questão inclusive aguçou ainda mais a nossa visão e desejo de dialogar com essa turma, na tentativa de compreender a sua realidade e sua ligação com o saber escolar. O retorno às aulas presenciais se deu no início do ano letivo de 2022 e foi marcado por desafios ainda maiores. Depois de praticamente 2 (dois) anos de ensino remoto, voltar às salas de aulas foi desafiador em vários sentidos: resistência por parte de alguns alunos – e até mesmo alguns professores e outros profissionais da escola – com uso da máscara, dificuldade em seguir as normas e o retorno à rotina de estudos, são algumas das questões que podemos usar para exemplificar o tamanho do desafio pós-pandemia.

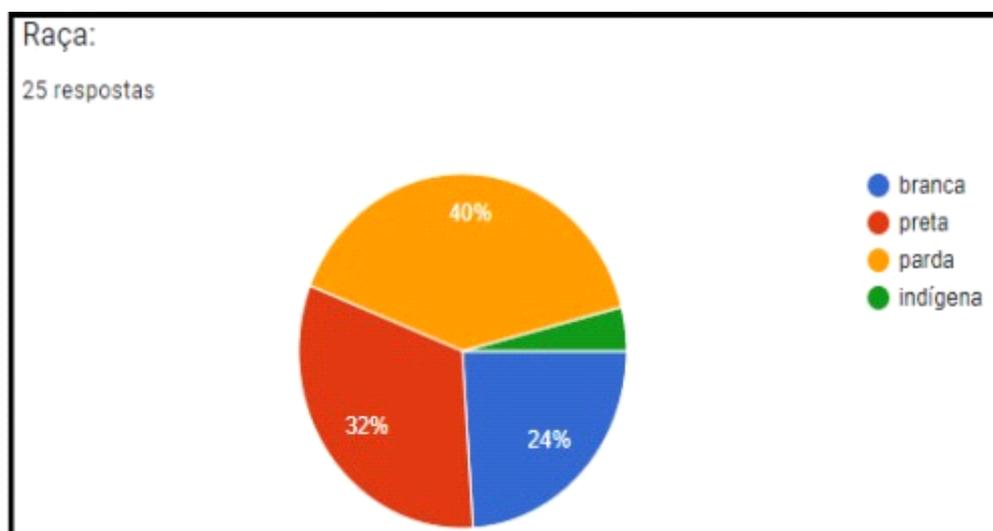
Essa turma específica, chamada de AC-1, tem 25 alunos, formada majoritariamente por meninos negros, conforme mostram os gráficos abaixo – vale ressaltar que o resultado dos gráficos a seguir é oriundo de um questionário socioeconômico por eles respondido e que se encontram ao final nos apêndices.

Gráfico 5 – Divisão por gênero da turma AC-1



Fonte: A autora, 2022. Elaborado a partir de formulário socioeconômico.

Gráfico 6 – Divisão por raça da turma AC-1



Fonte: A autora, 2022. Elaborado a partir de formulário socioeconômico.

Os estudantes da turma AC-1 cursaram no ano letivo de 2022 o 8º e 9º anos de escolaridade, estes alunos apresentam entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos – seis alunos com 15 (quinze) anos, treze alunos com 16 (dezesseis) anos, cinco alunos com 17 (dezessete) anos e um com dezoito anos. A maioria deles vem de bairros da periferia da cidade e da zona rural.

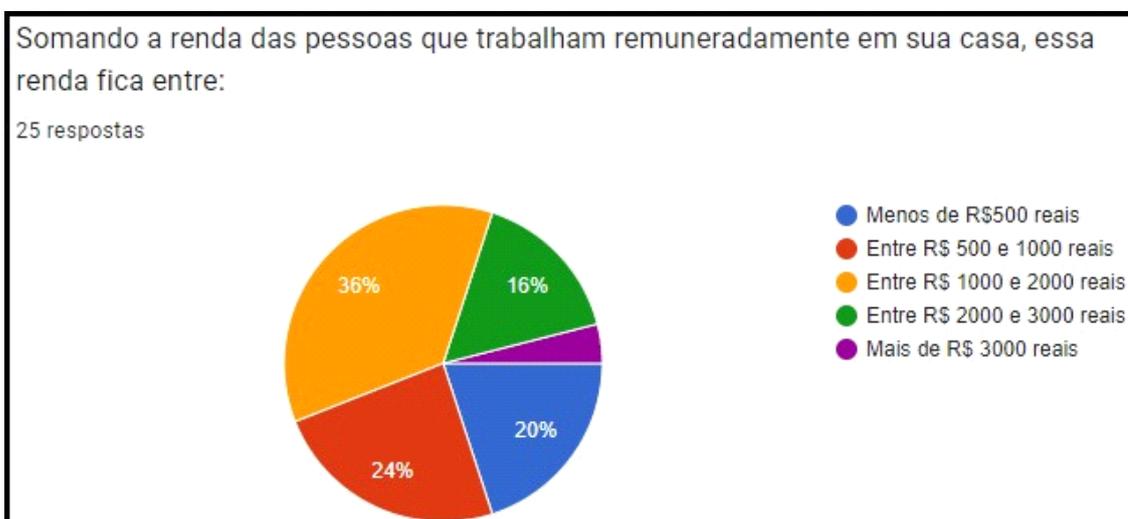
Muitos apresentam famílias numerosas e de baixa renda, sendo relatado pela maioria desses estudantes uma queda da renda familiar durante a pandemia. A maioria das famílias desses alunos – 60% – vive com uma renda que varia entre R\$ 500 e R\$2.000 reais – destes, 6 alunos disseram que suas famílias apresentam uma renda entre R\$ 500 e R\$1.000 reais e 9 alunos, uma renda entre R\$ 1.000 e R\$ 2.000 reais. Para aprofundar a observação do quadro geral, ainda observando o cenário dessa turma, ainda há aqueles cuja renda familiar sequer alcança meio salário-mínimo, estando, portanto, alguns destes, seguindo os critérios de renda per capita mínima adotados pelo Banco Mundial, abaixo da linha de pobreza.

Gráfico 7 – Houve diminuição de renda por conta da pandemia na turma AC-1?



Fonte: A autora, 2022. Elaborado a partir de formulário socioeconômico.

Gráfico 8 – Renda total da casa na turma AC-1



Fonte: A autora, 2022. Elaborado a partir de formulário socioeconômico.

Assim, podemos afirmar que o perfil da turma, a partir dos dados apresentados, insere-se no quadro de grupos subalternizados, visto que a turma apresenta alunos majoritariamente negros e pobres, portanto estando em condição de vulnerabilidade ainda mais acentuada no período pandêmico.

3.1.1 As colonialidades do ser e do saber na AC-1

A falta de interesse pela disciplina História dentro das escolas vem sendo estudada há algum tempo, conforme já mencionado neste trabalho. Algumas das pesquisas, como vimos, nos mostram que a História ensinada nas escolas, muitas vezes, ainda não conseguiu se desvencilhar das amarras de uma concepção de História que vem de um viés tradicional, monolítico e eurocentrado, marcada ou por silenciamentos ou por uma visão preconceituosa do “outro”.

Para corroborar com a forte presença de um currículo de História baseado nessa visão tradicional, trazemos abaixo alguns exemplos de uma atividade proposta à Turma AC-1 no início do ano letivo. Os alunos deveriam escrever em uma folha o que eles pensavam quando refletiam sobre a disciplina História.

Figura 1 – Atividade com a turma AC-1



Fonte: Elaboração da turma, a partir de atividade proposta pela autora.

Figura 2 – Atividade com a turma AC-1 (2)



Fonte: Elaboração da turma, a partir de atividade proposta pela autora.

Figura 3 – Atividade com a turma AC-1 (3)



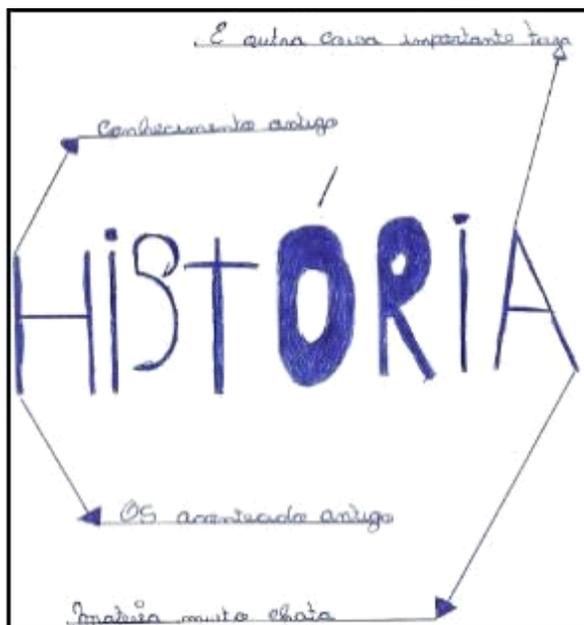
Fonte: Elaboração da turma, a partir de atividade proposta pela autora.

Figura 4 – Atividade com a turma AC-1 (4)



Fonte: Elaboração da turma, a partir de atividade proposta pela autora.

