



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Luane Ribeiro Vidal

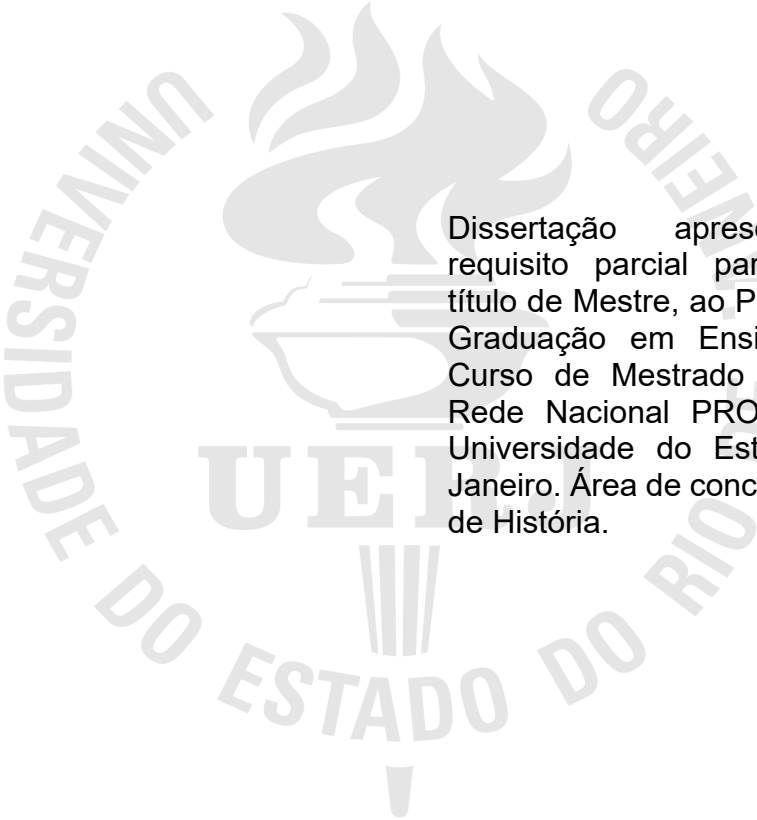
Luz, câmera, educa(ação): quando a escola faz cinema, todo mundo tem história

São Gonçalo

2024

Luane Ribeiro Vidal

Luz, câmera, educa(ção): quando a escola faz cinema, todo mundo tem história



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

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

São Gonçalo

2024

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

V648 TESE	Vidal, Luane Ribeiro. Luz, câmera, educa(ção): quando a escola faz cinema, todo mundo tem história / Luane Ribeiro Vidal. – 2024. 99f. : il. Orientadora: Prof.^a Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. História – Estudo e ensino – Recursos audiovisuais - Teses. 2. Letramento digital – Teses. 3. Antirracismo – Teses. I. Wanderley, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. 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

Luane Ribeiro Vidal

Luz, câmera, educa(ção): quando a escola faz cinema, todo mundo tem história

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

Aprovada em 06 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

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

Prof.^a Dra. Gessica Góes Guimarães Gaio
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Vivian Cristina da Silva Zampa
Universidade Salgado de Oliveira

São Gonçalo
2024

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Sheila, e todas as mulheres que nos abriram os caminhos.
À minha filha, Malu, meu motivo maior para esperar.
Ao Leo, meu companheiro de vida e luta, que nunca soltou a minha mão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UERJ por me possibilitar tantas vivências e expandir meus horizontes. Ao programa PROFHISTÓRIA, que foi um presente em minha vida e um divisor de águas em minha carreira no magistério.

Aos professores e professoras que abraçaram o programa, que me provocaram, afetaram e me fizeram desejar dar o meu melhor.

À Giselli e todos os companheiros de jornada que compartilharam comigo, ao longo desses dois anos, o retorno à universidade.

Agradeço à minha orientadora, professora Sonia Wanderley, pela orientação competente, segura, empática e afetuosa. Obrigada por caminhar comigo até aqui.

Às professoras Vanessa Spinosa e Helena Araújo que tanto contribuíram na banca de qualificação, especialmente à professora Helena, pelo “plot twist” que com muita generosidade me apontou caminhos outros, movendo sentidos e ressignificando os desvios.

À Professora Géssica Guimarães, que me incentivou tanto à ingressar neste programa, e à professora Vivian Zampa por terem aceitado gentilmente fazer parte desta banca contribuindo muito para finalização deste trabalho.

Aos estudantes que passaram por mim impregnando de sentido o meu ofício.

Às famílias Ribeiro e Brum por serem minha admirável rede de apoio, como mãe não chegaria até aqui sem elas.

Agradeço à Malu, minha filha amada, por compreender minhas ausências em alguns momentos e por, em outros, exigir minha presença, me ensinando que é preciso ter equilíbrio, organização e compreensão do que é prioridade em cada momento.

Ao Leo, meu companheiro de vida, luta e magistério, pela paciência, dedicação, incentivo e amor. Por acreditar em mim muito mais que eu mesma. Por não me permitir desistir, pelo seu apoio técnico, intelectual e emocional, por se importar e me apoiar em cada detalhe. Obrigada por seguir comigo pro que der e vier.

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

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

VIDAL, Luane Ribeiro. *Luz, câmera, educa(ção)*: quando a escola faz cinema, todo mundo tem História. 2024. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

O tema desta dissertação nasceu das diversas inquietações presentes no chão da escola, dentre elas a relação que os/as estudantes, estabelecem com as redes sociais e seus conteúdos que ultrapassando os muros da escola, fazem parte do cotidiano escolar. Utilizar esses recursos como ferramenta pedagógica, pode ser uma forma de aproximá-los dos objetivos acadêmicos e escolares. Assim, este trabalho tem como mote a investigação sobre as potencialidades e limitações da produção de audiovisual como ferramenta para o ensino de História. Tem como objetivo a partir da construção de uma mostra de curta metragem desenvolver a consciência histórica dos estudantes, promovendo os letramentos digitais e histórico. Pelo fato de a mostra produzida estar inserida em um tradicional projeto da escola, chamado “Africanidades”, a reflexão sobre práticas antirracistas também faz parte desta pesquisa, sendo discutidas e estando presente em nossos artefatos didáticos digitais. Para desenvolver este trabalho, utilizamos metodologias ativas pois entendemos que elas possibilitam o protagonismo estudantil e a democratização dos saberes. Assim, optamos pela aprendizagem baseada em projetos, viabilizando a construção coletiva e valorizando as habilidades individuais dos discentes. A análise das narrativas transformadas em filmes, dialogam com nossos objetivos, delimitando as potencialidades e limitações do projeto.

Palavras-chave: consciência histórica; letramentos digitais; letramento histórico; educação antirracista; audiovisual; metodologias ativas.

ABSTRACT

VIDAL, Luane Ribeiro. *Lights, camera, educ(ation)*: when the school makes cinema, everyone has a story. 2024. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

The theme of this dissertation was born out of various concerns present within the school environment, among them the relationship students establish with social media and its content, which, transcending the walls of the school, becomes part of everyday school life. Utilizing these resources as pedagogical tools can be a way to connect students to academic and educational goals. Thus, this work investigates the potential and limitations of audiovisual production as a tool for history teaching. Its objective is to develop students' historical awareness through the creation of a short film showcase, promoting both digital and historical literacy. Since the produced showcase is part of a traditional school project called *Africanidades* (Africanities), reflections on anti-racist practices are also part of this research, being discussed and present in our digital didactic artifacts. To develop this work, we employed active methodologies as we believe they enable a student protagonism and the democratization of knowledge. Therefore, we opted for project-based learning, facilitating collective construction and valuing the individual skills of students. The analysis of the narratives transformed into films aligns with our objectives, outlining the project's potential and limitations.

Keywords: historical awareness; digital literacy; historical literacy; anti-racist education; audiovisual; active methodologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Estudantes ingressantes na 1ª série do Ensino Médio divididos por bairro	43
Figura 2 –	Estudantes de outros municípios ingressantes na 1ª série do Ensino Médio	43
Figura 3 –	Estudantes ingressantes na 1ª série do Ensino Médio por faixa de renda	44
Figura 4 –	Ocupação funcional (a) e situação trabalhista (b) dos responsáveis dos estudantes ingressantes na 1ª série do Ensino Médio	44
Figura 5 –	Estudantes trabalhadores ingressantes na 1ª série do Ensino Médio	44
Figura 6 –	Percentual de estudantes com celular (a) e sua funcionalidade (b) por ingressantes na 1ª série do Ensino Médio	45
Figura 7 –	Rendimento dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio em 2023	46
Figura 8 –	Rendimento dos estudantes da 2ª série do Ensino Médio em 2023	47
Figura 9 –	Trajeto percorrido com os estudantes na aula de campo na região da Pequena África, Centro – RJ	61
Figura 10 –	Caminhada pela praça Quinze de Novembro, Centro – RJ.....	62
Figura 11 –	Largo de São Francisco da Prainha, Saúde – RJ	62
Figura 12 –	Parada na Pedra do Sal na rua Tia Ciata, Saúde – RJ	63
Figura 13 –	Jardins Suspensos (a) e Cais do Valongo (b), Saúde – RJ	64
Figura 14 –	Finalização da aula de campo no Instituto de Pesquisa e Memória dos Pretos Novos, Gamboa – RJ	64
Figura 15 –	Estudantes aguardando o início da sessão	73

Figura 16 –	Estudantes assistindo a mostra de curta-metragem do Nilo, no auditório da escola	73
Figura 17 –	Cartazes dos Curtas apresentados na mostra no turno da manhã	74
Figura 18 –	Cartazes dos Curtas apresentados na mostra no turno da tarde	75
Figura 19 –	Nuvem de palavras construída a partir das respostas a pergunta nº 8 do formulário autoavaliativo	76
Figura 20 –	Respostas dos estudantes quando perguntados se gostariam de participar de outros projetos pedagógicos em formato audiovisual	77
Figura 21 –	Respostas dos estudantes quando perguntados sobre o comprometimento e contribuição no desenvolvimento do trabalho	78
Figura 22 –	Bastidores da cena do julgamento de Nelson Mandela, no plenário da Câmara de Vereadores de São Gonçalo	81
Figura 23 –	Bastidores de gravações da turma 2005– Praia das Pedrinhas – SG	84
Figura 24 –	Grupo de professores presentes na mostra de curta metragem	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CR	Currículo Referencial do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGB	Formação Geral Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
IF	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Progressão Parcial
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	ENSINO DE HISTÓRIA ESCOLAR COMO VERBO ESPERANÇAR ...	20
1.1	Didática da história para a construção de um ensino de história significativo	20
1.2	O currículo como fronteira e as brechas como transgressão	23
1.3	Transgressão pedagógica e a luta antirracista	28
2	LETRAMENTOS NA ESCOLA DO NOSSO TEMPO	34
2.1	Um olhar sobre a escola e os desafios do nosso tempo.....	34
2.2	Colégio Estadual Nilo Peçanha: “a cabeça pensa onde os pés pisam”	41
2.3	Letramentos.....	48
2.4	Letramento histórico para construção de atitude historiadora na produção de narrativas históricas	51
2.5	Metodologias ativas na construção de curta-metragem no ensino de História	55
3	NOSSA HISTÓRIA VAI VIRAR CINEMA	59
3.1	Diário de bordo	59
3.2	Culminando no tapete vermelho	72
4	ANÁLISE DOS ARTEFATOS DIDÁTICOS DIGITAIS	80
4.1	2001 Raízes da resistência	80
4.2	2005 Luís Gama: uma vida em luta pela liberdade	83
4.3	1008 A cor do seu riso: o racismo não tem graça	85
4.4	“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”	89
	CONCLUSÃO	90

REFERÊNCIAS	93
ANEXO – Autoavaliação da mostra de curtas	98

INTRODUÇÃO

A escola sempre me provocou muitas reflexões, uma delas é sobre a relação que meus alunos e alunas, estabelecem com as redes sociais e seus conteúdos. Imagens, *trends*, memes e vídeos, fazem parte do cotidiano escolar. Utilizar esses recursos como ferramenta pedagógica, pode ser uma forma de aproximá-los dos objetivos acadêmicos e escolares. Assim, o tema desta pesquisa, nasceu de reflexões que surgiram no chão da escola. Mais especificamente, da dicotomia entre o digital e o analógico, entre o real e o virtual, o moderno e o tradicional. Nesse sentido, meu objeto de estudo nesta pesquisa, é o processo de produção de curta metragem como estratégia didática para o ensino de história na educação básica.

Esse tema foi se desenhando ao longo da minha trajetória profissional. Talvez tenha relação com o final da minha graduação, quando em 2009, no último dia de aula da disciplina “Educação Popular”, a professora Maria Tereza Tavares terminava uma fala que nos enchia de esperança sobre o potencial transformador da educação, quando indagou a turma: Água mole em pedra dura? No que a turma respondeu: Tanto bate até que fura! Ela fez uma pausa, nos olhou com ternura e respondeu: “A água seca. Se estiverem sozinhos em uma escola, vocês vão bater e vão secar. Procurem seus pares, procurem estar com os colegas que tenham brilho nos olhos, que façam o coração pulsar, só assim é possível furar!” Nunca esqueci esse conselho, e quando comecei a trabalhar, fui atrás dos meus pares.

Tive muita sorte! Encontrei pessoas que, como eu, tinham muita vontade de furar cada barreira, cada dificuldade. Foi assim, nos apoiando, trocando experiências e conversando muito, que em 2014 o celular, que era tido como um grande vilão em nossa escola, se transformou em ferramenta pedagógica. Foi entre amigos, parceiros de vida, de luta e do magistério, que nasceu o Festival de Curtas, um projeto interdisciplinar da área das Ciências Humanas, com grande diálogo com a área de linguagens e com quem mais quisesse chegar.

Esse projeto construído coletivamente, parte também das demandas de nossos estudantes, que desde 2011 faziam trabalhos no formato áudio visual, mas que se encerravam na exibição com a turma. Entretanto, havia muita dedicação para o trabalho terminar ali. Orgulhosos de suas produções, nossos estudantes pediam uma

forma de exibição coletiva, onde pudessem compartilhar com os colegas das outras turmas. “Tipo um festival”! Ouvidos atentos e mãos à obra!