Figura 5 – Atividade com a turma AC-1 (5)



Fonte: Elaboração da turma, a partir de atividade proposta pela autora.

Assim, percebemos como a colonialidade do saber se apresenta de forma intensa no que esses alunos acreditam sobre o que é a disciplina histórica escolar. Esta encontra-se ligada ao tempo passado, muito distante dos alunos – “conhecimento antigo”, “época dos dinossauros”. Além disso, está relacionada aos grandes personagens e à História política. Percebemos também em suas respostas que esses estudantes enxergam a disciplina como desinteressante – nas imagens acima percebemos as palavras “sono”, “tediante”, “chata” e “ódio” sendo ligadas ao que eles pensam acerca da disciplina.

As colonialidades presentes no ambiente escolar não estão restritas ao currículo. No espaço da escola ela também fica evidente: a turma de aceleração geralmente é colocada na menor sala e distante das demais. Essa questão corrobora para o fortalecimento de uma imagem negativa acerca da turma e dos alunos que estão inseridos nela, já que estes são vistos como os “burros” da escola. Podemos perceber isso em trechos das respostas dos professores da escola ao questionário – que se encontra abaixo, no apêndice – sobre as turmas de aceleração. Este questionário foi respondido anonimamente por 21 professores que já trabalharam, trabalham ou gostariam de trabalhar com as turmas de aceleração, tendo como objetivo traçar a visão do corpo docente em relação a essas turmas e seus discentes.

[...] No ensino fundamental II os alunos ainda têm um certo preconceito em relação à sua participação em uma turma de aceleração, mas isso está mais relacionado aos comentários e opiniões de colegas de outras turmas do que com a situação em si, porque geralmente os alunos de aceleração não são vistos como bons alunos. [...] (Docente entrevistado).

Alguns alunos se sentem desconfortáveis e envergonhados, pois a Aceleração é vista como uma turma formada por alunos que não "deram certo". No entanto, outros apresentam um certo orgulho, baseado em uma espécie de inversão de valores onde quanto pior, melhor (Docente entrevistado).

Em geral, eles se sentem à margem da escola, porque sabem que o que recebem é diferente do recebido pelos demais. O fato de não haver reprovação basta para alguns, mas, no geral, acredito que eles se sintam um pouco desvalorizados (Docente entrevistado).

Na teoria eles deveriam se sentir privilegiados mas, na prática, acabam formando uma turma julgada como os que não estudam e passam de série, mesmo assim (Docente entrevistado).

A imagem estigmatizada que se tem das turmas de aceleração, bem como a falta de uma proposta pedagógica específica para a turma faz com que muitos docentes não queiram lecionar nessas classes, uma vez que seus alunos são vistos como violentos, desinteressados e incapazes de aprender. Quando perguntados se gostam ou gostariam de trabalhar nas turmas de aceleração, fica evidente em algumas respostas o olhar pejorativo que recai sobre esses discentes, como nos mostram algumas das respostas dos docentes ao questionário.

Não. Infelizmente, o trabalho com turmas de aceleração necessita de diretrizes e apoio pedagógico que não são facilmente encontrados. O objetivo de resgate desses alunos e o incentivo aos estudos acabam ficando em segundo plano (Docente entrevistado).

Não tenho mais vontade. Na experiência que tive os alunos eram extremamente desmotivados e tinham um comportamento inapropriado durante as aulas (Docente entrevistado)

Gostei no primeiro ano, porque acreditava na proposta de ensinar os conteúdos mais relevantes e adiantá-los para o ensino médio para que pudessem desenvolver seus estudos nas séries correspondentes a sua idade. Entretanto, na prática, a maioria tem um mau comportamento e quase nenhum interesse e acabam percebendo que tudo, desde a avaliação até a aprovação automática, ajuda a manterem tais hábitos (Docente entrevistado).

Não. São alunos muito mais indisciplinados que nas turmas regulares, e isso gera um desgaste muito maior. Além disso, o nível de conhecimentos escolares que esses alunos apresentam é extremamente baixo, levando a muitas frustrações (Docente entrevistado).

Não, pois a maioria dos alunos não entende que a proposta da aceleração é dar uma oportunidade para que superem uma defasagem relativa a anos anteriores em que foram reprovados. Dessa forma, se mostram tão desinteressados ou até mais do que aqueles em turmas regulares (Docente entrevistado).

Não gosto. Não estou atuando atualmente. Mas gostaria de atuar numa aula que ensinasse algo diferente pro aluno. Como artesanato, economia doméstica, eficácia e eficiência num trabalho, até que fosse de faxina, aprendendo a usar produtos certos e como se trabalhar, porque de fato estaria contribuindo para um futuro melhor dessas pessoas que têm dificuldades em idades maiores. Ensinar que podemos ser bons e ganhar bem em qualquer área de atuação, fazendo o que gostamos e com alguém ensinando (Docente entrevistado).

É importante ressaltar que muitas das respostas dadas pelos docentes refletem a sua visão do que é uma turma de aceleração, no sentido em que entendem esse projeto pelo único viés de regular o fluxo idade/série, mantendo em sua metodologia a concepção, que ainda é muito comum, de redução dos conteúdos dados às turmas regulares. Portanto, acreditam que a não aprendizagem está diretamente relacionada à falta de interesse por parte dos discentes dessa turma, assim como pelo seu comportamento indisciplinado, o que coloca os estudantes na esfera do “não”: os que não aprendem, os que não se comportam, os que não obedecem, os que não sabem.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar que cerca de 30% dos professores que responderam ao questionário apresentaram uma visão positiva em relação à possibilidade de trabalhar nesse projeto de aceleração.

Sim, eu gosto muito de trabalhar com alunos da aceleração. Eles iniciam o ano querendo um diploma, mas durante o processo alguns alunos começam a valorizar o conhecimento e despertam para os saberes. Ver a educação fazer a diferença na vida de uma pessoa é a maior alegria de um professor (Docente entrevistado).

Sim, pois o alunado desta modalidade passa por carências sociais e acadêmicas que podem ser mitigadas através dos projetos de aceleração (Docente entrevistado).

Gosto muito de ministrar aula em turmas de aceleração, pois o comportamento dos alunos é diferente e o reconhecimento do trabalho docente por parte dos alunos existe (Docente entrevistado).

Dependo da proposta e do engajamento da equipe, sim! Por acreditar que podemos fazer a diferença nas vidas desses alunos (Docente entrevistado).

Gostaria de dar aulas devido ao compromisso com esses pequenos ganhos. O conhecimento escolar é difícil para muitos alunos. Mas acho que quando você percebe que um aluno que não sabia muito, depois de um período contigo aprende mais, deve gerar um ótimo sentimento. O desafio em ensinar também acaba me movendo, e ter outra experiência me parece bastante interessante. Alguns dos alunos que estou dando aula na escola nesse ano corrente, foram alunos de turmas de aceleração no passado. Fiquei sabendo em conversas com outros professores. Esses alunos não são fáceis, mas observar os ganhos que tiveram nesse período comigo foi muito gratificante (Docente entrevistado).

3.2 A (des)construção do saber histórico a partir das narrativas da AC-1

Como desconstruir as colonialidades presentes nas aulas de História desses estudantes?
Como desconstruir essa concepção tradicional da disciplina História?

A perspectiva decolonial de educação nos possibilita pensar em educar pela memória, pelas experiências de ser alguém, pelas narrativas de grupos subalternizados, que não se reconhecem nos currículos hegemônicos, que quando tratam do “outro”, o posiciona em uma escala de inferioridade. Essa perspectiva permite um ensino de História reflexivo, capaz de um diálogo intercultural crítico que valoriza novos sujeitos e traz narrativas ainda não contadas na sala de aula. Deixando assim de lado um currículo de caráter conteudista e possibilitando a emergência de culturas negadas e silenciadas ao longo de todo esse tempo.

A partir dessa educação pela memória trouxemos as narrativas dos discentes da turma AC-1 acerca de suas experiências durante a pandemia do COVID-19. Com isso, pudemos trabalhar com suas formas de ser e sentir, o que numa perspectiva de uma pedagogia que se pretende crítica e empoderadora, possibilitou o diálogo com grupos subalternizados na sociedade e impede o epistemicídio que o currículo tradicional tenta nos impor. Nesse sentido, pensar em educar pela memória, através das narrativas dos alunos pode ser visto como brechas decoloniais, que desconstruem a monocultura do saber formal e do rigor científico, possibilitando a produção de currículos emancipatório, que dialogam com diferentes saberes e possibilitam a luta por justiça social e epistemológica.

Utilizando o conceito de “mônada” proposto por Benjamin (*apud* GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 95), em que se almeja revelar o caráter singular da experiência educativa, sem com isso perder de vista as múltiplas articulações no âmbito cultural em que esta encontra-se inserida, encontramos a possibilidade de uma transformação não só na perspectiva do campo de Ensino de História, bem como também na própria forma como estes estudantes se veem e são vistos, podendo, dessa maneira, ao refletirem sobre suas narrativas, assumirem o papel de protagonistas e de sujeitos capazes de alterar a realidade em que vivem.

Ainda sobre o trabalho com as memórias, Elison Paim e Helena Araújo (2018) evidenciam a importância destas na (des)construção da produção de conhecimentos e saberes, fortalecendo ainda mais a posição de sujeitos que os alunos da turma de aceleração têm nesse trabalho.