Esta pesquisa traz como inspiração esta experiência de produção de curta metragem e ensino de História, desenvolvida (por mim e outros professores) em uma instituição de ensino privada. Acredito que nossas experiências particulares possam contribuir muito nas discussões sobre práticas de ensino, como nos mostra a professora Sonia Regina Miranda:

Parto desse ponto particular porque acredito na força reflexiva e comunicativa de experiências singulares para refletir, sobre cenários significativos que envolvem a construção de uma dada relação dos estudantes com o conhecimento que lhes é ofertado (MIRANDA, 2013, p. 37).

Desde o primeiro “Festival de Curtas”, em 2014, já se foram oito edições e em cada uma delas um tema foi escolhido para ser pesquisado, aprofundado e debatido, incentivando nos estudantes uma atitude historiadora¹. Depois roteirizados e transformados em produções audiovisuais, de forma coletiva e artesanal.

De temas como “Copa pra quem?” a “Protagonismo Negro”, foi possível trabalhar interdisciplinarmente, vários assuntos que afetam o cotidiano dos estudantes, promovendo sentido às discussões e à produção do trabalho. Os discentes, movidos por esses sentimentos se engajam e nos motivam, criando um ciclo virtuoso de significado entre professores e estudantes. Se o currículo também é um “lugar de fronteira” (MONTEIRO, 2015, p. 167), aqui, neste festival, encontramos brechas e acirramos as nossas disputas.

É interessante perceber que nesse processo, muitos dos saberes que são trazidos pelos estudantes, ponto inicial para discussões e reflexões, diversas vezes carregados de senso comum, vão ganhando ao longo do trabalho, contornos de criticidade. Como nos aponta Paulo Freire, a curiosidade ingênua se transforma em curiosidade epistemológica.

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua,

¹ Desenvolver uma Atitude Historiadora, em nossos estudantes, é um dos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História. Onde o aprendizado da História não deve se limitar ao conhecimento histórico como uma série de fatos objetivos, mas deve contribuir para a formação de uma Consciência Histórica.

sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, "desarmada", esta associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência (FREIRE, 2016, p. 31).

Essas experiências nos permitiram ir ajustando e adaptando o projeto a nossa realidade. Uma realidade não muito diferente de outras escolas privadas, como a nossa, em bairro pobre de São Gonçalo, cidade periférica na região metropolitana do Rio de Janeiro. Escola onde o menino João Pedro de Matos², quatorze anos, assassinado dentro de casa em maio de 2020, estudava. Escola onde estudam muitos Joãos, que quando não são bolsistas, como era o caso do João Pedro, seus responsáveis pagam a mensalidade com muito sacrifício e pouca fé de que a escola pública possa garantir o mínimo de possibilidades para os seus filhos e filhas.

Na mesma cidade, atuo em uma outra escola, uma escola da rede estadual, onde estudei do ensino fundamental II até o terceiro ano do ensino médio. Voltar a esse espaço, agora como professora, é como voltar para casa, depois de uma longa viagem. Uma casa que vinte anos atrás me incentivou a não parar de estudar, me mostrou que a educação é um caminho duro e bonito no sentido da transformação social e me fez acreditar que a universidade pública também era lugar para estudantes como eu, sem referências familiares que tivessem acessado o ensino superior, e sem recursos para pagar por esse acesso em universidades privadas.

A escola fica localizada no centro da cidade de São Gonçalo, o que possibilita um público discente bastante heterogêneo, que vem de diversas partes do município, inclusive de bairros mais distantes do centro da cidade e até mesmo de outras cidades, como Itaboraí, Maricá e Niterói. De modo geral, são estudantes pobres, mas é possível perceber que alguns tem acesso a tecnologias e bens de consumo que a maioria dos outros estudantes não tem. Como a escola, hoje, só oferece o ensino médio, a faixa etária dos alunos é de 14 a 19 anos, em média. Por se tratar de uma escola centenária, primeira escola pública da cidade, sua importância no município

² O estudante João Pedro, foi morto em casa durante uma operação policial. Vale destacar que na ocasião, o Rio de Janeiro estava em lockdown. João Pedro, 14 anos, morreu durante ação policial no Rio, e família fica horas sem saber seu paradeiro | Atualidade | EL PAÍS Brasil (elpais.com).

atravessa gerações, entretanto seu espaço físico é limitado, abrigando cerca de 850 estudantes nos turnos da manhã, tarde e noite.

Um dos meus maiores desafios é tentar fazer nessa escola, assim como meus professores tentaram, apesar de todas as dificuldades, uma educação libertadora. E como eles, construir nas brechas do sistema, de forma dialógica e afetuosa, uma maneira de nos movimentarmos na esperança de um mundo melhor. Respeitando os saberes trazidos pelos estudantes, pois como nos ensina, Paulo Freire:

É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada, faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, dessa forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (FREIRE, 2002, p. 46).

Outro desafio é construir uma mostra de curta metragem, semelhante ao que foi possível na rede privada. Acredito que por exigir muitos estudos, discussões e trabalho coletivo, a produção de material em audiovisual pode ser uma ferramenta contribuidora para a construção de conhecimentos que potencializam a leitura de mundo dos estudantes e os ajude a conhecer outras leituras.

Acreditamos que a diversidade metodológica, exigida por este projeto, contribui com a democratização do acesso a construção do conhecimento por parte dos estudantes, pois se não há apenas uma forma de aprender, a construção das aprendizagens precisa levar em consideração que algumas metodologias não surtirão efeito com determinados estudantes enquanto outras podem os afetar e serem produtivas. Assim, quanto mais utilizarmos diferentes metodologias em sala de aula, mais rico, democrático e produtivo se tornará este ambiente de aprendizagem.

O resultado deste projeto, que requer abordagens metodológicas variadas, será uma produção em áudio visual, que aqui também chamaremos de cinema, por entendermos o cinema a partir de uma perspectiva que vai além da indústria cinematográfica, que inclui o cinema amador e alternativo, mas que sobretudo mostre aos estudantes que a sétima arte, utilizada na escola geralmente para divertir, trazer reflexões e debates, sensibilizar ou criar um momento de relaxamento, também pode ser produzida por eles de forma coletiva e ativa.

Desta forma, a relevância deste projeto se justifica também pela necessidade de refletirmos sobre novas possibilidades metodológicas para o ensino de História, sobretudo, na utilização de tecnologias digitais para produção de conhecimento e na aproximação do cinema³ ao universo escolar.

Por estar inserida no campo do Ensino de História, uma área do conhecimento entendida como um “lugar de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011), este estudo articulará instrumental teórico da educação e da história. Já que a fronteira é o “lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato” (Idem, p. 194). Podemos dizer que existem muitas possibilidades teóricas, que se encontram, se afastam, se fundem para dar a devida dimensão a uma pesquisa que envolve o ensino de História.

Nesta pesquisa dividimos as discussões teóricas em 4 frentes de trabalho. A primeira será baseada nas discussões pertinentes à Teoria da História, refletindo sobre as contribuições da Didática da História, para a construção de consciência histórica no Ensino de História. Nessa discussão, autores como Jörn Rüsen, Fernando Cerri e Sonia Wanderley, serão de enorme importância e contribuição.

A segunda frente centralizará nas discussões sobre cultura digital, levando em consideração as reflexões sobre Letramento Histórico e Letramentos Digital. Os trabalhos de Ana Maria Mauad, Marco Antonio Silva e Maria Teresa Freitas auxiliarão na mobilização destes conceitos.

A terceira abrange os autores que estão discutindo o ensino de História a partir de uma perspectiva libertadora, em um diálogo com teóricos da Educação, como Paulo Freire e bell hooks⁴ que fundamentam a Pedagogia como uma prática de emancipação, fundamental para pensarmos um projeto de educação transformadora, assim como Djamila Ribeiro e Barbara Carine na perspectiva da educação antirracista.

Na quarta e última frente de trabalho articularemos os estudos sobre metodologias ativas de ensino e aprendizagem, com a prática de criação de curta-

³ Utilizaremos o termo Cinema no sentido mais amplo desta arte, para além da indústria cinematográfica.

⁴ Em homenagem a sua avó, Gloria Jean Watkins, adotou o nome artístico bell hooks. A autora prefere que seu nome seja grifado em letras minúsculas, essa escolha política objetiva dar maior ênfase a substância de sua obra e não de sua pessoa.

metragem em vídeo digital. Para esta tarefa, buscaremos suporte teórico nos autores José Moran, Alex Moletta e Rodrigo Ferreira.

Com esta pesquisa temos o objetivo de planejar, desenvolver e analisar dentro do cotidiano escolar de aprendizagem a construção de uma mostra com produções audiovisuais de autoria colaborativa dos estudantes do Colégio Estadual Nilo Peçanha. A experiência partirá do tema “Africanidades” que atravessa questões da vida prática dos aprendizes e que será problematizado pela disciplina escolar História, resultando em artefatos didáticos culturais que permitam que tenhamos reflexões e algumas percepções de possíveis processos de letramento histórico e digital desenvolvido pelos alunos neste processo.

Além disso, são nossos objetivos:

- 1- Desenvolver a consciência histórica dos estudantes estimulando e discutindo a partir de uma perspectiva da educação antirracista, a importância do ensino escolar do conteúdo curricular História da África e cultura afro-brasileira na afirmação identitária e no desenvolvimento de empatia histórica nos alunos do ensino básico;
- 2- Apresentar o significado de letramento digital, relacionando-o à cultura juvenil dos dias de hoje, associando esse letramento ao histórico escolar, como estratégia para um aprendizado histórico escolar significativo.
- 3- Construir uma proposta de produção colaborativa audiovisual sobre o tema selecionado junto aos estudantes.
- 4- Planejar junto aos alunos um roteiro problematizador que desenvolva nos aprendizes uma “atitude historiadora” diante do tema proposto.
- 5 - Desenvolver e analisar uma mostra com os artefatos didáticos digitais desenvolvidos como momento culminante do processo de ensino-aprendizagem escolar.

O primeiro capítulo desse trabalho será dividido em três partes. Na primeira parte, abordaremos a Didática da História a partir da perspectiva do filósofo Jörn Rüsen, dialogando o conceito de consciência histórica com conscientização de Paulo Freire. Na segunda parte a discussão se concentrará na importância do componente curricular História da África e cultura afro-brasileira, suas contribuições na afirmação identitária e desenvolvimento de empatia histórica nos estudantes do ensino básico. Também discutiremos as limitações e ausência dessas temáticas no currículo da rede estadual do Rio de Janeiro, nos levando a trabalhar nas brechas do currículo. A

terceira e última parte do capítulo, situará esta proposta no campo da educação antirracista, discutindo suas possibilidades e urgências.

No segundo capítulo faremos o diálogo entre os conceitos de letramentos digitais e histórico com as metodologias ativas, no cenário da cultura digital, como estratégia para desenvolver nos aprendizes uma “atitude historiadora” diante do tema proposto e um aprendizado histórico escolar significativo.

No terceiro capítulo faremos um relato da experiência desta produção colaborativa audiovisual junto aos estudantes. Refletiremos sobre as dúvidas que apresentaram ao longo do processo criativo, sobre a construção dos roteiros, sobre a produção e transformação dos roteiros/narrativas em artefatos didáticos digitais, analisando os limites e as potencialidades deste projeto no processo de letramento histórico e digital.

No quarto e último capítulo faremos uma discussão e avaliação da experiência da mostra de curta metragem, destacando a apresentação do projeto junto à comunidade escolar, discutiremos os objetivos alcançados e as limitações do projeto.

Nas considerações finais, o impacto deste curto e intenso período que envolve o mestrado, na vida de um profissional da educação básica, se misturou às conclusões desta pesquisa. Não é possível sair deste programa sem ser profundamente afetado/a pelas suas contribuições teóricas e práticas. Não é possível concluir este projeto sem a visão de tudo que significou retornar a universidade e teorizar sobre as nossas práticas.

Para finalizar esta introdução, gostaria de retomar o título desta dissertação: Luz, Câmera, EDUCA(Ação): Quando a escola faz cinema, todo mundo tem História. Não pretendemos limitar neste título todo potencial reflexivo deste trabalho, mas nele expressamos nossa vontade de fazer “cinema” na escola. Um cinema alternativo, um cinema amador, que possa inclusive, participar de festivais em nossa cidade ou além. Essa união entre cinema e educação pode ser produtiva e encantadora.

Quando no título dizemos “todo mundo tem História”, trata-se da nossa vontade de possibilitar que sujeitos subalternizados, invisibilizados, narrativas escondidas nas entrelinhas dos currículos, subvertam esta ordem e possam emergir em nossas produções.

1 ENSINO DE HISTÓRIA ESCOLAR COMO VERBO ESPERANÇAR

O presente capítulo tem como objetivo fazer uma breve análise sobre o papel da Didática da história, na produção de sentido, desenvolvimento das consciências históricas e na prática do verbo esperar. Além de trazer reflexões sobre a urgência da educação antirracista que com planejamento e intencionalidade pode se tornar ferramenta de transgressão pedagógica.

1.1 Didática da história para a construção de um ensino de história significativo

Este trabalho se insere na perspectiva atual da Didática da História, discutida por Jörn Rüsen, já que se dedica à investigação do aprendizado histórico entendendo este como uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. “A consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.” (RÜSEN, 2006, p. 14).

Vale ressaltar que a Didática da História a partir da década de 60 e 70 passa por uma mudança profunda, segundo o filósofo alemão, anteriormente citado:

Em termos simples, o estudo da história na Alemanha Ocidental passou por aquilo que poderíamos descrever como uma mudança de paradigma. Essa mudança coincidiu com a necessidade urgente de autorrepresentação e legitimidade dos historiadores preocupados com o campo da educação. Juntos, ambos os momentos contribuíram para a formação de um novo movimento histórico comprometido com uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática em geral e com a educação em particular (Idem, 2006, p. 11).