Pensar as memórias no caminho trilhado por Benjamin implica ruptura com o que está instalado e vem sendo praticado – especialmente por aqueles que consideram memórias como algo menor que a História. O pensamento do filósofo berlinense apresenta-se numa perspectiva de negar essa estrutura; recomenda que se pensa a História a partir das ruínas, então de forma determinista; assim, o trabalho com memórias passa a ser pensado como um imenso campo de possibilidades – por isso interessa-nos as memórias e Histórias outras, ou seja, memórias e Histórias contra hegemônicas onde os grupos marginalizados pelo capitalismo, patriarcado/colonialismo, terão protagonismo (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 8).

Técia Goulart (2020) nos ajuda a pensar como essas narrativas dos alunos, transformadas em mônadas, nos permite entender as experiências narradas como entrecruzamento de subjetividades. Nas palavras da autora:

Entendo por mônadas, narrativas constituídas a partir de lembranças de experiências vividas, considerando o entrecruzamento das dimensões temporais (passado, presente e futuro) e representadas em sua inteireza, apesar desta narrativa estar expressa como partes (fragmentos) do todo (GOULART, 2020, p. 28).

A aprendizagem narrativa contribui, nesse sentido, para uma mudança de paradigma curricular e para a transformação social dos discentes, permitindo a alteração da turma de aceleração para uma turma de emancipação. Sobre essa questão, Goodson entende que:

[...] os esboços sobre a aprendizagem narrativa e o capital narrativo fornecidos [...] aqui são o início de uma nova especificação para o currículo. Estamos apenas no começo. É um início que traz a esperança de que possamos, finalmente, corrigir a “mentira fundamental” que se situa no âmago do currículo prescritivo. No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos (GOODSON, 2007, p. 251).

A partir dessa perspectiva empoderadora de aprendizagem, entendemos que o escrever é um ato político, uma vez que a escrita permite o tornar-se. Ao escreverem sobre si, os alunos da turma de aceleração tornaram-se os narradores e escritores de suas próprias realidades, permitindo que se entendam como autores e autoridades de suas Histórias. Uma vez que recuperar o sentido das narrativas no ensino é partir para a (des)construção das experiências dos estudantes, já que temos como pressuposto a ideia de que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si e aos outros, elas, portanto, se tornam, no interior, no processo de ensino-aprendizagem, um instrumento importante, formador de consciências dentro de uma perspectiva de educação empoderadora e emancipadora.

Dessa maneira, a concepção de trabalhar com as narrativas dos discentes teve como propósito fazer com que eles se tornassem visíveis para si, uma vez que o currículo não permite que estes se vissem ali, enquanto sujeitos históricos. E não é só isso, é também a possibilidade de aproximação entre os alunos e a escola em termos de relações humanas, em que os primeiros ressignificam o espaço escolar, criando um sentimento de pertencimento a este local, enquanto que a escola passa a enxergá-los a partir de uma perspectiva de suas possibilidades,

reconhecendo seus saberes e suas Histórias, reconstruindo, assim, vínculos afetivos desses estudantes com a escola.

Refletindo sobre os estudantes da Turma AC-1 e o cotidiano escolar é evidente as vozes desses alunos - eles literalmente estiveram gritando. Acreditamos que adotar um lugar de escuta enquanto professora, reconhecendo suas vozes, positivando suas falas e conscientizando-os como participantes ativos dentro da sala de aula e da construção do saber, possibilitou a construção de uma nova relação desses estudantes com o saber histórico.

Assim sendo, pensamos que a partir dessa aprendizagem narrativa feita com os estudantes da AC-1, pudemos estar nos desviando de uma História única que é entendida por sua incompletude e como resultado de uma relação de poder – e rumamos em direção a uma tentativa de resposta para tal questionamento sobre para que serve a História: a História serve para narrar e ouvir outras História possíveis. (ARAÚJO, 2014, p. 241).

3.3 O ato de “narrar a si” na turma AC-1

Buscar estimular os alunos da turma de aceleração a narrarem suas experiências durante o período da pandemia não foi uma tarefa fácil por diversos motivos. Dentre eles, pode-se destacar o próprio imaginário destes estudantes que inseridos nas colonialidades da nossa sociedade, viam suas Histórias como irrelevantes, muitos sequer conseguiam ver que tinham alguma coisa a ser dita. Em um primeiro momento, devido à dificuldade deles em começar a escrita, fiz uma espécie de roteiro, com sugestões do que eles poderiam escrever. Contudo, confesso que não funcionou. Os alunos respondiam de forma sucinta às sugestões, não desenvolvendo um texto. Acredito que a pandemia e o afastamento do ambiente escolar trouxeram como consequência um distanciamento destes estudantes com a escrita, uma vez que estes, conforme já mencionado, eram os que menos participavam das aulas remotas. Foi necessário, então, apresentar a eles alguns textos, relatos, para que eles pudessem entender como narrar suas vivências.

Outro desafio encontrado foi a preocupação por parte deles com a escrita, não acreditavam que podiam escrever devido às suas dificuldades com questões ortográficas e/ou gramaticais - convencê-los de que o valor estava no ato da escrita, independente desta não estar inserida nos padrões considerados. Busquei mostrar a eles que o ato deles tomarem a palavra, no sentido, de narrarem as suas Histórias, os colocava em uma posição de protagonistas,

subvertendo uma lógica de invisibilidade social, uma vez que permitia que outras Histórias pudessem ser conhecidas e valorizadas.

O ato de narrar sobre si não é um ato de valorização de Histórias individuais, mas também de um grupo, que historicamente, fora alijado de sua humanidade, sendo silenciado, ou apenas visto pelo olhar do outro de forma pejorativa, foi um caminho longo a ser percorrido. A escrevivência representaria, nesse sentido, um lugar de fala e de pertencimento intimamente ligada à consciência de sua posição social.

Tal conceito é definido por Conceição Evaristo (2020) como a memória escrita da vivência. Em um primeiro momento, sua criação tinha por objetivo ecoar as vozes de mulheres negras, silenciadas em uma sociedade patriarcal e racista. Contudo, a potência desse conceito permite o seu alargamento para os demais grupos marginalizados. Portanto, está ligado à ideia de se pensar os sujeitos e as suas formas de vivências, transformando o modo como se veem e são vistos.

Todavia, pensar a escrevivência unicamente como uma escrita de si, simplifica e limita o conceito. Trabalhar com a escrevivência desses alunos não é só olhar para a vivência individualizada de cada um deles, é também olhar para a experiência do coletivo. É nesse sentido, entrar também em contato com a experiência de grupos subalternizados, recriando suas identidades e favorecendo o empoderamento de suas subjetividades enquanto sujeitos históricos.

Assim, as narrativas dos estudantes compõem uma série de textos repletos de vivências e memórias, que apesar de se aparentarem individuais, podem e devem ser vistas como um escopo de um grupo, portanto, servindo como uma espécie de crítica social, que incita a centralidade de grupos historicamente marginalizados.

3.4 O produto final: Escrevivências – relatos dos alunos da turma AC-1 de Teresópolis em tempos de pandemia

Refletindo sobre todo o processo de elaboração do produto final e os impactos produzidos por ele na minha trajetória docente e nas dos estudantes envolvidos, não posso afirmar que o caminho tenha sido fácil. Muito pelo contrário, vários foram os obstáculos a serem superados, indo desde a minha expectativa – confesso que talvez, até de forma inocente – de que os alunos comprariam com entusiasmo a ideia do projeto, pela possibilidade de serem

os protagonistas de suas Histórias (frustrada muitas vezes pela frase: “Professora, vai valer nota?”) até as dificuldades tecnológicas devido a problemas com o laboratório de informática da escola – que acabou tornando tudo mais desafiador e lento, levando a impossibilidade dos alunos realizarem esta etapa do trabalho. Assim, não posso faltar com a verdade – apesar de parecer mais bonita – e dizer que o ebook foi feito pelos alunos. Apesar deles mudarem sua postura e não estarem mais preocupados com a nota, terem começado a se interessar pela escrita de suas vivências, escreveram os seus relatos no papel, nos nossos encontros, porém não puderam concluir o produto final, sendo este realizado por mim, uma vez que os alunos não tendo acesso ao laboratório de informática também não tinham possibilidade de fazer esta parte em casa, pois não tinham computador e o acesso à internet era precário. Tal fato corrobora com todas as críticas apresentadas ao longo dos capítulos dessa dissertação e deixa claro a posição de subalternidade dos estudantes, o que afetou de maneira relevante a atuação deles.

As condições materiais, ou melhor dizendo, a falta delas, me mostrou que mesmo trabalhando com uma perspectiva decolonial, que buscou a centralidade dos alunos, os manteve à margem, excluindo-os da finalização do produto. E é óbvio que isso trouxe uma certa frustração a mim e a eles. Porém, nem tudo pode ser visto como derrota, posso afirmar inclusive que quando os estudantes viram a versão digital de seus textos – mesmo esta não tendo sido realizada por eles – se sentiram valorizados e orgulhosos de suas Histórias. Se em muitos momentos de suas vidas escolares foram eles rotulados como fracassados, os alunos do “não”, passaram, agora, a se verem e serem vistos de forma a entender que a educação pode sim apresentar possibilidades outras e Histórias outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desta dissertação durou mais de dois anos, prazo habitual dado a um curso de mestrado. Do ponto de vista cronológico alguns podem pensar que foi muito tempo, afinal passou do tempo usual. Contudo, é necessário lembrar que esta nasce no meio de uma pandemia e a sensação de tempo foi atropelada e modificada por esse evento.

Refletindo sobre a questão do tempo em que levei para terminar esse trabalho, quero nesse momento ressaltar a minha admiração por todas as mulheres. Concluir o mestrado não é uma tarefa fácil. Pelo menos, não tive ainda a oportunidade de ouvir relatos de pessoas afirmando o contrário. Contudo, os desafios acadêmicos me parecem ainda maiores quando pensamos na questão do gênero e de todo o trabalho de cuidado invisibilizado pela sociedade a que estamos impostas. Como eu e minha orientadora Larissa Costard conversamos algumas vezes ao longo dessa jornada, esse é um tema que merece ser refletido. Acredito que o tempo que levei para escrever a minha dissertação teve ligação não apenas com a pandemia, como também com as sobrecargas que são atribuídas ao gênero feminino.

Mesmo dentro dessa tarefa difícil de concluir o mestrado, escrevendo aqui as considerações finais me pego pensando em como o tempo decorrido me pareceu curto e longo. Sim, como sempre falo com os meus alunos, o tempo é abstrato, relativo. Digo isso porque o mestrado ocupou grande parte da atenção de minha vida, mesmo quando estava em momentos de entretenimentos, de bate papos na escola, ou em casa com o meu companheiro – que também é professor de História, a AC-1 e a dissertação sempre estiveram presentes.

Durante os anos de curso, falei muito sobre a AC-1 e o mestrado. Acredito que minha maneira de falar e mais ainda, o meu entusiasmo, traduzido por alguns como loucura, me fizeram prosseguir. Espero que tenha conseguido na minha escrita transparecer esse entusiasmo. Na escola foi interessante perceber por parte de alguns docentes o espanto ao me ouvir falar sobre o fato da AC-1 ser o sujeito da minha pesquisa. E no término, vê-los surpresos com o *ebook* me trouxe um certo orgulho, eu confesso. Orgulho por não ter desistido da AC-1 quando muitos me encorajaram a mudar a minha pesquisa, mas acima de tudo, orgulho por ver meus alunos felizes com o resultado do trabalho, mesmo este não tendo sido da maneira esperada.

O que me fez refletir sobre como o resultado do trabalho deles poderia impactar em um aspecto crucial na minha atividade docente, que é o currículo. Partindo da ideia de que o currículo não é neutro e tendo em vista a adoção de uma perspectiva emancipadora, acredito

que o *ebook* signifique uma possibilidade outra de inserir as vozes dos educandos, que são por muitas vezes silenciados, no processo de construção do conhecimento, o que é entendido como sendo um dos fatores que os afastam da disciplina escolar. Nesse sentido, o currículo tradicional “fala” para os alunos, mas não os “ouve”, não “fala” dos alunos. Estes, quando instigados, são capazes de se colocarem como partícipes na construção do currículo, que numa perspectiva de educação emancipadora, os entendem como sujeitos históricos tornando assim, os subalternizados do currículo tradicional, responsáveis pela autoria de suas histórias. Não basta contar a história dos de baixo, é importante dar a possibilidade para que os de baixo contem as suas próprias histórias.

Assim, as escrituras permitem um estreitamento entre o currículo e os alunos, podendo os professores se utilizarem desse poderoso conceito como uma ferramenta pedagógica. Freire (2017) já afirmava que não devemos olhar para os estudantes como um depósito de saber e as escrituras nos permitem pôr em prática essa premissa e dessa maneira, quem sabe, se transformar na ponte necessária para a superação do terreno movediço em que se transformou o currículo tradicional.

A leitura do *ebook* produzido pela AC-1 pode ser usada para a análise das vivências e das formações sociais dos grupos marginalizados, assim como ajudaria a entender como as desigualdades sociais produzidas pelo modo de produção capitalista afeta de forma ainda mais cruel este estrato social.

Aqui, para finalizar, quero novamente falar com vocês, leitores, que por acaso estejam cursando o mestrado. Minha pesquisa não saiu do jeito que eu imaginava no início e isso não significa que eu ou meus alunos tenhamos fracassado. Digo isso porque durante o meu percurso no mestrado, às vezes, assistindo à apresentação de alguns colegas e/ou lendo alguns trabalhos, me batia um certo desespero, uma vez que tudo parecia sair perfeito e isso ressoava em mim de uma maneira que intensificava a minha sensação de incapacidade – alguns chamam isso de “síndrome da impostora”. Por isso quero deixar claro que as expectativas não alcançadas também fazem parte do processo de construção do conhecimento. Assim, mesmo que o horizonte de sua pesquisa lhe pareça incerto e nebuloso, prossiga...

É estranho pensar em considerações finais de um trabalho quando há tantas leituras referentes ao tema que eu ainda gostaria de fazer, quando continuo trilhando o caminho da decolonialidade e buscando, junto dos alunos, perspectivas outras acerca da disciplina História e de seu currículo. Não, não é um final. Acredito que é o (re)começo, em que me percebo uma educadora diferente daquela que entrou na graduação de licenciatura em 1998. Também diferente da que ficou cerca de dezoito anos no chão da escola, afastada da academia. Os

desafios do mestrado me transformaram, me trouxeram não apenas uma bagagem de leituras, debates, aulas, diálogos com professores e alunos da turma. Sinto-me com as energias renovadas para seguir na luta pela educação em que acredito, uma educação emancipadora, que permite as existências múltiplas de ser e saber. Tenho certeza que ter passado por essa jornada, iniciada ainda na seleção, que ganhou corpo com as aulas, as leituras e as discussões ao longo das tardes, que adquiriu fôlego com a escolha do objeto a ser analisado e se materializou, finalmente, na forma desta dissertação, fez de mim uma professora mais qualificada – não em termos de títulos ou currículo – mas sim, por ter mudado a minha relação e a minha visão com os alunos das turmas de aceleração, como também com todos os outros.

Por isso, devido ao tempo do mestrado e ao prazo, já mais do que estourado, é preciso pôr um ponto final nesta dissertação. Mas esse ponto significa na minha prática docente o início de um novo ciclo de trabalho contínuo em sala de aula, em que assim como os meus alunos da AC-1, me percebo superando o medo de escrever e, como já bem disse Grada Kilomba, torno-me autora e autoridade em minha própria História.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; BORGHI, Raquel Fontes. *Filantropia de risco nas redes estaduais de ensino brasileiras: Análise das influências do Instituto Ayrton Senna*. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 27, n. 00, e023025, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <<https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.16940>>.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Os jovens da EJA e a EJA dos jovens*. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. *História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura*. In: MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R.; SANTHIAGO, R. (Orgs.). História pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo – SP: Letra e Voz, 2016. p. 175-184.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

APPLE, Michael. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Org.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael. *Currículo e poder*. Revista Educação e realidade, 14(2), 1989: p. 46-57.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. *Por outras Histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna*. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. et al. Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014, p. 227-241.

ARROYO, Miguel G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ARROYO, Miguel G. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, AAAB, 2005.

ARROYO, Miguel G. *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In: SOARES, Leôncio. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-32.

ARROYO, Miguel G. *Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, 2000, p. 33-44.

ARROYO, Miguel G. *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). Para além do fracasso escolar. São Paulo: Papyrus, 1997.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito de uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História*. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9.ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Os confrontos de uma disciplina escolar: da História sagrada à História profana*. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, 1992.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BOBBITT, John Franklin. *O método científico na construção do currículo*. In: BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Porto: Didáctica Editora. 1918. p. 73-81.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. *Os excluídos do interior*. In: NOGUEIRA, M^a Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 481-486.

BRASIL. *Coleção Cadernos de EJA*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/met_cd.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. *Coleção Literatura para todos*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei número 9394, 20 de dezembro, 1996.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

CAIMI, Flávia Eloisa. *História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate*. XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. *O que precisa saber um professor de História*. *História & Ensino*, Londrina. V.21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Por que os alunos (não) aprendem História?* Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Niterói, v.11, n. 21, p. 17-32, 2006.

CAIMI; Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina F. *A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?* *Interações*, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2014.

CANDAU, Vera. *Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes*. *Rev. Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v.13, n. Especial, dez., 2020, p. 678-686.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Palavra do Presidente*. 1997, n.p. Disponível em: <http://www.radiobras.gov.br/presidente/palavra/1997/palavra_1507.htm>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CARVALHO, José Murilo. *Pontos e bordados - escritos de História e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 454.

CERRI, Fernando. *Ensino de História e Consciência histórica*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011b.

CERRI, Fernando. *Fronteiras interdisciplinares no ensino de História*. In: IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 23-26 de Abril. Ouro Preto/MG, 2011a.