Assim, alinhados a essa corrente teórica, entendemos a Didática da história em uma perspectiva diferente da observada nos séculos XVIII e XIX, mas que persiste ainda hoje em muitos espaços escolares e acadêmicos, onde ela não se relaciona com o trabalho dos historiadores e é entendida “como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (Idem, 2006, p.8).

Pelo contrário, seguimos em uma perspectiva que parte de uma visão integrada da Didática da História com a Teoria da História e a Historiografia.

Aqui, a Didática da História assume muito mais a feição de uma teoria geral do aprendizado histórico, que deve transcender as relações escolares até para que seja possível melhor entendê-las, que a feição de uma teoria do ensino (CERRI, 2005, p. 1).

Para além da questão da aprendizagem da história por um viés meramente conteudista, a didática da história se preocupa com o desenvolvimento das consciências históricas e da geração de sentidos, para os estudantes. “Assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado” (RÜSEN, 2006, p.16).

Segundo Rüsen, “O que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável.” (Idem, 2006, p.16).

Assim, na análise de processos históricos, com intencionalidade, rigor teórico e metodológico, encontramos elementos que possibilitam aos aprendizes, um olhar menos contemplativo sobre a realidade em que estão inseridos, auxiliando na desnaturalização dos contextos em que vivemos, pois, tem potencial de desenvolver a práxis reflexão-ação-reflexão. E diferente de outras disciplinas do currículo escolar que tem objetivos práticos, a disciplina escolar História com suas subjetividades mobiliza e afeta os estudantes, na construção e fortalecimento de suas identidades, reforçando o desejo de transformação social, tão comum à natureza da juventude. Dessa forma, concordamos com a professora Sonia Wanderley quando afirma:

Estamos compreendo, portanto, que um aprendizado significativo, no que se refere à didática da história escolar, implica na proposição de um percurso teórico metodológico que, respeitando as especificidades da cultura escolar e do saber histórico escolar, mas, em estreita relação com a epistemologia histórica, desenvolva a capacidade de o aluno se apropriar do passado de forma que o presente se torne compreensível e possibilitando que ele se sinta capaz de intervir de forma propositiva e democrática na realidade na qual se insere (WANDERLEY, 2019, p. 6).

Podemos relacionar esse caráter teórico que conecta o aprendizado com a vida prática do aprendiz, à prática pedagógica do educador e filósofo brasileiro Paulo

Freire, para ele que defendia o desenvolvimento de uma consciência crítica para a construção de uma educação libertadora, a “conscientização não poderia ser um fim em si, mas somada a uma práxis significativa, tornando real na prática o que já se sabe na consciência”. Hooks ao dialogar com Paulo Freire, aponta que:

Isto significa, enfatizemos, que os seres humanos não sobrepõem a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam. A possibilidade que tive de transcender os estreitos limites de uma cela de 1,70 m de comprimento por 60 centímetros de largura, na qual me achava após o golpe militar brasileiro de 1º de abril de 1964, não era suficiente, contudo, para mudar minha condição de encarcerado. Continuava dentro da cela, sem liberdade, apesar de poder imaginar o mundo lá fora. Mas, por outro lado, a práxis não é ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele (Paulo Freire apud HOOKS, 2017, p. 68).

Assim, a integração entre os saberes construídos e a perspectiva da transformação da realidade social são elementos que aproximam a didática da história de Rüsen, e a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que apesar das bases epistemológicas diferentes, dialogam tendo em comum o reconhecimento e valorização dos saberes trazidos pelo educando que foram construídos a partir da sua relação com o mundo e pela defesa da intervenção do professor/educador no desenvolvimento da consciência histórica, ou seja, a utilização do conhecimento sistematizado cientificamente para uma compreensão da relação entre a realidade vivida e o passado apreendido.

Nessa perspectiva, Rüsen destaca a importância da aprendizagem significativa, superar o subjetivismo dialogando as ideias dos sujeitos com a de outros sujeitos e com o conhecimento histórico sistematizado, visando o desenvolvimento do que chama de “consciência histórica”. Assim, podemos afirmar que o aprendizado significativo de história, acontece internamente a partir das experiências vividas, mas também em uma relação intersubjetiva, a partir do conhecimento produzido e divulgado em sociedade. Ou seja, a aprendizagem significativa é um processo dialógico onde o educando relaciona o que está aprendendo na escola com outros aprendizados que formam sua consciência histórica e o situam no tempo.

A professora Sonia Wanderley corrobora com essa perspectiva afirmando que:

Entendemos que a abordagem didática da história escolar permite pensar um percurso metodológico que convoque o aluno participar como sujeito na

construção do saber histórico escolar, fazendo interagir suas ideias de história, o conhecimento histórico, a cultura escolar. Esses fatores, em suas especificidades, serão costurados pela mediação docente que mobiliza consciências históricas em busca de competências narrativas definidoras de sujeitos mais humanos e capazes de utilizar o saber histórico escolar como orientação temporal na vida prática (WANDERLEY, 2019, p. 7).

Para nós, professores, a prática docente também precisa estar impregnada de sentido, sobretudo para enfrentarmos os desafios da atual conjuntura, que envolve as condições de trabalho e a desvalorização do profissional da educação, que se aplica não só no âmbito salarial como também moral. A ausência de um horizonte que reverta essas condições, leva muitos profissionais a desistirem da carreira.

Ensinar história, a partir de uma perspectiva da Didática da História de Rüsen, dialogando com a Pedagogia de Paulo Freire, pode ser um caminho alternativo para sairmos desse ciclo de desesperança, pode ser um caminho do movimento, que nos leve a um lugar de reflexão- ação- reflexão e que essa práxis nos possibilite esperar, verbo fundamental para a necessária transgressão.

Seguindo as orientações do educador:

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992, p.110-111).

1.2 O currículo como fronteira e as brechas como transgressão

A rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, na qual este projeto foi desenvolvido, segue uma orientação curricular formulada ainda em 2012, pela secretaria de educação, chamada Currículo Mínimo. Nesse material, os/as profissionais da rede encontram os conteúdos considerados pela SEEDUC-RJ como essencial a ser trabalhado, organizados em habilidades e competências a serem desenvolvidas nos estudantes, divididos por disciplinas, séries e bimestres. Apesar dessa orientação curricular ter sido produzida quase dez anos após a aprovação da lei 10.639/03, o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira não aparecem como essencial a ser trabalhado.

Entendemos o currículo a partir da perspectiva da professora Ana Maria Monteiro, como um lugar de fronteira. “Fronteira no sentido de “border”, lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural.” Não podemos ignorar que há também nessa fronteira que é o currículo muitas disputas, como as que podemos acompanhar na ocasião da construção da BNCC, onde a cada versão publicada se seguiam discussões acaloradas seguidas de notas de repúdios e críticas ao que era apresentado.

Isso implica considerar o currículo como “lugar de fronteira” (MONTEIRO, 2007b, p. 75), em que articulamos referenciais teóricos disciplinares do campo do currículo/educação com aqueles do campo da historiografia, de forma a possibilitar a análise epistemológica do conhecimento produzido (MONTEIRO, p.167).

No currículo mínimo da SEEDUC-RJ, para o Ensino Médio, nos 25 itens de conteúdos, distribuídos ao longo dos três anos, 1 item é sobre estudos Introdutórios da História; 1 sobre as Revoluções Socialistas do século XX; 1 sobre o mundo Afro-Asiático; 2 sobre a América (colonização e independência); 6 da História nacional; e 14 itens sobre a História europeia. Esse cenário não é diferente quando se trata do currículo mínimo de História no Ensino Fundamental II, tendo 16 itens sobre a História da Europa; 1 sobre o Estudo Introdutório da História; 1 da Origem dos Seres Humanos; 1 incluindo num mesmo tópico as Revoluções Socialistas (Russa, Chinesa e Cubana); 1 conteúdo específico sobre a História da colonização espanhola e inglesa na América; 1 sobre História da América e a História da África; 2 sobre o mundo Afro-Asiático (Imperialismo e Independências no século XX); e 6 conteúdos sobre a História do Brasil.

Este currículo extremamente eurocentrado, fortalece a reprodução de uma visão colonial sobre a vida e sobre a história, além de invisibilizar grupos e narrativas históricas capazes de contribuir na reflexão e na utilização da história como meio para que os estudantes pensem o seu lugar no mundo e suas identidades.

Não considerar a existência dessas identidades no momento de ensinar história é negar a força na produção de sentido que esses pertencimentos possuem. É desconhecer que esses pertencimentos influenciam a

compreensão da história de tais indivíduos ou grupos. (WANDERLEY, entrevista 2021, p. 198)

Acreditamos que a diversidade das histórias, das culturas, das cosmovisões e das epistemologias trabalhadas em sala ampliam proporcionalmente o horizonte de expectativa dos estudantes. Pois, quanto mais sociedades e formas diferentes de viver pudermos analisar, quanto mais diverso for o passado, a possibilidade de transformação do presente se torna mais real, pois futuros diversos se tornam possíveis. Ou seja, quando estudamos em sala, diferentes formas de viver e de se relacionar com o mundo no passado, um futuro diferente se faz possível. A professora Helena Araújo nos auxilia nessa reflexão, apontando que:

É nesse ponto que o encontro com o pensamento decolonial nos permite uma profícua inflexão. Partindo daí, propomos a criação de narrativas históricas outras criando brechas decoloniais (WALSH, 2016). O que são brechas/grietas para Catherine Walsh? São fissuras num sistema hegemônico, que é o sistema capitalista, permitindo que nasçam outras criações, outras formas de produzir, outras formas de se relacionar com o mundo, outros padrões e valores, outros comportamentos, também outras visões de ciência e de mundo. É nesta encruzilhada que recorreremos à dimensão educativa da memória como um dos principais eixos da educação (ARAÚJO, 2017). Educar através de memórias ancestrais dos povos originários e afro-diaspóricos é uma estratégia potente para o empoderamento identitário dos grupos subalternizados (ARAÚJO, p. 125).

Em decorrência da reforma do Novo Ensino Médio (NEM) aprovada em 2017, o currículo do ensino médio da rede estadual SEEDUC-RJ, foi modificado em 2022, quando foi iniciada a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no estado do Rio de Janeiro.

Vale ressaltar que a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no estado do Rio de Janeiro foi marcada por sua notável rapidez e falta de diálogo, especialmente no contexto da pandemia, e pela ausência de uma participação efetiva da comunidade escolar, com foco especial nos professores e nos alunos. As matrizes curriculares destinadas às diversas modalidades do ensino médio no estado do Rio de Janeiro foram oficialmente publicadas no Diário Oficial do estado em 28 de janeiro de 2022, por meio da Resolução SEEDUC nº 6035. Essas matrizes indicam uma redução da carga horária das disciplinas da Base Nacional Comum, denominadas de Formação Geral Básica (FGB), para a inclusão de disciplinas da parte diversificada como os Itinerários Formativos (IF). Essa redução implicou na exclusão da disciplina história no terceiro ano do Ensino Médio.

O ano de 2022 marcou o início da implementação do NEM no estado, com sua aplicação restrita ao primeiro ano do ensino médio. As respectivas matrizes curriculares, que orientam cada uma das modalidades do ensino médio existentes no estado, foram divulgadas apenas alguns dias antes do início do ano letivo, carecendo de diretrizes claras tanto para as disciplinas da FGB, quanto para as disciplinas da parte diversificada e negligenciando a oferta de formação continuada para os professores, tanto antes quanto durante a fase de implementação do NEM.

Com a implementação do NEM o documento curricular norteador adotado é o Currículo Referencial do Ensino Médio (CR), que foi oficialmente divulgado em outubro de 2022. As orientações curriculares para as disciplinas da FGB existentes no início do ano letivo de 2022 eram preliminares, ou seja, não configuravam um documento referencial e definitivo, e foram construídas a partir da promulgação da Deliberação CEE Nº 394, 07 de dezembro 2021 - que institui diretrizes para a implantação do documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio (DOC-RJ), e define princípios e referenciais curriculares para as instituições de educação básica que integram o sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro, e divulgadas em fevereiro de 2022.

Com a aprovação da reforma do Novo Ensino Médio pela Câmara dos Deputados em 2024, haverá mudanças a serem aplicadas já no próximo ano para estudantes ingressantes no Ensino Médio. No total, os estudantes terão 3 mil horas de carga horária, composta de 2,4 mil horas obrigatórias e 600 horas complementares. A reforma amplia a parcela de conteúdos da formação básica curricular – as disciplinas tradicionais, como português, matemática, física, química, biologia, história, filosofia, sociologia e geografia, conforme delineado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É importante destacar que a BNCC já estava prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB -1996) assim como é mencionada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Mas apesar do discurso de trazer mais qualidade e equidade para a educação, ela foi muito disputada e o empresariado teve mais força que os próprios educadores, prevalecendo uma concepção sob a égide neoliberal e de organismos internacionais.

De caráter obrigatório em todo território nacional, a BNCC é centrada no ensino de competências e habilidades e organizada em “direitos de aprendizagem” expressos em 10 competências gerais que guiam o desenvolvimento de crianças e jovens no

Brasil. Dessa forma, a pedagogia baseada nas disciplinas do conhecimento deixa de ter centralidade curricular para dar lugar a pedagogia por competências que prioriza preparar os indivíduos para o mundo do trabalho capitalista em detrimento da formação de uma consciência crítica nos estudantes. A educação passa a ser um instrumento para tornar todos mais “produtivos” e adaptáveis à realidade econômica e social e não uma ferramenta de desenvolvimento e emancipação do cidadão (sujeito de transformação social).

A reforma do Ensino Médio sofreu as mesmas pressões internas (empresariado, fundações ligadas organizações financeiras) e externas (Banco Mundial, FMI, OCDE, dentre outras) que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sofreu e, portanto, estão em consonância. As consequências da BNCC e do Novo Ensino Médio têm sido inúmeras para a educação brasileira.