COIMBRA, Sandra Regina da Silva. *Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto de Classes de Aceleração*. 2008. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil - Uma entrevista com a professora Maria Clara Di Pierro*. [Entrevista realizada em 15 de maio de 2015]. Revista PerCursos. Florianópolis, v. 16, n.31, p. 245 - 255, maio/ago. 2015. Entrevistadora: Rita de Cássia Pacheco Gonçalves.

DI PIERRO, Maria Clara. *Perdemos 3,2 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos [...]*. Revista Época. Entrevista. Texto: Beatriz Morrone. 2016. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DOSSE, François. *A História*. Bauru: EDUSC, 2003, p. 7 - 46.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências e seus subtextos*. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina comunicação e arte, 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *Quais as afinidades entre um mestrado profissional em ensino de História e a História pública?* In: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) *Que História pública queremos? What public history do we want?* São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 49-58.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *Qual a relação entre a História pública e o ensino de História?* In: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) *Que História pública queremos? What public history do we want?* São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 29-38.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História e ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

FORTES, Maria Auxiliadora Soares. *Conceitualização e prática da aceleração da aprendizagem na escola pública*. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (org.). *Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição*. Fortaleza: Editora UFC, 2005. p. 353-365.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 64 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIROUX, Henry. *A escola crítica e a política cultural*. 3ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Nilma Lima. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012.

GOODSON, Ivor F. *Currículo, narrativa e o futuro social*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.12, n. 35, p. 241-252, maio/ago, 2007; Acesso em: 20 de out. 2020.

GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. “*Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!*” Notas (auto)biográficas constitutivas da História de vida de um educador. In: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 5, no 13. Salvador (BA): jan./abr. 2020. p. 91-104. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p91-104>>.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Consolidação de documentos 1985/1994*. São Paulo, 1994.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2013.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). *Censo Demográfico de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). *Estimativa populacional de 2021*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAUJO, Regina Magna Bonifácio de. *Educação de Jovens e Adultos: Sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. *Prognósticos históricos nos escritos de Lorenz Von Stein sobre a Constituição prussiana*. In: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990.

LIMA, Maria. *Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos*. In: MAGALHÃES, M. de S. et. al. (Orgs.). *Ensino de História. Usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, p. 53-76.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MALERBA, Jurandir. *Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital*. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 37, n. 74, 2017. p.135-154.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. *Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança*. Revista Espaço do Currículo (Online), v. 6, p. 340, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria. *Os saberes que ensinam: o saber escolar*. In: Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 81-111.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NADAI, Elza. *O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva*. Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NORONHA, Olinda Maria. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. 2ª ed. SP, Editora Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA*. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. *Correção do fluxo escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000)*. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 116, 2002.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. *Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de História da África e dos afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, 2018, p.1- 24.

PEREIRA, Ana Maria Franco; GUIMARÃES, Lucélia Tavares. *Política pública de alfabetização ao combate do fracasso escolar tendo como referência as classes de aceleração de aprendizagem*. Anais do Sciencult, 6(1), 2016, p. 247-262.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. *Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História*. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). Jogos e ensino de História. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO, Iara Glória de Areias. *LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar*. In: Programas de Correção de Fluxo Escolar. Brasília: Em aberto, 2000, p. 49-56.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESÓPOLIS. *Regimento das unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Teresópolis de 2014*. Secretário Municipal de Educação: José

Leonardo Vasconcellos de Andrade. 10 de junho de 2014. 69f.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica*. São Paulo: Aberto, v. 17. n. 71. p. 57-73, jan. 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo (SP), Boitempo, 2020. 32 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 78 | 2007, publicado a 01 outubro 2012, consultado a 12 fevereiro de 2023. URL: <<http://journals.openedition.org/rccs/753>>. DOI: <<https://doi.org/10.4000/rccs.753>>.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESÓPOLIS. *Dados Educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresópolis no ano de 2021*. 2021. Disponível em: <<https://educacao.teresopolis.rj.gov.br/institucional>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESÓPOLIS. *Plano Municipal de Educação*. 2015.

SEFFNER, Fernando. *Aprender e ensinar História: como jogar com isso?* In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2018.

SEFFNER, Fernando. *Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula*. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Clarilza Prado de. *Limites e Possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, nov. 1999, p. 81-99.

SOUZA, Técia de. *Educação para as relações étnico-raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal: Diálogos dentro e fora da escola*. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

VASCONCELOS, Celso. *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. São Paulo: Libertad, 2009, pp 19-44.

VENTURA, Jaqueline. *A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores*. Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. 1ª ed. Brasília/Niterói: Liber Livro/Editora UFF, 2011.

WALSH, Catherine E.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera María. *Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra*. Arquivos Analíticos de Políticas educativas 26 (83), 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

APÊNDICE A – Pesquisa com professores feita pelo Google Forms

- Há quantos anos você trabalha no magistério?

- Você possui alguma experiência em educação de jovens e adultos ou em turmas de aceleração? Se sim, onde e quando?

- Em sua opinião, quais são os objetivos dos alunos das turmas de aceleração?

- Você acredita que esses objetivos estão sendo alcançados?

- Você gosta ou gostaria de dar aula em turmas de aceleração? Por quê?

- Você acha o projeto aceleração válido?

- Sua metodologia de ensino em relação às turmas de aceleração é diferenciada?

- Em sua opinião, qual é o impacto do projeto de aceleração na autoestima dos estudantes? Por quê?

APÊNDICE B – Pesquisa socioeconômica com discentes pelo Google Forms

- 1 - Nome completo:
- 2 - Gênero (marcar apenas um)
 - Feminino;
 - Masculino;
 - Outro.
- 3 - Idade:
- 4 – Raça (marcar apenas um):
 - Branca;
 - Preta;
 - Parda;
 - Indígena.
- 5 - Quantas pessoas moram com você na sua casa?
- 6 - Bairro onde mora?
- 7 - Quantas pessoas da sua casa trabalham de forma remunerada?
- 8 - Somando a renda das pessoas que trabalham remuneradamente em sua casa, essa renda fica entre (marcar apenas um):
 - Menos de R\$ 500 reais;
 - Entre R\$ 500 e 1000 reais;
 - Entre R\$ 1000 e 2000 reais;
 - Entre R\$ 2000 e 3000 reais;
 - Mais de R\$ 3000 reais.
- 9 - Com a pandemia, houve uma diminuição na renda de sua família?
- 10 - Você ou alguém de sua família teve covid-19?
- 11 - Você perdeu alguém por covid-19?
- 12 - Você acredita que através de seus estudos, você pode melhorar a renda da sua família?
 - Sim;
 - Não;
 - Não sei dizer;
 - Outro (*espaço para escrever*).
- 13 - Você tem acesso à internet para estudar?

- Sim, sempre tenho. Uso pacote de dados;
- Sim, sempre tenho. Tenho wi-fi na minha casa;
- Às vezes, pois nem sempre tenho pacote de dados;
- Não;
- Outro (*espaço para escrever*).

14 - Através de qual dispositivo você participa/participou das aulas?

- Meu aparelho celular;
- Aparelho celular de um dos meus familiares;
- Tablet;
- Computador.

15 - Você precisa/precisou compartilhar esse dispositivo com alguém de sua família?

- Sim;
- Não;
- Outro (*espaço para escrever*).

16 - Quais estão sendo/foram as suas maiores dificuldades para estudar durante esse período de pandemia?



Escrevivências

*Relatos dos alunos da turma de aceleração
de Teresópolis em tempos de pandemia*

Organizado por:
Kelly Cristina Gomes Sodré
(UERJ/FFP - Mestrado Profissional ProfHistória)





*“Eles tentaram nos
matar, mas a gente
combinamos de não
morrer”*

*Conceição Evaristo
(Olhos D'água)*

INTRODUÇÃO

Poderia iniciar essa apresentação afirmando que esse ebook é o produto pedagógico da minha dissertação de mestrado. Inicialmente era isso mesmo, mas com o decorrer do tempo, mais do que um produto pedagógico ele se transformou numa ferramenta de resistência e de existências outras...

Confesso que no começo dessa jornada, os meus referenciais teóricos estavam relacionados a aqueles autores em que tive contato, em maior ou menor grau, nos meus tempos de graduação. Contudo, sentia que faltava algo. Não que eu não pudesse escrever essa dissertação com toda uma massa crítica a qual fui tendo contato durante a pesquisa, mas somente quando fui atravessada pelo conceito de escrevivência em uma das aulas do curso, percebi que poderia ir além. Nesse caso, ir além está ligado a possibilidade prática de uma produção feita por parte dos alunos sobre suas experiências pessoais durante o período da pandemia do covid-19, tendo como foco a centralidade de estudantes periféricos e marginalizados.

Escrevivência é um termo criado pela professora e escritora Conceição Evaristo, que tem como perspectiva inicial o campo da literatura afrobrasileira periférica, uma vez que traz as vozes de mulheres negras, subalternizadas. Essa perspectiva inicial é alargada abrangendo outras áreas de saber – como os campos da educação, do direito entre outros – assim, como também sendo um instrumento de empoderamento de grupos outros também subalternizados, possibilitando trazer à tona narrativas e experiências antes marginalizadas, confrontando, portanto, estereótipos e padrões instituídos, permitindo a reconfiguração de representações e de narrativas hegemônicas.