No Rio de Janeiro, na escola onde atuo, os estudantes verbalizam suas insatisfações constantemente, tendo aderido de forma maciça, no dia 20 de março de 2024, ao Dia Nacional de luta contra o Novo Ensino Médio, com debates e manifestações pela escola. Segundo os estudos de Emerson Pereira Branco, Alessandra Batista de Godoi Branco; Lilian Fávaro Algrâncio Iwasse; e Shalimar Calegari Zanatta (2019) outros prejuízos causados por essa mudança curricular são:

- fortalecimento do individualismo
- acentuação das desigualdades
- perda da qualidade da educação pública
- precarização da educação e do trabalho docente
- Enfraquecimento do currículo de humanidades
- Diminuição da carga horária de História no Ensino Médio

Assim como sinalizam a professora Helena Araújo e o professor José Roberto da Silva Rodrigues (2023):

A busca por currículos escolares mais plurais e inclusivos está presente nas reivindicações de muitos educadores e comunidades escolares brasileiras e nas pautas sociais declamadas há várias décadas na nossa sociedade. Inúmeros fatores externos poderão ser implicados neste contexto curricular que impacta a vida de muitos estudantes da Educação Básica (p. 122).

Diante aos argumentos apresentados podemos afirmar que essas reformas curriculares garantem a manutenção das desigualdades entre o ensino público e privado, já que as redes privadas incluíram os IF, sem excluírem as disciplinas

tradicionais. Além de reforçar um modelo de sociedade individualista, alienada e mecanizada.

Antônio Nóvoa (2017) em uma belíssima entrevista ao falar sobre as reformas no Brasil e a adaptabilidade ao meio que ambas as reformas preconizam, pontua que: “o melhor da escola é contrariar destinos. Uma escola que confirma destinos, que transforma o filho do operário em operário é a pior escola do mundo”. Porque ela nega aos estudantes e a sociedade o potencial transformador da educação.

Nesta perspectiva a História escolar alinhada a esta “pedagogia das competências”, corrobora para a manutenção da pior educação que se pode ofertar, pois não vai ao encontro das necessidades da maior parte dos discentes das redes públicas, visto que tem servido para garantir as relações de poder vigentes.

Transgredir o currículo nesse contexto, não é renunciar a todo conhecimento que tradicionalmente é ofertado, produzido a partir de uma ótica eurocêntrica. Mas garantir que nossos estudantes possam acessar saberes e epistemologias outras.

O que reivindicamos é uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2010). O que é uma ecologia? É um equilíbrio entre conhecimentos. Não queremos derrubar totalmente esse conhecimento eurocêntrico porque também precisamos nos apropriar dele como um instrumento de luta e poder político, econômico e social no mundo que se vive. Porém, queremos legitimar outros conhecimentos e outras narrativas que podem ter um espaço de equilíbrio ecologicamente falando entre saberes diferentes. Isso se traduz no nosso currículo quando trabalhamos em aulas de História em sala, sete meses de Europa e falamos só dois meses de Brasil e América Latina, hipoteticamente exemplificando (ARAÚJO, 2023, p.126).

Nesse cenário, as brechas que podemos encontrar nos currículos oficiais, são nossas possibilidades de irmos além, de atravessarmos para um lugar onde o processo de construção do conhecimento se conecte com vida dos estudantes, afetando-os, produzindo sentido e empatia histórica.

1.3 Transgressão pedagógica e a luta antirracista

A mostra de curta-metragem, será parte do projeto “Africanidades”, um trabalho interdisciplinar que envolve as áreas do conhecimento das ciências humanas e linguagens. Esta é, também, uma brecha para trabalharmos com conteúdos mais

distantes do currículo da rede estadual, que apesar de termos comemorado em 2023, vinte anos da Lei 10.639/03⁵, a História e a cultura Afro-brasileira ainda são negligenciadas pela proposta curricular da rede, tratando do tema apenas a partir da opressão, escravidão e violência. O que provoca, nos estudantes, um efeito bastante negativo, reforçando estereótipos e preconceitos sobretudo que envolva o continente Africano, a partir da ótica da colonialidade.

A colonialidade é entendida como uma extensão do colonialismo, que mantém as relações de poder por meio da afirmação de hierarquias dominantes. Trata-se de uma forma desterritorializada e atual da relação de sujeição e dependência dos povos periféricos, um pensamento imposto que disfarça as relações de dominação exercidas por uma ideologia eurocêntrica, que se pretende superior (MACHADO et.al 2022, p. 967).

Como pontuamos no início deste capítulo, é importante repensar e agir nas brechas do currículo, de acordo com a professora estadunidense, negra e feminista bell hooks:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (HOOKS, 2017, p. 36).

A reprodução da perspectiva da colonialidade se materializa no currículo da rede, no silenciamento e apagamento de sujeitos históricos, como indígenas, negros e mulheres, por exemplo. Entretanto, essas ausências tão presentes no currículo, não passam despercebidas por alguns estudantes, que não se reconhecendo e não se identificando com essas narrativas, nos questionam: “Professora vamos estudar a História dos pretos⁶?” Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire ressalta que “esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. Nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por quê?”” (FREIRE, 2016, p. 49). Freire diz, ainda que:

[...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da

⁵ Lei que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as instituições de ensino oficiais, públicas e privadas.

⁶ Pergunta feita em sala de aula por uma estudante do 1º ano do Ensino Médio, quando percebeu que no segundo bimestre continuaríamos trabalhando os conteúdos relativos à História da Europa.

contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos (Idem, p. 82).

A sala de aula como um espaço democrático, reflexivo e afetivo, onde os estudantes não são cerceados em suas criatividade e curiosidades, possibilita aos professores aprenderem enquanto ensinam. Esse lugar de diálogo, contribui para que possamos repensar nossas práticas, muitas vezes congeladas em burocracias e calendários. Assim, Paulo Freire destaca que:

O educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (Idem, p. 81).

Nesse sentido, o tema “Africanidades” contempla uma necessidade de grande parte dos estudantes da rede, e a partir de uma perspectiva antirracista, pode fazer nossa prática de ensino um foco de (re)existência, como nos orienta hooks. Resgatando biografias, disputando narrativas, cosmovisões e epistemologias outras. Além de tratar temas sensíveis como escravidão, racismo e outros problemas sociais consequentes destas explorações.

A pedagogia freiriana, tão admirada por bell hooks, e entendida neste trabalho, como um olhar pedagógico esperançoso⁷, que busca na humanização dos agentes educadores-educandos, uma educação transformadora, política e consciente, dialoga também com a perspectiva decolonial, pois, segundo a professora Raimunda Nonata da Silva Machado, juntamente com Áurea Machado, Aysllan Sobrinho e Miralda Pádua:

A decolonialidade tem se constituído, portanto, como movimento de resistência e luta, contra forças hegemônicas impositivas que, segundo Mignolo (2007), tem sido conduzido por um pensamento decolonial, multiversal e pluricultural desmistificador da ideia de uma descolonização imperial dos países, mostrando as novas estratégias de dominação que passaram a ser controlados, inaugurando sofisticadas formas de colonização (MACHADO et.al 2022, p. 971).

O compromisso de emergir sujeitos históricos, narrativas e epistemologias silenciadas, contribuirá com construção de uma prática pedagógica que seja resistência e rompa com a colonialidade. Machado et.al diz, que:

⁷ Esperança que Paulo Freire nos propõe, não no sentido da espera, mas da ação, do verbo esperar.

Assim, os processos de decolonização só podem ser conduzidos na emersão epistêmica dos povos e culturas que têm sido silenciadas, pelo conhecimento epistêmico eurocentrado de valorização da unidade nacional, com apoio de suas elites imitadoras dos modelos hegemônicos e baseadas no padrão euro-estadunidense, em detrimento das relações pluriculturais que as constitui. Essa desobediência epistêmica com a emersão (reaparição dos sujeitos subalternizados) é uma das estratégias de criação de um pensamento heterárquico, buscando novos conceitos e novas linguagens. (...) (Idem, p. 972).

Sabemos que, nossa sociedade se constituiu em estruturas rígidas alicerçadas pelo racismo, e as escolas, por serem parte dela, igualmente são estruturadas por relações racistas. Assim, uma pedagogia que se propõem antirracista entende que diante desta realidade é necessário agir de forma a expor e desconstruir práticas e atitudes que reproduzem o racismo nessas instituições e denuncie toda e qualquer manifestação racista em nossa sociedade. De acordo com a professora Bárbara Carine Pinheiro:

A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais (PINHEIRO, 2023, p. 147).

A referida autora, contribuiu com a construção da Escola Maria Felipa, em Salvador. Uma escola afro-brasileira de ensino infantil, que se propõe desde cedo discutir a questão racial como estratégia de superação do racismo pela via educacional. Segundo Pinheiro (2023), a educação antirracista não deve se limitar a denunciar, expor e combater situações e práticas racistas. Ou seja, educar a partir da perspectiva antirracista não deveria se dar, apenas, na negação de verdades cristalizadas pela cultura ocidental. É necessário fortalecer um movimento positivo, reconhecendo, apresentando e valorizando estéticas, saberes, biografias e cosmovisões relegadas pela colonialidade.

A partir da experiência dessa escola, Pinheiro afirma que:

Acreditamos que as crianças que estão sendo formadas precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismo de controle social. Não precisamos dizer para elas “o seu cabelo não é feio”; nós simplesmente afirmamos que seu cabelo é lindo; não precisamos dizer que elas não vieram de escravizados; nomeamos cada turma em homenagem a reinos africanos e ameríndios. [...] eles e elas aprendem na dinâmica cotidiana escolar que pessoas negras pensam e produzem conhecimento há muito tempo (Idem p. 60).

Essa partilha de saberes outros, nos auxiliam a escapar das armadilhas do que a autora nigeriana Chimamanda Adichie chamou de perigos da História Única, que provoca o reforço dos estereótipos, e segundo Adichie “o problema com os estereótipos não é eles serem mentira, mas eles serem incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história” (ADICHIE, 2019, p.14). E talvez, nos nutrindo de Histórias diversas possamos celebrar as diferenças.

Nessa perspectiva de entendimento do racismo como um problema estrutural de complexa superação, a filósofa Djamila Ribeiro, em seu *Pequeno Manual Antirracista*, nos traz a reflexão da urgente necessidade de pensarmos a questão racial, pois:

O que está em questão não é um posicionamento moral, individual, mas um problema estrutural. A questão é: o que você está fazendo ativamente para combater o racismo? Mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, ou mesmo impossível, já que se trata de uma estrutura enraizada), isso não seria suficiente – a inação contribui para perpetuar a opressão. (RIBEIRO, 2019, p.14).

Assim, ela nos aponta um conjunto de práticas que nos auxiliariam na superação desta problemática. São eles:

- 1- Informe-se sobre o racismo
- 2- Enxergue a negritude
- 3- Reconheça os privilégios da branquitude
- 4- Perceba o racismo internalizado em você
- 5- Apoie políticas educacionais afirmativas
- 6- Transforme seu ambiente de trabalho
- 7- Leia autores negros
- 8- Questione a cultura que você consome
- 9- Conheça seus desejos e afetos
- 10- Combata a violência racial

Vale ressaltar que não há uma receita ou solução fácil para lidarmos com problemas complexos, como o racismo. Assim o caminho que Djamila sugere não é uma receita para o sucesso. Trata-se de ações práticas e reflexivas, que impactam nosso cotidiano e educam nossa forma de ver e de nos relacionarmos com o mundo. Aprofundando nossa percepção de discriminações estruturais para assumirmos nossa

responsabilidade pela transformação de nossa sociedade. “Afinal o antirracismo é uma luta de todas e todos.” (RIBEIRO, 2019, p.15) Ao longo do projeto, foram refletidas ao menos sete, das dez ações propostas pela filósofa.

Desta forma, neste projeto, a práxis antirracista oportunizou reflexões profundas, sobre o caráter estrutural do racismo, sobre identidade, e sobre como a nossa forma de ver e viver no mundo é influenciada por um passado colonial tão presente na colonialidade. Essas reflexões devem impulsionar o pensamento de luta e resistência. E esses pensamentos precisam ser transformados em ação, pois a teoria sem a prática é tão infértil quanto a prática cega.

2 LETRAMENTOS NA ESCOLA DO NOSSO TEMPO

2.1 Um olhar sobre a escola e os desafios do nosso tempo

A escola faz parte da vida de grande parte da população brasileira. Muitos responsáveis quando matriculam seus filhos/as nestas instituições, trazem a expectativa de encontrar nesse ambiente a familiaridade com práticas que estão nas memórias de suas vivências particulares. Muitas vezes cobram das instituições posturas e posicionamentos que eram característicos de uma escola de tempos passados. Usam como parâmetro para críticas, essa experiência do vivido. Pelo fato de terem suas experiências e memórias afetadas pela cultura escolar, não só os responsáveis, mas diversos setores da sociedade civil se sentem habilitados para criticar e ditar como deve funcionar a escola, desconsiderando todo um campo científico que pesquisa, aplica, reflete, cria metodologias e teorias que possam contribuir para a superação de dificuldades presentes na educação atual.

Nós professores, aprendemos muito na escola, primeiro como estudantes, depois como profissionais da educação. Desta forma, concordamos com Maurice Tardif, quando diz que “os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo”. (TARDIF, 2000, p. 13). Muitas vezes, depois de formados, acreditamos que nosso retorno à escola tem como finalidade ensinar aos estudantes todo conhecimento produzido pelas universidades. Entretanto, é no fazer docente, no chão da escola, com o olhar apurado, que podemos ver o quanto aprendemos enquanto ensinamos.

Ainda segundo Tardif:

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que muitas vezes é esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (TARDIF, 2000, p. 15).

Com tantas subjetividades e pluralidade, a escola se torna um espaço de debates e disputas. Embora, as críticas à instituição escolar tenham se intensificado

nos últimos tempos, com diversas acusações, como por exemplo, de estar parada no século XIX ou de doutrinação ideológica, de diversos segmentos da sociedade, a escola ainda é onde nossos horizontes são ampliados. Esse lugar de respeito à diversidade e espaço para o contraditório, precisa ser reafirmado como tal. O professor Seffner, nos ajuda nessa reflexão quando nos aponta que:

Nessa conjuntura, é delicada a tarefa da escola que dispõe os alunos a questionarem saberes que foram aprendidos no âmbito da família e no interior dos pertencimentos religiosos. É para isso que se vai à escola, para entrar em contato com valores do mundo público, da justiça social, da ética republicana, das liberdades laicas – a saber, a mais ampla liberdade de consciência, a mais ampla liberdade de crença e a mais ampla liberdade de expressão. Não se manda uma criança à escola para que lá se repitam exatamente os valores familiares e religiosos (SEFFNER, 2019, p. 26.).