Entender que a colonização do saber passa também pela escrita, que determina o reconhecimento de grupos hegemônicos é compreender que a linguagem é um lugar de demarcação de poder. Portanto, possibilitar e estimular a produção escrita de alunos, que, muitas vezes, se veem e são vistos como fracassados é transgredir com a lógica hegemônica de um sistema que culpabiliza esses sujeitos e os encaram a partir de uma perspectiva de ausências: ausência de humanidade, de saberes e de histórias.

Neste sentido, pensar a escrevivência é mais do que pensar a junção das palavras “escrita” e “vivência”, é humanizar grupos subalternizados e invisibilizados, permitindo que vozes antes silenciadas possam ser ouvidas e valorizadas. A escrevivência é, assim, uma ferramenta prática de combate ao epistemicídio imposto, uma vez que a escrita a partir da vivência de grupos marginalizados permite romper com espaços, que historicamente, não estavam reservados a esses indivíduos, que não eram vistos a partir de uma perspectiva de protagonismo. E é exatamente pensando nas ideias de escrevivência associada à resistência e a centralidade de grupos subalternizados dentro do campo educacional, que trazer a turma de aceleração no contexto da pandemia se mostra como a representação prática desse conceito dentro do ambiente escolar.



A partir de agora vocês terão acesso aos relatos produzidos pelos alunos da turma de aceleração do município de Teresópolis sobre suas experiências durante o período de pandemia do Covid-19.

Cabe aqui ressaltar que estes estudantes não terão seus nomes apresentados.

Outro ponto importante a mencionar é que os textos estão apresentados da maneira como foram escritos, não havendo, portanto, nenhuma alteração ortográfica ou gramatical.



Minha vida depois da pandemia

Olá, eu moro na Fonte Santa, o bairro onde eu cresci e fiz muitas coisas que fazem parte da minha história e da minha vida, o bairro onde tenho muitos amigos e um pouco da minha família, eu moro com minha mãe, meus irmãos e meu padastro.

Lembro que na pandemia tive muitos sentimentos, sentimentos de medo, angústia, ansiedade e outras coisas, na pandemia eu perdi muitas coisas, infelizmente perdi meu avô emprestado que morreu pelo covid, assim como eu perdi minha felicidade e brilho que eu tinha, nesse tempo de pandemia tive muitos problemas que antes da pandemia não faziam parte da minha vida, como depressão e crises de ansiedade muito fortes, perdi muitos amigos também e isso me afetou muito.

Na pandemia minha mãe começou a ser mais liberal e me deixou sair com mais frequência, pude me aproximar mais da minha família e fazer coisas que não conseguia fazer antes, como ver séries, ler livros, ver filmes etc.

O retorno das aulas presenciais é um pouco estranho pelo fato de ter ficado muito tempo em casa, sem se preocupar em reprovar, sem se preocupar com provas e trabalhos, os sentimentos são muitos mas os sentimentos de medo e angústia são os maiores.

Confesso que fiquei com medo de voltar às aulas pelo medo de ficar sozinha na escola por ser muito tímida, só que no final do ano passado eu fiz uma amizade com um menino da escola, então esse medo passou.

Um dia muito marcante pra mim na pandemia foi um sábado 20/03/21, esse dia foi quando eu conheci um menino que mudou minha vida, no sentido bom, e ruim, e foi uma coisa muito aleatória. Uma tia minha me chamou pra ir em um bairro e quando eu cheguei lá, vi um menino que chamou muito minha atenção e vi ele mais vezes depois e quando eu estava indo embora ele me seguiu e depois de um tempo ele me mandou mensagem no instagram e a gente começou a se conhecer e começamos a ficar "sério", e depois de algum tempo ficando ele pediu pra namorar comigo e meus pais não deixaram por ele ser mais velho que eu, e depois disso ele sumiu sem nenhuma explicação e eu fiquei muito abalada, porque ele foi meu primeiro "namorado" e como eu era mais nova que ele, eu fiquei bem iludida por ele e depois de um tempo eu comecei a ter muitos problemas psicológico e isso me afetou muito até porque a gente tava no meio de uma pandemia, então isso só piorou e fiquei 6 meses trancada na quarto sem querer levantar, só levantava pra tomar banho e às vezes pra comer mas depois passou e superei, mas isso me trouxe muita maturidade e muitos problemas que não tinha.

Eu e minhas decepções

Olá, moro em Pessegueiros um lugar não tão bonito mais também não feio, e um lugar simples com uma vista para a natureza com vizinhos e uma estrada em frente, eu moro com meu pai e minha irmã de 16 anos e meu irmão de 18, meus pais são separados mais costumo ir a casa da minha mãe onde tem minha irmãzinha de 2 aninhos.

essa pandemia foi chata né? foi Horrível tive muitas perdas. mais graças a deus na minha família estão todos salvos, nessa pandemia passamos muito sufoco não tenho lembranças boas porque só fiquei em casa não pude vê os amigos mais agora posso vê eles na escola achei muito bom das aulas presenciais voltarem porque assim podemos pelo menos sair de casa, mais tenho medo de pegar essa doença que só piora cada segundo que passa por isso temos que se proteger e isso.

essa e minha história!

Estudante 2

um pouco sobre minha vida na pandemia

Eu moro na portelinha, lá onde eu moro é um lugar tranquilo e tem varias pessoas legais. durante a pandemia o meu pai foi embora de casa e eu não sei onde ele esta, durante a pandemia eu não perdi ninguém. eu pude fazer varias coisas por exemplo ficar com minha familia, ver series, eu fiquei bem feliz com o retorno das aulas, gosto de ouvir musica eu moro com minha irma e minhas sobrinhas, e do lado da minha casa mora meus irmãos. minha mãe não mora comigo pois mora com meu sobrinho e o marido dela.

Estudante 3

Em quanto mais queremos viver menos queremos

Atualmente com o covid em area todos e todas as pessoas usam mascara pra se proteger. Eu atualmente moro em uma zona rural chamda fazenda parque Boa uniao mas como tudo que se diz é falso Boa união não existe.

Atualmente moro com minha irmã não quero entrar em detalhes, por parte de mãe e pai, atualmente com o vide muitas pessoas morrem e isso traz uma tristeza imensuravel ão coração da familia das pessoas, em quanto tava na pandemia não pude sai quase não fiz nada e atualmente das voltas das aula sinto que quase mudo nada

Durante o ensino remoto foi um ambiente complicado não so pra min mas pra todos... nesse tempo muitas coisas ruins aconteceram, isso me ajudou a ver que a dor sempre vai esta presente na vida mas que aver momentos bos nunca faltara felicidade, enquanto avia a\3 aulas remota eu acabei não participando de todas apenas entrava e falava que estava presente pra não perde presença. Mesmo com tantos momentos perdidos tive momentos felizes como no aniversario da minha irmã mais velha e da minha irmã mais nova acabo fazendo meus pensamento mudarem.

Com isso acabei me reerguendo ãos poucos é tudo em seu tempo.

Estudante 4

Uma vida um pouco louca...

As pessoas próximas de mim (amigos) me chamam de "Max", eu me sinto mais confortável quando me chamam de Max mesmo do que quando me chamam pelo meu nome. Eu moro num bairro um tanto "perturbado", digamos assim, eu mesmo não gosto de morar lá, tem muita gente e isso me deixa desconfortável, eu não gosto muito de lugares com muitas pessoas. Eu moro com a minha mãe e o meu irmão de 3 anos. A minha mãe é uma pessoa incrível, eu so não gosto da homofobia dela, ela é sem dúvidas a pessoa mais homofóbica que eu conheço, mas em geral ela é gente boa. bom, o meu irmão é muito chato, mas a gente precisa ter paciência, é claro.

Em 2021 eu conheci uma pessoa que parecia ser um sonho, é... eu estava errado, obvio. Eu namorei ele por 3 meses, apesar de tudo que ele fazia, foram os melhores 3 meses da minha vida, o nosso termino foi uma coisa que mexeu MUITO com a minha saúde mental, descobrir de tudo que ele fez foi a pior parte. Esquecer ele ta sendo um saco, e cada dia fica mais difícil. Porque eu vejo ele todos os dias, ele mora no mesmo lugar que eu. As minhas crises de ansiedade está se tornando pior, e está sendo difícil controlar a depressão, mas isso já acontece desde 2018, quando eu tentei me matar minha antiga escola, isso mexe comigo até hoje. Na pandemia eu não perdi ninguém, menos mal... Mas meus pesames para quem perdeu alguém. Por incrível que pareça a minha mãe se tornou mais liberal comigo, isso foi muito bom pra eu poder amadurecer.

O retorno das aulas estão ficando difíceis pra mim, como eu disse "não gosto de muitas pessoas em um espaço pequeno". Eu espero passar de série esse ano, não quero mais reprovar... Há, eu quero falar sobre os meus pronomes, você pode usar "ele/dele", me sinto confortável assim. Obrigado por respeitar!

Um dia que me lembro bem foi quando eu peguei o vírus, fiquei apavorado. Começou sendo um dia normal, acordei às 9h da manhã, como de costume, não tomei café pois não como de manhã, almocei, e comecei com uma falta de ar enorme!

Enfim, comecei a sentir dor no corpo e a falta de ar apenas aumentava, estava preocupado para ir ao Hospital já que os casos de covid estavam aumentando. Finalmente fui para o hospital e testei positivo, fui mandado pra casa, e é ai que o inferno começa. Noites e noites sem dormir, dor de cabeça insuportável, dor no corpo só aumentava, eu achei que iria morrer.

Estudante 5



Meu mundo todo

Tenho 16 anos e moro num bairro que tem roça mate e muito buraco, nome do bairro chama campo limpo, moro com meu pai e minha madrasta.

passsei de sere facil por causa da pandemia outra coisa que lembro de trabalhar bastante e consegui comprar minha moto. Graças a deus não tive perdas durante a pandemia, minha vó morreu mais não foi por causa da pandemia.

A pandemia foi um momento dificil porque a mãe da minha madrasta pegou o covide e minha irma tambem pegou. Nesses tempo ficamos separado ate que deu certo. É nesse periodo que melhorou um pouco eu andei ajudando meu pai e minha madrasta nos serviço deles, fui passear muitas vezes com muito cuidado por conta do covide mais as vezes ficava em casa, mais enfim tudo deu certo.

Estudante 6

Sou eu

tenho 14 anos de idade torcedor do flamengo e do paris sangerman emora no arielbras é um lugra tranquilo no segundo distrito ié benlonge da iscola e quando não tem onibus por quausa da chuva eu tenho que andar ate outrada que é muito longe para pegar ou tro onibus para vim paraescola. eu tenho lembrança da pademia foi a fase dificio mas consegi aprende tocar bateria. insino remoto ache ruin porque não apendi nada. coisa boua qui eu fis foi jogar futisal tododia

acho que esse ano vaidar serto que voite aunormal nas aulas.

O meu dia começa bendimanhan eu lenbro que olhei pela janela e meio nubraldo só que depois abriu o sol ai fui tomar um café reforçado pois o dia iria ser longo e cansativo já bem sedo fui tirar capim pra tratar do gado e dos cavalos quando estava chegan no capinheir e encontrei um conhe cido indo para trabalha no mesmo sitio ai fomos eu meu avo i ése conhecido ai eu e meuavô fomos tirar capim aifomos para o cural eu peguei os cavalos e o gado ai tratei dosanimais ai fomo aumosar e o almoço da minha avó e mui togostoso ai depos que almosamos fomos para o cural e separamos o gado de leite do gado de corte ai motamos o cavalo e levamos o gado de corte para o outro pasto e votamos de noite encasa soltamos os cavalos e fomo para casa.



Estudante 7

Sobre minha vida na pandemia

eu tenho 15 anos moro na portelinha portelinha e um lugar perto da escola e um lugar muito perigoso e um lugar bom de com viver e um lugar pequeno e bom i eu moro com a minha vó uma lembrança do inicio da pandemia e não lembro mas foi muito ruim por que não podia jogar bola e todos os campeonatos foram parados ate os jogos estudantis a unica perda que eu tive foi as amizades novas mas nada. por causa da pandemia eu pude ficar encasa foi bom mas eu queria esta na escola com os meus amigos e não queria voltar esse ano por que eu to com medo por que tem muitas pessoas que eu nunca vi e não sei se eles tão com a doença! Bom então foi isso essa e minha Historia.

Minha rotina na pandemia era praticamente normal minha vo acordava a 8 horas da manhã pra ir pro trabalho eu acordava as 10 horas arrumava a cama tomava meu café e ia treinar meu futebol 4 vezes na semana e as vezes e ia pra cademia com meu tio mas minha vida era normal minha vo trabalhando i eu treinando ou tava na rua com meus amigo as vezes eu ia pro baile com meus amigos. Fui pro rio de janeiro e realizei meu sonho de ir no maracana so fui pra tira foto mesmo e gloria a deus não perdi nenhum familiar e foi isso.

A minha vida

Moro em teresópolis no bairro fischer i eu tenho 14 anos mais vo fazer 15 ja i eu moro com minha mãe e meu pai e eu ainda continuo triste por ter perdido meu irmão ano pasado i eu gosto de jogar no meu celular e ver televisão i la no fischer é muito chato por que fica passando alguns caras i eles ficam fazendo muito barulho de moto i eu tou com medo de não passar por que os deveres vão ser mais difíceis i quando chegar as minhas férias eu quero ir pra casa da minha tia que mora em nova friburgo i essa é minha vida.

O melhor dia da minha vida foi quando eu, minha mãe, meu sobrinho, cunhada e meu primo fomos passar o fim de ano com meu irmão na Rio das ostras, agente se divertiu muito na praia e depois fomos pra casa e fizemos um churrasco e no dia seguinte agente foi pra outra praia e se divertimos muito também e a tarde agente arrumou as coisas para subir pra Teresópolis denovo e alguns dias depois foi o aniversário da minha prima mais não foi tão divertido porque meu irmão não podia ir porque tinha gente atrás dele e no dia seguinte a noite ele foi assassinado ai acabou a alegria, mais aquele vai ser o melhor dia da minha vida.

Estudante 9

Meu dia na pandemia

Não foi tão bom por era muito chato fazer as atividades da escola mais eu fazia todas as atividades, também gostava de jogar bola com meus amigos ai eu fiquei alguns dias sem minha mãe que ela pegou covide ela ficou internada e quase morreu ela tinha problema de coração depois voltou pra casa mas tava muito triste eu cheguei chorar por ver minha mãe naquele estado e depois ficou tudo muito bom por eu pude ver ela di novo e nos ficamos junto pra sempre.

Estudante 10

Quando estava começando a pandemia meu filho nasceu no começo foi tranquilo mais depois ficou serio. começou aparece um monte de pessoas com a doença. Fiquei bastante com medo da minha familia pegar principalmente meu filho porque ele era bastante novinho. Mais no final deu tudo certo com a minha familia as aulas tinha parado. Ai começou pelo celular falar a verdade eu não conseguia fazer nada eu até tentava mais não dava pra mim presta atenção por causa do meu filho então eu só marcava presença. Isso é tudo

Estudante 11

Minha vida na pandemia

Na pandemia eu ficava cuidando da minha irmã para minha mãe trabalhar, mas minha mãe trabalha perto da minha casa então eu só dava banho dava mamadeira e colocava ela para dormir aí quando ela dormia eu entrava no grupo da escola para tentar estudar e também ajudava minha mãe a arrumar a casa e ajudava minhas outras irmãs a fazer o dever que elas não sabiam fazer e também ajudava minha avó.

A morte do meu avô

Bom... nesse dia eu acordei às 10:25 e fui fazer as minhas coisas (afazeres diários de casa). Lavei o banheiro, levei minha cachorra pra andar, lavei a louça e quando chegou às 12:15 eu fui almoçar pra logo em seguida assistir a aula remota pelos grupos de whatsapp, quando já estava chegando mais ou menos a tarde no meio da aula de matemática meu irmão mais velho chegou em casa e junto veio a notícia que meu avô por parte de mãe tinha falecido... Eu parei de fazer o dever na hora, fiquei bem abalado com a situação, noite minha mãe saiu com meu pai para resolver sobre o corpo... então eu e meu irmão fomos tentar dormir.

Um pouco sobre minha quarentena

Na minha quarentena eu não fiz nada, eu só dormia e jogava, eu realmente adorei a ideia de ficar só em casa e eu odiava ter que "fazer" dever.

eu jogava free fire com minha prima e minha amiga, brigava em call com pessoas no discord. eu adorava a quarentena e sinto falta dela, teve uma época que eu tive que fazer dever por que falaram que o conselho tutelar ia ir lá em casa então eu fiquei com medo e comecei a fazer mas depois eu parei dinovo.

Estudante 14

A pandemia

Minha vida nos primeiros meses foi muito complicada, pois perdi meu avô, e isso abalou todos da família, depois de uns meses foi melhorando, conheci pessoas novas e viajei com minha vó pra vários lugares de caminhão, fui em festas, sai com amigos, me relacionei com pessoas de outros lugares, perdi amigos, me distanciei de muitas pessoas, fui morar com a minha mãe, morava com minha vó desde quando eu tinha 4 anos, o covid acabou com a vida de muitas pessoas, muitos da minha família pegaram covid, mas só meu avô que veio a falecer, infelizmente, na pandemia eu tive momentos incríveis e também tive momentos péssimos, enfim essa foi a minha história.

Durante 2 anos a minha vida foi a mesma. Eu jogava futebol, todos os dias, jogava FREE FIRE, e ajudava minha mãe.

Ja o meu pai tinha separado da minha mãe, ele foi mora longe, e so tinha contato dele pelo celular. Na pandemia Eu ajudava minha mãe em casa porque Ela saia para trabalha Ela sempre foi guerreira não deixava falta nada dentro de casa.

Durante a pandemia Eu estudava na postilha por que não tinha internete em casa, mais sempre quis termina os estudos para dar um futuro melho para minha familia, meu sonho é ser jogado de futebol para conquista as metas que Eu quero.