Nesse contexto de ataque à instituição escolar, as disciplinas de Ciências Humanas são as mais vulneráveis, sendo necessário lembrar, recorrentemente, seu caráter científico para distanciar as produções que seguem rigor metodológico daquelas de conteúdo sem compromisso com a ética profissional, produzido e difundido por leigos. Dessa forma, como nos atenta Seffner: “o campo do ensino se configura nos dias de hoje como campo de batalha, e muito do que se faz nas aulas de História tem sabor de resistência para colocar a nu as estratégias do poder.” (SEFFNER, 2019, p.25).

A História enquanto disciplina escolar, especificamente, constituída a partir do final do século XIX, tinha como função difundir uma narrativa histórica forjada na necessidade de dar ao Brasil uma história para chamar de sua, para além dos portugueses, e exaltando grandes feitos e construindo nossos heróis. Entretanto, o seu potencial reflexivo convergindo com uma proposta historiográfica mais crítica, já no século XX, levou a História enquanto disciplina, a sofrer com a interferência de conjunturas políticas desfavoráveis, chegando a ser diluída em estudos sociais, no período da Ditadura Militar.⁸

Se no século passado o currículo já era lugar de disputa, hoje com a implementação da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio essa disputa se mostra ainda complexa, cabendo aos professores de História disputarem não só os conteúdos que irão compor o currículo de História, como também pela própria permanência da disciplina em todos os anos do ensino.

⁸ Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

A defesa da escola em tempos de Reforma do Ensino Médio e *homeschooling*, aprovado na Câmara dos Deputados⁹, é, não só necessária, como fundamental. Entretanto cabe a nós, educadores e educadoras, repensarmos cotidianamente as nossas práticas e até mesmo as estruturas das nossas escolas. Se nossos estudantes são heterogêneos e tão diferentes das gerações anteriores, por que, de modo geral, resistimos tanto as mudanças, ainda que estas sejam inicialmente de caráter metodológico?

Existem diversas possibilidades no campo das metodologias ativas, sobretudo por meio do uso das tecnologias digitais, pois elas nos ajudam, enquanto educadores a repensarmos nosso lugar no processo de ensino aprendizagem, nossos objetivos e estratégias. O auxílio de tecnologias, anteriormente excluídas de nossas práticas em sala de aula, nos ajuda a avançar em inúmeras reflexões.

Sabemos que a difusão do uso social das tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo na forma dos dispositivos móveis conectados à *internet* sem fio, presenciada na última década, provocou e segue provocando transformações sociais profundas e irreversíveis, dissolvendo as fronteiras entre o real e o virtual. Nessa diluição entre real e virtual, surgem novas formas de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, fazendo uso de uma infinidade de tecnologias e linguagens midiáticas, empregadas para interagir, criar, aprender, construir relações e compartilhar conteúdo.

Esse mundo virtual nos convida a estarmos todo o tempo conectados, os aparelhos celulares, por exemplo, estão cada vez mais oniscientes. Um mundo interativo, com conteúdos e informações de todo tipo, sendo produzidos e compartilhados a todo instante. Um mundo veloz que pode assustar qualquer ser humano que tenha nascido no século passado. Por outro lado, esse mundo em nada assusta nossos estudantes, muito pelo contrário, envolve, engaja jovens que tem acesso as tecnologias, como smartfone, e a transformam em uma extensão de seus braços e por que não dizer, de seus cérebros.

A escola na qual trabalho, é formada por estudantes, integrantes de uma sociedade conectada através da *internet*, das redes sociais e é cotidianamente

⁹ O Projeto de Lei 3262/19, das deputadas Chris Tonietto (PSL-RJ), Bia Kicis (PSL-DF) e Caroline de Toni (PSL-SC), que permite que pais eduquem seus filhos em casa (o chamado *homeschooling*) foi aprovado pela CCJ da Câmara dos deputados ainda em 2021. CCJ aprova projeto que permite *homeschooling* - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br) Acessado em 04/01/2023.

bombardeada por fotografias, memes, *trends*, vídeos, materiais audiovisuais que podem ser produzidos na palma da mão e compartilhado para todo planeta conectado. Essa é uma forma de se expressar e se colocar no mundo em 2024. Entretanto, embora demonstrem facilidade no manuseio dessas tecnologias, esse saber técnico não garante, aos estudantes, seu uso consciente e crítico.

O espaço escolar afetado pelas mudanças sociais que o avanço tecnológico nos possibilitou, vem perdendo seu lugar privilegiado na produção e divulgação de conhecimento, e os professores deixam de ser as figuras que detinham e geriam esses saberes, já que é possível acessar rapidamente informações via *internet*, ainda que sejam dispersas e fragmentadas. Essas mudanças na forma de se relacionar com o conhecimento e com as novas formas de circulação dos saberes, se constitui em um enorme desafio para o sistema educativo, a tarefa das escolas é desenvolver novas formas de ensinar e aprender, em razão das exigências postas pela contemporaneidade.

Nesse sentido, entendemos o cinema como uma possibilidade profícua de artefato didático cultural, com sua linguagem própria, e inserido em uma sociedade onde esta arte se faz presente, inclusive em nossas casas, através da tv aberta, nos faz naturalizar e compreender facilmente a mensagem que estas imagens comunicam. Entretanto, se comunicar através destes códigos pode ser um pouco mais complexo. Por isso, se comunicar através de imagens em movimento e som é um aprendizado que este projeto se propõe a desenvolver, pois essa unidade entre som e imagem produzindo sentido é potente e diferente de qualquer artefato que use apenas uma ou outra.

Ao invés da escrita, em que as palavras estão sempre de acordo com um código que você deve saber ou ser capaz de decifrar (você aprende a ler e escrever), a imagem em movimento estava ao alcance de todo mundo. Uma linguagem não só nova, como também universal: um antigo sonho (CARRIÈRE, 2015, p. 18).

Existem algumas experiências exitosas, em países como França e Argentina, que introduziram o cinema como disciplina na educação básica¹⁰. Essa aproximação é simbioticamente positiva, já que ajuda na promoção do cinema nacional e amplia as possibilidades pedagógicas das escolas.

¹⁰ O cinema argentino chegou às escolas - Woo! Magazine (woomagazine.com.br). Acesso em: 28 dez. 2022.

No contexto atual, a obra e o fazer cinematográficos constituem importantes práticas sociais. O cinema tem capacidade de influenciar e marcar contextos, reproduzir realidades, propor reflexões, mobilizar o passado e criar narrativas. É cultura de massa e dessa forma, é acessado por multidões, ainda que nem todos tenham acesso ao cinema em si, é possível usufruir dessa arte tão admirada, pela tv aberta.

Trabalhar com cinema em sala de aula, seja como fonte histórica, cine debate ou como mística de sensibilização é possível a algumas décadas e quase sempre nos traz um retorno positivo, seja pela profundidade das reflexões ou pelo simples fato de criarmos um ambiente lúdico de trocas leves com os estudantes.

Geralmente quando uma/um adolescente gosta de cinema, é possível se imaginar fazendo um filme, imaginar-se nos bastidores auxiliando e produzindo cada etapa da produção de um filme. Entretanto, um filme requer um alto investimento, e esse ponto inviabiliza muitos filmes de muitos amantes de cinema e amadores. O formato de curta metragem tem sido uma boa alternativa para diversos coletivos de cinema independente. Com muita criatividade, poucos recursos, “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, como dizia, o cineasta brasileiro, Glauber Rocha, em seu manifesto do Cinema Novo, na década de 1960, é possível que qualquer pessoa faça cinema.

O festival de curtas, tem sido uma experiência pedagógica rica, já que possibilita trazer temáticas da atualidade para um debate reflexivo e interdisciplinar que resulta em trabalhos no formato audiovisual. Transformar o audiovisual em ferramenta pedagógica, despertar um olhar crítico e desenvolver habilidades ligadas ao cinema em nossos estudantes, estimular o protagonismo estudantil, a autonomia, o senso crítico e a criatividade dos estudantes. Ampliar as habilidades sociais e de respeito a diversidade. Utilizar tecnologia disponível cotidianamente para a produção de conhecimento, desenvolvendo outros tipos de linguagens. Estes objetivos caminham no sentido da concretização, da nossa crença de que “(...) conhecer é interferir na realidade conhecida” (FREIRE, 1967, p. 112).

Já que agora fazer cinema é possível, usando o próprio celular, seja em casa, na rua, ou mesmo na escola: A escola vai ao cinema ou o cinema vem à escola!

É importante destacar que embora nossa proposta seja a construção de boas práticas com o uso da tecnologia disponível em nosso cotidiano, não podemos ignorar

alguns estudos que apontam sobre os impactos negativos que estas mesmas tecnologias podem trazer aos jovens e crianças.

Malefícios que podem se manifestar em nossa habilidade de socialização, emocionalmente e até em nossas capacidades cognitivas. O pesquisador Michel Desmurget, doutor em neurociência, em seu livro “A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para as nossas crianças”, faz uma análise sobre os impactos em torno do tempo de tela, os tipos de conteúdos acessados e as finalidades da utilização das telas pelos jovens.

Desmurget (2023) dedica parte dos seus estudos analisando a influência das tecnologias de informação e comunicação para o ensino. O autor chama a atenção para uma confusão presente no senso comum, onde acredita-se que por dominarem com facilidade um dispositivo digital o usuário compreenderá o que quer que seja sobre elementos físicos e os *softwares* envolvidos. O pesquisador desconstrói alguns mitos que povoam o senso comum, como o da habilidade na utilização instrumental dos dispositivos tecnológicos como comprovação de que os jovens dominam essas tecnologias naturalmente. Quando na verdade, o fato de consumir tecnologia digital, não faz de nós conhecedores dos sistemas, pois a distância entre facilidade de uso e complexidade de implementação destas tecnologias é muito grande.

O pesquisador, também reflete sobre a restrição de uso de telas, redes sociais e diversas tecnologias digitais aos filhos dos grandes empresários do Vale do Silício nos Estados Unidos, trazendo para o debate as contradições deste sistema.

Apesar de ainda pouco discutido, este debate se faz muito necessário, pois traz aspectos e impactos sobre os usos destas tecnologias, que estão irreversivelmente difundidas em nossa sociedade, e que pouco conhecemos. Por se tratar de uma nova realidade, onde nossas crianças formarão a primeira geração a experimentar a vida conectados nesta dualidade entre o real e o virtual, há poucos estudos e dados que nos auxiliem na reflexão sobre as profundas transformações que estamos vivendo.

A escassez de análises aprofundadas sobre como as tecnologias digitais podem influenciar a construção do conhecimento por parte dos estudantes, pode ser compreendida pela preocupação, essencialmente, com o aspecto instrumental das TDICs, isto é, apenas com a sua incorporação como ferramenta didático-pedagógica que pode dinamizar as aulas na educação básica, por exemplo.

E de fato, muitas experiências exitosas têm sido apresentadas na literatura no âmbito das novas tecnologias educacionais em relação ao aumento do protagonismo,

autonomia e engajamento dos estudantes, sobretudo, quando associadas às metodologias ativas. Como diversificação de recursos.

Por outro lado, é possível afirmar que o constante contato com os conteúdos presentes na internet e o uso de dispositivos digitais de conexão contínua têm remodelado o circuito de leitura do cérebro humano, redefinindo o modo como gerimos e processamos informações, gerando o enfraquecimento da formação de processos cognitivos mais demorados, como o pensamento crítico, a reflexão pessoal, a imaginação e a empatia. Lembrando que são valores fundamentais ao Ensino de História na atualidade, visto que um de seus papéis fundamentais é ajudar na construção do cidadão crítico, reflexivo e empático.

A prática cada vez mais comum de abordar superficialmente múltiplos textos e postagens presentes no espaço virtual, podem estar dilapidando nossa capacidade de entender argumentos complexos, de realizar uma análise crítica do que lemos e até mesmo de criar empatia por pontos de vista diferentes do nosso. Como os hábitos digitais tendem a favorecer uma leitura pouco aprofundada, em que apenas passamos os olhos por textos diversos, a habilidade de entender argumentos complexos – sejam eles presentes em um contrato legal, em um livro ou em uma reportagem mais longa – pode não se desenvolver, caso não seja exercitada.

Nesse sentido, o uso contínuo das tecnologias digitais pode acarretar modificações na percepção e entendimento de conceitos e princípios da ciência histórica, o que nos leva a refletir neste contexto sobre o quão significativo está sendo o desenvolvimento do raciocínio/pensamento histórico. Sabe-se que a mera incorporação das modernas tecnologias no ambiente escolar não garante, automaticamente, uma aprendizagem significativa e, tampouco provoca mudanças válidas e proveitosas na organização do sistema educacional.

O êxito pedagógico das TDICs depende, inexoravelmente, de um planejamento pedagógico bem arquitetado e que promova diálogos pertinentes entre tecnologias e ensino de história. Logo, tão importante quanto disponibilizar equipamentos ou o fornecimento de conectividade no espaço escolar, é fomentar um consistente letramento digital, que possa levar o aluno a saber utilizar adequadamente as TDICs e a refletir sobre o grande número de conteúdos informacionais disponibilizados no espaço virtual.

Enfim, precisamos, portanto, de professores e estudantes que sejam letrados digitais, isto é, que se beneficiem das potencialidades das TDICs e que também se

apropriem crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente.

2.2 Colégio Estadual Nilo Peçanha: “a cabeça pensa onde os pés pisam”

O cenário e os desafios descritos no início deste capítulo, se refletem em diversos espaços escolares, entretanto nossa reflexão será focada no Colégio Estadual Nilo Peçanha, escola onde aprendi muito enquanto estudante e que sigo aprendendo enquanto professora. O Nilo, como a escola é conhecida na cidade, foi fundado no dia 21 de abril de 1917, sendo a primeira escola pública fundada na cidade de São Gonçalo-RJ. Nesses 107 anos de funcionamento, contribuiu com a formação de muitas gerações de gonçalenses. Por isso é uma escola tradicional e muito conhecida pela população da cidade, localizada ao lado da Praça Esthefânia de Carvalho, no bairro Zé Garoto, na região central da cidade.

Na década de 1960, foi fundado ao lado da escola, o Colégio Cenecista Orlando Rangel, que fazia parte da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Nesse contexto, parte do terreno usado na época como bosque pelo C. E. Nilo Peçanha, foi doado ao grupo CNEC, que não teria a propriedade, mas passou a ter a posse do terreno enquanto prestasse serviços educacionais à comunidade. Fato que ocorreu até o ano de 2017, quando a escola suspendeu suas atividades. A prefeitura de São Gonçalo, conseguiu através de uma liminar, a reintegração de posse do terreno. Entretanto, em janeiro de 2020 o prédio onde funcionava o antigo cenecista desabou, sendo completamente abandonado pelo poder público nos quatro anos que se seguiram. Como aparentemente não há um interesse da prefeitura em dar um destino ao espaço, alguns professores têm conversado com a comunidade escolar se articulando e discutindo sobre as possibilidades jurídicas de lutar por esse espaço para a nossa escola. A possibilidade, ainda que distante, de expansão física tem animado e mexido com as expectativas da comunidade escolar.

Essa animação se explica pelo fato de o espaço físico da escola ser bastante limitado, o colégio possui treze salas de aula, sendo três no térreo, cinco no primeiro pavimento e cinco no segundo. E mais biblioteca, cozinha, despensa e refeitório, secretaria, sala de direção, sala de departamento pessoal, um pequeno auditório que

comporta 70 pessoas, uma sala maker inaugurada em 2023, sala dos professores, sala da Coordenação Pedagógica, banheiros, uma quadra improvisada e um pátio interno.

Atualmente a escola só oferece o ensino médio e esse ano tem em torno de 850 estudantes matriculados. Os estudantes são bastante heterogêneos, com características variáveis do ponto de vista socioeconômico e de faixa etária. A escola funciona em três turnos, cada um deles apresenta características específicas. O primeiro e o segundo turnos concentram estudantes cuja faixa etária corresponde à série cursada e alguns fazem cursos e estágios remunerados. Apresentam acompanhamento familiar espontâneo ou quando solicitado pela escola. Já no terceiro temos um número significativo de alunos trabalhadores. No entanto, muitos que ingressam na primeira série, têm idade para o diurno e não trabalham, estudam à noite pois a escola não dispõe de vagas nos turnos manhã e tarde para acomodar toda a demanda. Nosso projeto foi desenvolvido com as turmas do primeiro e segundo segmento, do primeiro/manhã e segundo turno/tarde.

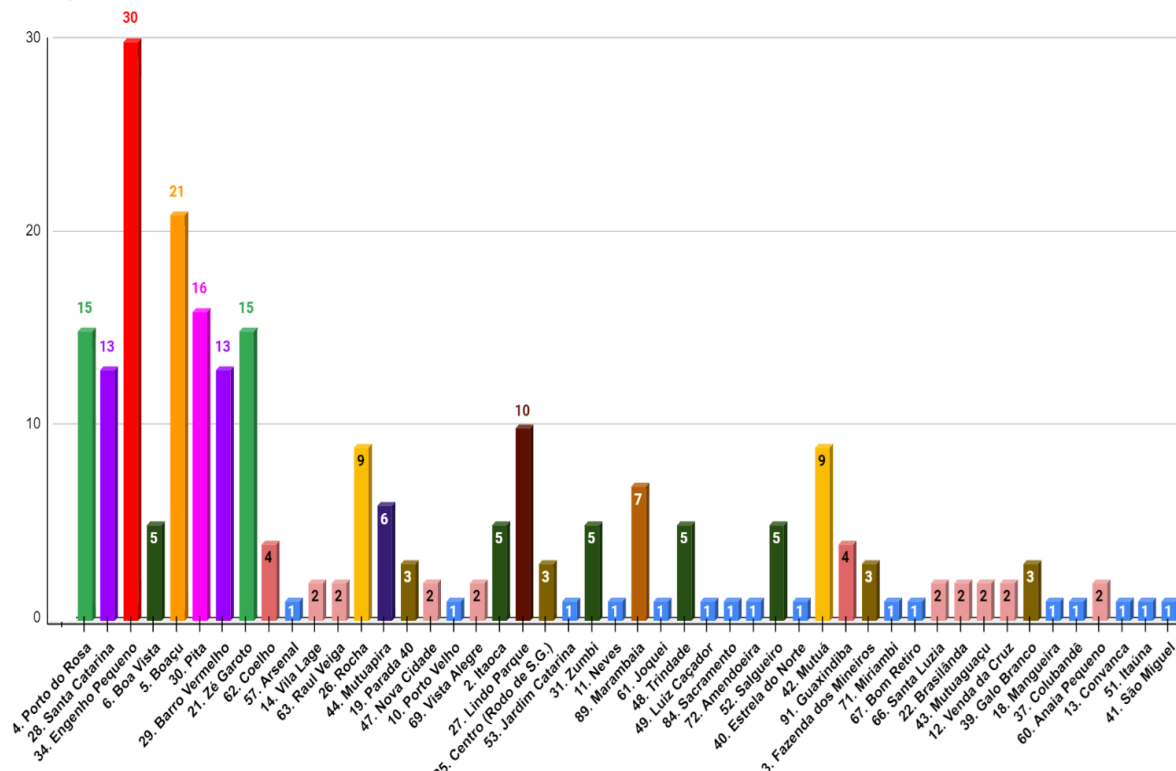
O Nilo recebe estudantes de diversos bairros de nosso município (figura 1) e de outros municípios vizinhos tais como: Itaboraí, Maricá e Niterói (figura 2), não possuindo uma comunidade escolar com características culturais comunitárias de bairro, conforme observado em Pesquisa Censitária Diagnóstica realizada neste ano com todos os alunos ingressantes na 1ª série do Ensino Médio.

A maior parte das famílias é predominantemente pobre (figura 3), pois apresentam características que as enquadram em “carência de rendimento” e em “carência social”, conforme especificações do Banco Mundial para a pobreza (Banco Mundial- Índice de Desenvolvimento Humano-Relatório/2009). Nestes termos, entendida a primeira como falta de recursos econômicos e a segunda como “exclusão social, dependência e incapacidade de participar na sociedade, o que inclui o acesso à educação e à informação.”.

Além da baixa renda salarial das famílias, outro fator que reforça a exclusão social é que apesar de 90,6% dos responsáveis trabalharem (figura 4a), apenas 63,1% destes trabalham com carteira assinada (figura 4b). No entanto, apesar da baixa renda familiar, apenas 13,5% dos alunos relataram que trabalham e estudam (figura 5).

Figura 1 – Estudantes ingressantes na 1ª série do Ensino Médio divididos por bairro

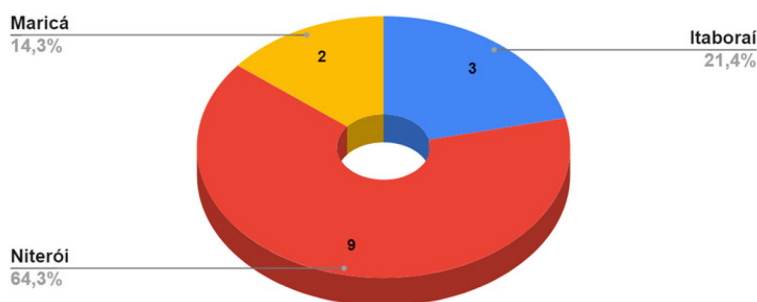
Em qual bairro você mora?



Fonte: PPP do C. E. Nilo Peçanha (2024-2026).

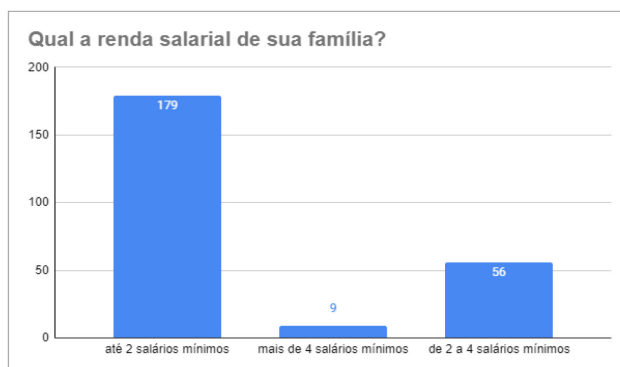
Figura 2 – Estudantes de outros municípios ingressantes na 1ª série do Ensino Médio

Se você não reside em São Gonçalo, em qual cidade você mora?



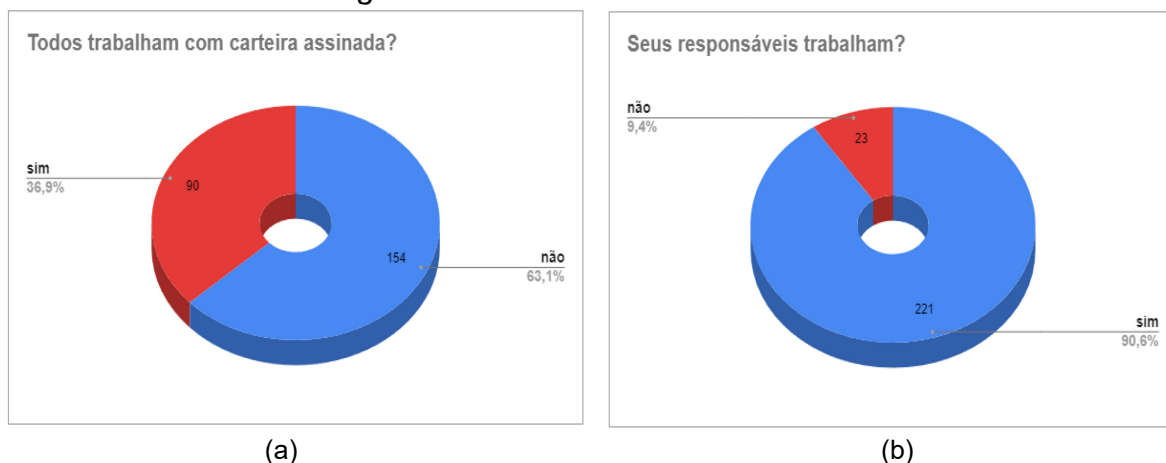
Fonte: PPP do C. E. Nilo Peçanha (2024-2026).

Figura 3 – Estudantes ingressantes na 1ª série do Ensino Médio por faixa de renda



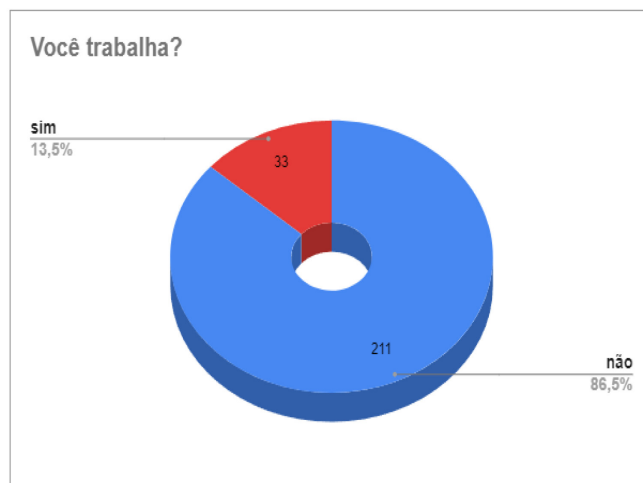
Fonte: PPP do C. E. Nilo Peçanha (2024-2026).

Figura 4 – Ocupação funcional (a) e situação trabalhista (b) dos responsáveis dos estudantes ingressantes na 1ª série do Ensino Médio



Fonte: PPP do C. E. Nilo Peçanha (2024-2026).

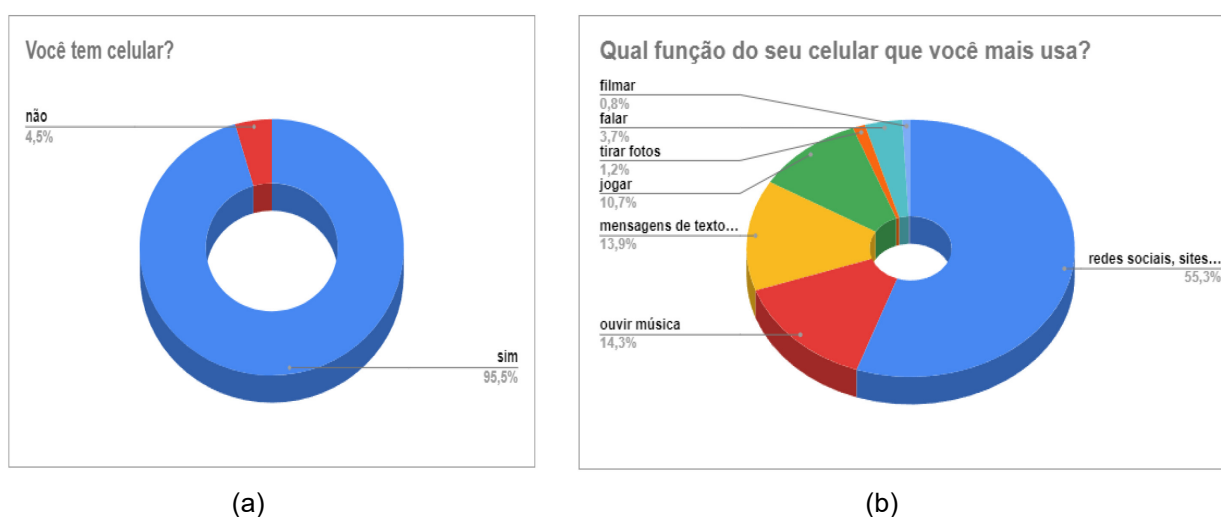
Figura 5 – Estudantes trabalhadores ingressantes na 1ª série do Ensino Médio



Fonte: PPP do C. E. Nilo Peçanha (2024-2026).