Estudante 16



Eu na minha vida na pandemia

Na pandemia eu não fiz nada de Escola só queria saber de ir lá pra rua jogar bola soltar pipa ir pro rio e etc e minha mãe brigava comigo mais eu não ligava ai em 2021 e ate peguei as atividades da escola e com um po eu parei de fazer e comecei a ir pra rua denovo e ai parei de estudar.



Estudante 17

Minha vida na quarentena

Meus dias na Quarentena foi muito ruim, porque eu só podia ficar em casa, mas as vezes era bem legal, porque eu não precisava vim para escola, não precisava fazer nada.

Mas também teve um dia muito ruim, no dia que minha tia morreu, foi o pior dia da minha vida.

Depois disso eu comecei a odia a Quarentena principalmente a COVID, não aguentava mais ficar em casa porque todos os dias parecia os mesmo. Para mim a Quarentena foi uma experiência muito horrível para muitas pessoas, mas fico feliz aos poucos as coisas foram voltando.

Pandemia na minha vida

Na época da pandemia eu não respeitava as regras, quando era pra ficar em casa eu saia. Tive um dia na pandemia que eu me diverti bastante pós fiz tudo que tinha pra fazer, em relação ao ensino remoto tinha dias que eu participava das aulas e outros não, graças a Deus ninguém da minha família pegou covid, e estávamos nos prevenindo.

Tive um dia que eu pedi pra minha professora ajuda pra fazer arroz, eu queimei o arroz todo, mas ela me ajudou bastante. Não tive só dias bons pelo que eu me lembro eu tava com problemas de coração e tontura. Nesses dias parei de sair com os amigos e fiquei um tempo de boa, sem fazer as besteiras que estava fazendo, acho que ajudou um pouco na minha saúde, mas quando fica nervosa não me controla e acaba voltando a fazer de novo.

Estudante 19



Um dia de serviço na pandemia

Nu belo dia da pandemia eu levantei da cama antes do sol nascer e fui lava o rosto escova o dente e fui toma meu café com leite e biscoito, quando eu acabei de toma meu café eu fui na varanda pega minha moto e fui busca meu colega de trabalho pra nois irmos junta pra serviço, demoramos uma hora pra chega no serviço, chegando la nois pegamos as ferramenta pra ir pra a lavoura pra capina um grande pedaço de terra pra replanta outros produtos como couve, cebola, senoura, batata, sebolinha, couve flor, e etc.

Todos os dias são inguais assim, depois nois voutava pra casa e descansava pra pegar no serviço no outro dia.

Estudante 20



Dias difíceis em meio a pandemia

A pandemia não foi fácil pra ninguém, muitas mortes, muitas pessoas adoecendo, e eu fui uma dessas pessoas, fui vítima dessa variante que infelizmente deixou muitas famílias desamparadas e tristes.

Esses dias em isolamento me fizeram refletir sobre muita coisa boa e ruim também, esse tempo sozinha me fez mal também pois não podia estar com as pessoas que mais amo, a minha família, meus amigos

E eu sou uma pessoa de muito apego com as pessoas que eu amo. Então ficar sempre no meu quarto doente e sozinha, não sabendo se sobreviveria toda aquela tempestade, me deixou louca, minha mãe e minha família preocupados comigo também não tendo certeza se eu iria resistir, e a cada dia que se passava eu só piorava, mesmo mal do jeito que tava sabia que ali comigo havia um que não me desamparava e que me deixaria padecer sem propósito algum. Depois de um tempo fui me recompondo e restituindo as minhas forças, fui ficando melhor, e aí tive certeza de que o de lá de cima sempre vai estar comigo, até quando eu achar que tudo vai desabar ele vai estar comigo, sinto muito pelas famílias que perderam alguém nesse período.



Estudante 21

Sobre minha vida na pandemia

Oi, eu tenho 16 anos mais já vou fazer 17 neste ano moro na rua Jupite que na fonte sante é a rua Jupite não é bonita pelo contrario é orível e onde eu moro na minha casa mora eu e minhas irmãs e a casa não é bem grande não e ficou dificio na pandemia mas no inicio da pandemia ate foi bom não foi muito ruim não eu gostei e durante a pandemia não tive nenhuma perca graças a Deus mais também não trouxe coisa boa mais sim no começo desse ano veio uma coisa boa a escola volta presencial e ai o meu estudo fica melho eu dentro de sala ai tambem fica melho para se comunica com meus amigos e tem tambem a ora da merenda



Estudante 22

Meu caminho do dia dia

Tenho 15 anos moro no pimentel lá e longe da escola tenho muitos amigos Sou um garote que faz todo mundo que não gosta de ver as pessoas triste não sou responsável por que eu não valho nada KKKK...

Moro com minha tia que na casa e minha mae que me cria por que minha mãe foi presa comigo na bariga meu pai tá preso também eu acho a onde eu moro é muito perigoso por que os policia's entra lá e não, querem sabe ser tem crianças na rua só querem saber de mata as vezes eles matam gente inocente.

Sobre a pandemia eu achei normal mas pras outras pessoas foi ruim por que perderam muitos familiares más as vezes que eles morrem por que quis por que eu penso assim já tava passando ná TV que a covid 19 ia chega no brazil mesmo assim eles foram pra ruas sem mascara tipo e também eles falaram que quem saise pra rua sem mascara ia da muta. E não deram eu acho se fala tem que cumprir por eles falaram e eles não ta nem ai pou, as vezes acho que esse mundo é cruel.

E com as voltas a aula eu achei bom por que pode encontra os amigos e também por que agora nos vai poder estuda de verdade pas passamos sem fazer quase nada e agora vamos aprender a afazer as coisas certa por que a maio ria não fizeram nada e também por que queria que as aulas voltase por que fica em casa sém fazer nada não vale a pena, estuda você ganha mas coisa.

Meu sonho eu quero cervir o exercito de fuzileiro naval se eu não consegui isso quero se jogada de futebol ou quero ser advalgado, ou engenha é sobre isso.

Estudante 23



Tenho 15 ano moro na fonte santa la e um luga logen da escola mais eu acho la um lugar bom bonito

Eu moro com a minha mae e meus irmãos o inicio da pandemia pra mim foi bom amis depois fiquei meio asustado graças a deus não tive nenhuma perda na minha familia mais perdi as aulas e não aprendi muitas coisas. Sei que passei sem saber nada todo mundo passou sem aprender

A pandemia foi bom porque fiquei mais com a minha familia e joguei muita bola na rua e soltava pipa o dia todo e voutava com os dedos todo cortado mais eu to felis porque com tudo voltou ao normal eu pude voutar pra escola e a estuda normal e acho que vou consegui aprende as coisas.



Estudante 24

Moro em Santa rita e um lugar calmo, chão de terra/estrada de terra e que tem muitas buracos, e que as vezes não tem onibus por conta que chove muito, as vezes, até cai barancosa de terra nas ruas aí fica ruim pra passar onibus e carros e isso e muito ruim.

Eu moro com minha mãe, meu pai e meu irmão, e bom morar com quem amo e também com meus 3 cachorros, Baby que tem 1 ano que está na nossa casa, tem Bidu que fez 1 ano ontem, e tem Scooby que tem 6 anos de vida e que está na minha casa também morando com a minha família.

Eu lembro de mais da pandemia eu me senti muito triste porque essas pessoas estavam morrendo eu achei que o mundo ia acabar, mas que bom que não acabou. Na pandemia que eu saiba não morreu ninguém que é da minha família ou dos meus vizinho de covid-19, mas teve vizinhos que tiveram covid – mas conseguiram se curar, mas morreu um vizinho nosso chamado café que era com um irmão pra meu pai, ele morreu porque bebia muita bebida e acabou morrendo de problemas no estômago.

Outra coisa que lembro da pandemia que eu queria vir no cinema com minha prima e meu irmão em março, mas veio a pandemia e tivemos que cancelar, ia ser a primeira vez que eu ia no cinema mas fazer oque né.



Estudante 25

Tenho 15 anos e moro santa rita é no enterio na rossa moro com meu pai e milha vo e meus tios. eu gosto de joga bola eu perdi muitos amigos na pandemia e eu sinto muita falta. eu queria que a pandemia acaba logo para eu ser libre dinovo. Tive dificuldade na pandemia com os dever da escola, fazia apostilha por que não tinha internete na minha casa não entendia os dever. odeio gente fausa e que fala muito . e eu tem um cavalo e gostos mesmo dos bichos. isso é tudo.



Estudante 26

T. Borges, é um menino de 15 anos e mora no Bairro dos Artistas, perto de sua escola, o Bairro dos Artistas é um lugar monótono, e com muitos morros, mas contem uma bela Vista! Quando ele estava no ano de 2020 houve uma pandemia do Covid-19 e por tanto, ele ficou sem estudar, por longo periodo ele confessa que se sentiu normal, nunca se desesperou. O que ele lembra bem desse tempo foi que seu pai morreu de enfarto o que abala até os dias atuais, mais ele se tornou cristão, o que o fez bem. Esse menino gosta de coisas do japão, músicas futebol e jogos, depois que ele voltou a escola ele continua se sentindo normal, e acha que assim é melhor pra estudar por que tem os professores que estao perto pra ajudar mais.



Estudante 27

"Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias tem sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida."

Chimamanda Ngozi Adichie