Ao serem questionados sobre o celular, recurso pedagógico utilizado para execução deste projeto, 95,5% dos alunos ingressantes declararam que possuem um aparelho (figura 6a) e 55,3% destes admitem que a função mais usada em seus smartphones é o acesso à internet - para uso de redes sociais e sites de pesquisa - seguido de 14,3% que usam aplicativos para ouvir música (figura 6b). O que reforça a necessidade de a escola promover projetos que auxiliem no desenvolvimento do letramento digital, já que grande parte dos nossos estudantes tem acesso aos recursos digitais, e embora não demonstrem dificuldades na utilização destas ferramentas, a utilização parte de um lugar de consumidor passivo de conteúdo.

Figura 6 – Percentual de estudantes com celular (a) e sua funcionalidade (b) por ingressantes na 1ª série do Ensino Médio



Fonte: PPP do C. E. Nilo Peçanha (2024-2026).

Os dados sobre o rendimento dos nossos alunos, referentes aos turnos e ao ano letivo em que este projeto foi desenvolvido, são as taxas de aprovação, aprovação com dependência e reprovação identificadas a partir das atas de conselho de classe, conforme as figuras 7 e 8.

Neste primeiro gráfico (figura 7) podemos constatar que os turnos diurnos concentram o maior número de alunos da 1ª série do EM, enquanto no curso noturno temos uma pequena procura formando apenas uma turma de 25 alunos. A queda do número de matrículas no curso noturno deve-se, entre outros fatores, ao crescimento na oferta de cursos EJA (educação de jovens e adultos) no entorno da nossa escola. A maior parte dos estudantes do curso noturno concilia trabalho e estudo e apresenta uma distorção idade-série. Estes fatos levam a maioria a escolher completar o ensino

médio em menor tempo, daí a procura pelos cursos EJA. Esta discrepância no número de matrículas por turno se acentuará na 2ª série, como mostra a figura 8.

Figura 7 – Rendimento dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio em 2023

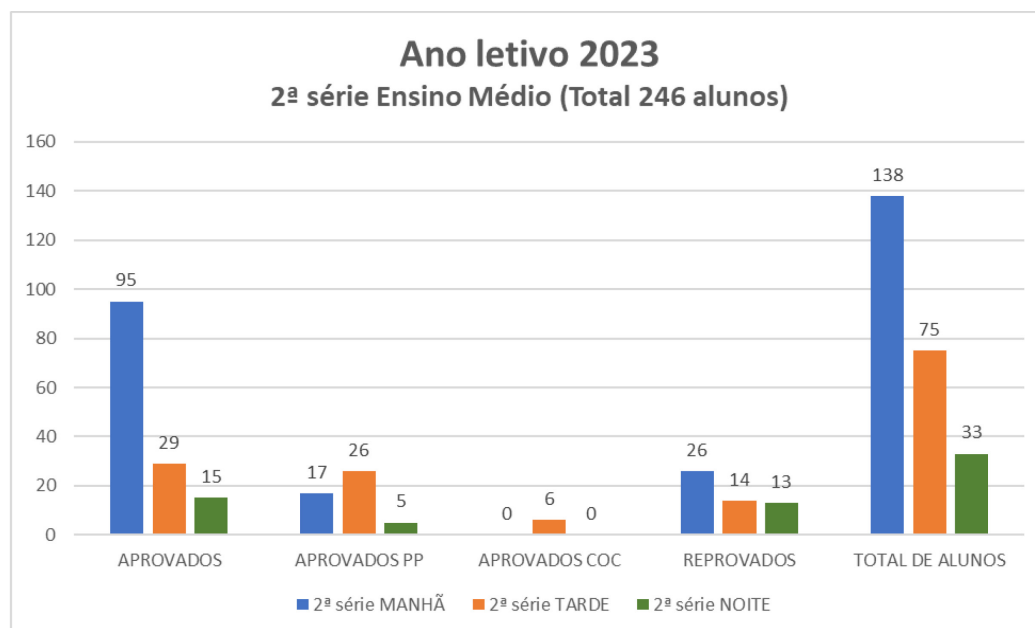


Fonte: PPP do C. E. Nilo Peçanha (2024-2026).

Especificamente na 1ª série temos uma grande quantidade de alunos aprovados com *progressão parcial/PP* (ou como popularmente a conhecemos, *dependência*), fato que é mais visível no turno da tarde com 47,8% dos alunos aprovados e 26% aprovados com PP. Este grande número de progressões parciais impacta na vida escolar destes estudantes no ano letivo seguinte, pois além das disciplinas comuns de sua série ainda terão que cumprir as disciplinas onde não obtiveram aprovação no ano letivo anterior. Outro dado que também chama a atenção é o alto índice de reprovação que também é maior no turno da tarde (21,7%).

Na 2ª série (figura 8), observamos um menor número de alunos matriculados no turno da tarde onde cai o índice de aprovação e aumenta o índice de aprovação em PP. No geral, os números de reprovação mantêm-se altos. Possivelmente, resultado do alto número de alunos aprovados em PP na série anterior.

Figura 8 – Rendimento dos estudantes da 2ª série do Ensino Médio em 2023



Fonte: PPP do C. E. Nilo Peçanha (2024-2026).

O baixo rendimento das turmas do segundo turno, demonstram que apesar dos alunos do primeiro e segundo turno terem os mesmos professores atuando e um perfil socioeconômico semelhante, há grandes diferenças em relação ao sentido que a escola tem para esses estudantes. Enquanto o primeiro turno é disputado por estudantes mais focados, comprometidos e com bom rendimento. No segundo, percebemos um grande desinteresse acadêmico e indisciplina, que resulta em baixo rendimento.

O projeto mostra de curtas, desenvolvido entre os meses de outubro e novembro de 2023, apontou para essa discrepância, com trabalhos produzidos com autonomia, muito mais organizados e coesos no primeiro turno. Apesar de percebermos alegria e motivação na construção dos seus curtas, as turmas do segundo turno demonstravam mais dificuldades e conflitos.

Entendemos que esses dados e resultados nos alertam para a necessidade de trabalharmos com o segundo turno, levando em consideração suas necessidades. São estudantes que em sua maioria demandam concretude, ludicidade e afetividade. Acreditamos que a utilização de metodologias baseadas em projetos, que promovam o protagonismo estudantil, pode auxiliar na ressignificação do espaço escolar e na construção de conhecimentos.

2.3 Letramentos

O conceito de letramento se difere da ideia de alfabetização pois envolve, além de saber ler e escrever, a apreensão de práticas sociais, históricas, políticas e culturais que giram em torno da leitura e da escrita. Entretanto, se assemelha a perspectiva freiriana de alfabetização, pois para o educador a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente em uma intensa dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo. Nessa perspectiva, a leitura não se dava a partir da “memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu.” (FREIRE, 1989, p. 13). Freire destacava a dimensão crítica da leitura, sendo necessário apontar para a dimensão crítica do mundo. Entendendo o processo de ler e escrever não apenas como decodificação mecânica de símbolos para formar sons e produzir palavras, mas, sim, como atos de compreensão do mundo que cercam os sujeitos. Assim, partilhamos da compreensão de letramento que se refere a uma relação dinâmica que envolve a linguagem e o real num processo que garante aos indivíduos consciência de sua realidade e capacidade para alterá-la por esses meios.

A cultura digital, tensionando a cultura escolar nos impõe ainda mais desafios educacionais e sociais, nos impulsionando a desenvolver novas formas de ensinar e aprender nessa nova realidade. O facilitado acesso as informações não garantem que, estas, sejam assimiladas de forma crítica, o que reforça, negacionismos e inverdades. Assim como, o domínio meramente instrumental das tecnologias digitais, não configuram uma habilidade de lidar com o universo de informações, que a cultura digital nos apresenta, mantendo o foco informativo e educativo. Diante desta realidade, torna-se necessário que haja estratégias que possibilitem o letramento digital dos estudantes. Nas palavras da professora Maria Teresa Freitas, “o esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental.” (FREITAS, 2010, p. 340).

A análise crítica dos conteúdos acessados é fundamental, mas na medida em que a presença e a importância do digital na sociedade tornam-se cada vez maiores, é fundamental que os estudantes não só aprendam a fazer uma leitura crítica da mídia, mas que também sejam capazes de se expressarem e se posicionarem por meio dessas ferramentas. Portanto, discutir um tema histórico e transformar essas reflexões

em audiovisual, acessar a linguagem do cinema e saber fazer uso dela para expressar o que sentem e pensam é uma forma de instrumentalizar os estudantes nesse mundo de imagens e virtualidade.

Nesse sentido, a produção de saberes nas salas de aula, deve passar pelo letramento digital de estudantes e professores. Em seu artigo *Letramento digital e formação de professores*, a pesquisadora Maria Teresa Freitas, define letramento digital como:

[...] o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-*internet*, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2010, p. 339).

Freitas, nos atenta ao fato de que, “Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar.” (idem, 2010, p. 340). Entretanto, ela destaca em sua pesquisa, que na formação dos professores há uma preocupação com as tecnologias em si, mas não com o letramento digital, destes sujeitos em formação. O que dificulta a integração dessas tecnologias e linguagens, nos processos de ensino e aprendizagem por parte dos professores.

Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental (Idem, 2010, p. 340).

É fundamental compreendermos que professores e alunos atuam juntos nesse processo, já que os letramentos digitais são dialógicos, pois, tanto afetam os contextos e culturas nos quais são inseridos, como por eles são afetados. Nesse sentido, é necessário que docentes e discentes possam construir de forma colaborativa, através das tecnologias digitais, conjuntos de letramentos que os ajudem a atender às expectativas escolares e, ao mesmo tempo, os ajudem a exercer um papel social, desmistificando a concepção, a qual ainda é recorrente em alguns discursos sobre o uso das TDICs, de que, por nascerem imersos em uma “cultura digital”, os estudantes já sabem de tudo sobre os seus usos e os professores não possuem nada de novo a ensinar.

O conceito letramento é abordado no plural por alguns autores, como é o caso da obra de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), onde usam o termo letramentos digitais, para definir “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente nos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Nessa concepção ao pensarmos em letramento digital, devemos percebê-lo de forma plural, como um processo que engloba uma série de outros letramentos, por isso a utilização do termo “letramentos digitais”. Os autores se pautam em diferentes concepções de letramento e tecnologias e diante da variedade e diversidade dos letramentos, categorizam em 4 grupos focais, quais sejam: linguagem, informação, conexões e (re)desenho. Muitos dos letramentos podem se misturar e todos são considerados como um grupo de habilidades diferentes para lidar com mídias digitais.

Assim, o foco do letramento em linguagem, se dá no desenvolvimento de habilidades relacionadas a capacidade comunicativa dos estudantes, tão importantes para agir e intervir na sociedade. Seja através de textos impressos, hipertextos, multimídia, em jogos, entre outros. Já o letramento com foco em informação, destaca a relação do estudante com a pesquisa, informação e filtragem, nesse grupo se desenvolve a habilidade de analisar, avaliar e criticar as informações obtidas. Diante do volume de informações que podemos acessar a partir do desenvolvimento das TDICs, a relação da sociedade com a informação foi transformada. A explosão informacional tem causado o fenômeno da info-obesidade, onde a quantidade de informações com que as pessoas lidam e incorporam em suas vidas cotidianas tem crescido nas últimas décadas, levando-nos a uma sobrecarga informacional cognitiva (GABRIEL, 2013, p. 26-28). Nesse sentido, as habilidades desenvolvidas a partir do letramento em informação, auxiliam na mediação das informações difundidas pelas TDICs.

Na cultura digital, estamos permanentemente conectados recebendo e compartilhando informações, e desta forma criando conexões. Para administrar não só as informações, mas as conexões estabelecidas, e utilizá-las entendendo os limites, mas se apropriando do seu máximo potencial, é necessário desenvolver habilidades que estão presentes no terceiro grupo de letramentos com foco em conexões que se baseia no letramento pessoal, em rede, participativo e intercultural.

O quarto e último foco é o (re)desenho, onde é abordada a habilidade para reelaborar os conteúdos e informações proporcionados pelas TDICs. É a partir das

habilidades desenvolvidas neste foco, que o estudante constrói sua narrativa de forma crítica e consciente.

Nesse sentido, nossa compreensão sobre o conceito Letramento Digital, se difere do uso meramente instrumental das tecnologias digitais, trata-se da apropriação crítica dos conteúdos disponíveis e também do domínio dessa possibilidade de comunicação, intervindo e transformando o mundo, a partir das ferramentas digitais. Não se trata apenas de possibilitar e facilitar o acesso às tecnologias, mas enfatizar a relação que construímos com as informações, oportunizar mecanismos que possibilitem um uso crítico, consciente e transformador.

2.4 Letramento histórico para construção de atitude historiadora na produção de narrativas históricas

Um dos impactos provocadas pela difusão da internet, que podemos perceber nas escolas, é que estas deixaram de ser o único local da legitimação do saber, onde o conhecimento é monopolizado e transmitido pelos professores, que seriam espécies de guardiões dos saberes. O mundo mudou e vivemos uma realidade onde conhecimentos e informações, verdadeiros e falsos, dispersos e fragmentados, circulam com rapidez e eficiência por diferentes grupos geracionais. Em seu artigo “Porque o pensamento histórico não é sobre a História”, o historiador Wineburg destaca que:

A questão mais crítica que os jovens enfrentam hoje em dia não é como encontrar a informação. O google fez um excelente trabalho com isso. Somos bombardeados de coisas. A verdadeira questão é se essas informações, uma vez encontradas, devem ser consideradas. E, de acordo com alguns estudos recentes, os jovens não estão se saindo bem nesse departamento (WINEBURG, 2019, p.3).

Nessa perspectiva, outro conceito que nos auxilia nessa discussão é a “atitude historiadora”. Segundo o professor Marco Antônio Silva e Suelena Maria de Moraes, “A atitude historiadora pode ser compreendida como um conjunto de competências a serem adquiridas por meio do ensino de história que possibilitam uma leitura mais sistemática, fundamentada e crítica da história.” (SILVA; MORAIS, 2017, p. 116). Mas

essa leitura não se restringe a leitura do passado, é preciso que desperte nos estudantes a consciência de que a história não é feita de um amontoado de eventos e fatos passados que vão se acumulando.

Assim, concordamos com a professora Ana Maria Mauad, quando afirma que:

Em diferentes instâncias da vida social é possível assumir uma atitude historiadora. De que se trata tal atitude? De indagar o passado como uma das dimensões do terreno poroso do presente onde residem as tradições, os comportamentos residuais, mas de onde, quando problematizado, emerge um conhecimento crítico que nos impele à ação. Nessa atitude reconhece-se aquilo que Benjamin identifica nas teses de história como o “relâmpago”, o que ilumina. Anacronicamente, o passado torna-se presente quando enfrentamos a percepção de que a matéria pretérita pode ser continuamente reapropriada como matéria de imaginação. Assim, ao assumirmos uma atitude historiadora lançamo-nos para o tempo passado e com “os olhos de madeira” reconhecemos nele as possibilidades de futuro, num movimento de distanciamento e aproximação (MAUAD, 2018, p. 40).

Entendemos que o diálogo entre os conceitos de letramento digital e atitude historiadora, podem nos auxiliar na superação dos desafios que a cultura digital nos impõe. Encorajando e instrumentalizando os estudantes a exercerem uma leitura crítica do mundo. Nas palavras de Wineburg:

Muito antes da *internet*, muito antes dos *blogs*, antes do *instagram*, do *Twitter* e do *Yik Yak*, James Madison entendeu o que está em jogo quando as pessoas não sabem diferenciar uma informação verídica de um blefe vergonhoso. “Um governo popular”, escreveu Madison, sem informação popular, ou os meios de adquiri-la, é apenas um prólogo para uma farsa ou uma tragédia; ou quem sabe, os dois. O conhecimento sempre governará a ignorância: E um povo que pretende ser seu próprio governante, deve se armar com o poder que o conhecimento lhe dá (WINEBURG, 2019, p. 5).

A associação entre as habilidades desenvolvidas com os letramentos digitais, e a compreensão dos estudantes sobre a escrita da história, são elementos fundamentais para a construção de atitude historiadora que possibilitam a construção de narrativas históricas.

Alvo de polêmicas e fonte de muitas críticas, sobretudo na década de 1930, por historiadores, que defendendo a história-problema, viam a história-narrativa como sucessão de acontecimentos e não contribuidora da proposta de construção científica do conhecimento histórico, a narrativa histórica, é hoje categoria fundamental para a produção de conhecimento histórico seja no meio acadêmico ou na educação básica.

Segundo o teórico alemão Jörn Rüsen, existe uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento históricos. A

narrativa é a maneira como esta atividade é produzida e “História” – mais precisamente, uma história – é o produto dela. (Rüsen, 2010 p. 94). Assim, toda história escrita assume uma forma de narrativa, mobilizando conceitos e articulando temporalidades, fazendo uso de metodologias diversas, a narrativa está presente em nosso ofício. “A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (Idem, p. 95).

A historiadora Ana Maria Monteiro em sua pesquisa sobre Narrativa histórica no Ensino de História, destaca que:

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo, na atualidade, relações de diálogo e interpelação com o conhecimento histórico *stricto sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais (MONTEIRO, 2004, p. 5).

Com sua própria trajetória e objetivos específicos¹¹, a história escolar tem como referência o conhecimento histórico acadêmico, mas é influenciada por outros elementos, que partem da complexidade da cultura escolar, como os saberes pedagógicos, didática da história, demandas sociais, crença dos professores, entre outros.

A narrativa histórica no contexto da história escolar, assume contornos didáticos e os professores em suas transposições didáticas¹² produzem saberes específicos e tornam acessível aos estudantes da educação básica o conhecimento referenciado na universidade.

Segundo Monteiro, “o uso da narrativa não implica de modo algum em que o saber escolar derive para o ficcional. O fato de que os temas sejam recontextualizados para o ensino não significa que eles sejam tratados como ficção.” (MONTEIRO, 2004 p. 11).

Nesse sentido, Rüsen (2010, p. 97) elenca três qualidades peculiares a narrativa histórica:

¹¹ Diferente de um curso de graduação em História que tem como objetivo formar historiadores e professores de História, a história escolar faz parte de um contexto de formação de uma juventude não especializada na área, mas que desenvolva o senso crítico e a formação cidadã.

¹² O termo transposição didática, não no sentido de transferência do conhecimento da academia para a escola. Transposição no mesmo sentido de um músico que transpõe o tom e consequentemente as notas mudam, sem mudar a sequência melódica. Uma forma de adaptar o conhecimento acadêmico aos objetivos da educação básica, sem mudar a essência ou sentido desse conhecimento.

- 1) Uma narrativa histórica está ligada ao ambiente da memória. Ela mobiliza a experiência do passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível.
- 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna destas três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas. Ao fazer isso, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro.
- 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas próprias permanência e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos.

Assim, a narrativa histórica na história escolar, também deve auxiliar na mobilização de conceitos que possibilitem a compreensão de que a história se faz no presente, e que não é um acúmulo de eventos que se sucedem cronologicamente. A história escolar deve ampliar nos estudantes o horizonte de expectativa, os fazendo perceber as rupturas e continuidades nas diferentes temporalidades, afastando a sensação de que o passado e o presente se fundem. Segundo a historiadora Carmen Teresa Gabriel, “a relação estabelecida entre “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” vai além da mera oposição, pressupondo um condicionamento mútuo.” (GABRIEL, 2013 p.16).

Assim, ela reforça que:

Esse vínculo entre a ação histórica e um passado herdado e não feito que preserva a relação dialética entre « horizonte de expectativa » e « espaço de experiência » (RICOEUR, 1997, p.368), e que configura, como nos ensina Koselleck (1990) a própria condição de possibilidade do pensamento histórico, logo de seu ensino (GABRIEL, 2013 p. 17).

A discussão proposta por Gabriel, nos provoca a refletir sobre como as narrativas construídas nas salas de aula, da educação básica, podem mais do que transmitir conteúdos, construir consciência histórica, capaz de expressar que a história se faz no presente, e o passado não é um amontoado de eventos cronológicos.

Desta forma, a professora Sonia Wanderley reforça a reflexão nos lembrando que:

Aprendemos com os Annales que a história se faz com base no presente, sendo assim, uma das funções sociais da história (e aí incluímos o seu ensino) é produzir caminhos por meio dos quais a sociedade possa “atravessar o rio dos tempos”, aprendendo a reconhecer-se nesses caminhos. Portanto, “uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar

e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana” (WANDERLEY, 2013, p. 221).

Quando as narrativas históricas construídas pelos estudantes nos apontam a capacidade de orientar-se no tempo a partir da construção de uma imagem do passado, explicando e organizando o passado entendido, tornando esse conhecimento do passado possível, podemos dizer que este sujeito é historicamente letrado.

A perspectiva de uma literacia histórica - ou, no uso mais comum no português brasileiro - de um letramento histórico é um marco decisivo, pois supera a ideia de ensino de História como transmissão, rumo à ideia de um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mundo (CERRI, 2010, p. 270).

Desta forma, os estudos que se dedicam a averiguar o aprendizado de História na educação básica pela ótica do letramento histórico, estão focados não na quantidade de conteúdos históricos que o estudante domina, mas na qualidade da narrativa que permite explicitar uma consciência histórica.

2.5 Metodologias ativas na construção de curta-metragem no ensino de história

A discussão sobre metodologias ativas contribui neste projeto, trazendo a reflexão de que, se entendemos nossos estudantes em suas especificidades, como um universo único, com características particulares, formas de ver, de pensar, sentir e de aprender individuais, então, utilizar uma única metodologia de ensino não contemplaria todos os educandos, podendo excluir do processo de ensino/aprendizagem, grupos que não acompanham a partir de determinada metodologia. Segundo o professor José Moran “As metodologias ativas são o ponto de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p.18).

Vale ressaltar que, não se trata de uma guerra contra metodologias consideradas tradicionais, apenas uma reflexão sobre a necessidade de ampliar

nosso repertório metodológico, a fim de criar em nossas salas de aula um ambiente mais democrático e menos excludente, possibilitando aprendizagens diversas, já que nossos estudantes são tão plurais.

Essas novas práticas devem estar alinhadas com a realidade desses estudantes, estimulando-os a estarem ativos no processo de aprendizagem, que se dá a partir de problemas e situações reais. Moran nos faz refletir que:

[...] a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada. Para aprender a dirigir um carro, não basta ler muito sobre esse tema; tem que experimentar, rodar com ele em diversas situações com supervisão, para depois poder assumir o comando do veículo sem riscos (Idem, p. 17).

A aprendizagem baseada em projetos foi a metodologia que utilizada neste trabalho, incentivando a aprendizagem colaborativa baseada no trabalho coletivo. Sobre esta escolha metodológica, concordamos com José Moran quando diz:

Diferente de uma sequência didática, em um projeto de aprendizagem há preocupação em gerar um produto. Porém, esse produto não precisa ser um objeto concreto. Pode ser uma ideia, uma campanha, uma teoria, etc. A grande vantagem de gerar esse produto é criar oportunidades para o aluno aplicar o que está aprendendo e também desenvolver algumas habilidades e competências (MORAN, 2018, p. 17).

Parte de nossa inspiração, para a construção do artefato didático digital, que neste projeto estamos propondo, vem do Cinema Novo brasileiro, surgido nos anos 1950 e 1960, quando jovens cineastas, apesar da falência das grandes companhias cinematográficas, resistiam lutando por um cinema com mais realidade, mais conteúdo e menos custo, cujo lema: “Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, até os dias atuais nos aguça a criatividade e a vontade de colocar a mão na massa. O filósofo e cineasta, Alex Moletta destaca que:

Embora essa frase constitua a síntese do processo criativo e realizador, uma ideia na cabeça e uma câmera na mão não são suficientes para fazer cinema. É preciso saber o que fazer com a ideia, como transportá-la para as páginas de um roteiro cinematográfico – ou seja, um roteiro de imagens, ações e diálogos. Não basta ter a câmera na mão sem saber como construir a imagem descrita no roteiro [...] (MOLETTA, 2009, p. 13).

Entretanto, esses saberes específicos da linguagem cinematográfica, não serão o centro das nossas atenções. Nossa intenção não é formar jovens cineastas

com todas as técnicas necessárias para este fim. O que desejamos com este projeto é apresentar possibilidades de construção de saberes históricos, utilizando as tecnologias que estão disponíveis em nosso cotidiano, focando mais no conteúdo e menos nas técnicas. Segundo Moletta:

[...] inspirando-se na relação que tais crianças e jovens estabeleceram com a tecnologia e a comunicação nas redes sociais e no uso que eles já fazem dos recursos audiovisuais disponíveis ao toque dos dedos. Este texto também tem por objetivo organizar o potencial de criação e de conhecimento que os jovens, há muito, vêm adquirindo com o uso constante dessas novas tecnologias em seu dia a dia. Visa ainda transformar esse potencial em expressão artística, social e – por que não? – educacional, complementando o trabalho didático/ pedagógico desses alunos em sala de aula e dando-lhes a oportunidade de ser protagonistas de seu aprendizado e da formação de seu senso crítico (MOLETTA, 2014, p. 9-10).

Apesar do uso da produção audiovisual como prática pedagógica não ser uma novidade nas salas de aula, essa prática é potencialmente engajadora, movimenta a escola envolvendo não só os estudantes, mas em alguns casos outros sujeitos da comunidade. Ainda que as técnicas da linguagem cinematográficas não sejam o foco da nossa pesquisa, o professor Rodrigo Almeida Ferreira, reforça que:

É promissora a utilização da produção audiovisual como uma prática didática. O projeto deverá primar pelo processo de autonomia do aluno. Quando planejado adequadamente poderá envolver a escola como um todo e parte da comunidade. Acreditamos que, aos poucos, os jovens-estudantes irão reconhecer o cinema enquanto uma importante forma de expressão de conhecimento, estética, cultural, social e política. Encanta, nessa prática, a possibilidade de os alunos se sentirem produtores criativos e sensíveis de conhecimento histórico (FERREIRA, 2018, p. 175).

E o projeto não se encerra com o fim das gravações, ou exibição, já que as produções dos estudantes serão utilizadas na escola, como mística sensibilizando-os e incentivando reflexões, assim como fazemos com as produções da indústria cinematográfica. Ferreira, destaca que:

A narrativa da história construída no filme reflete um processo complexo, que vai desde a composição do tema em diálogo com os saberes circulantes, passa pelas operações para viabilizar sua relação e culmina na conclusão do processo de filmagens e exibição. Mas não finda quando chega à sala de projeção, pois sua circulação (re)coloca na ordem de discussão a abordagem da História, sua interpretação, suas contradições, seus equívocos historiográficos (FERREIRA, 2018, p. 127).

Este diálogo entre metodologias ativas e a construção de curta metragem como prática pedagógica, é uma discussão que ultrapassa os limites dos métodos. Não é apenas sobre como ensinar, mas também sobre a necessidade de repensarmos nossas práticas e voltarmos nosso olhar para os estudantes como sujeitos ativos, protagonistas na construção de seus conhecimentos.

3 NOSSA HISTÓRIA VAI VIRAR CINEMA

3.1 Diário de bordo

Iniciamos nosso projeto na primeira semana do quarto bimestre, ou seja, na primeira semana de outubro, apresentando a proposta e o projeto aos estudantes. A produção dos curtas substituiu a nota da prova, entretanto os estudantes que não aderissem ao projeto poderiam fazer a avaliação tradicional.

As turmas de primeiro ano, estudaram ao longo do ano, temáticas como: África Pré Colonial, Tráfico Negreiro e a Escravidão no Brasil, entendi que esses estudos e as discussões que eles geraram, poderiam contribuir para a produção de vídeos que conferissem um sentido histórico à elementos presentes em nosso cotidiano como racismo e desigualdade racial. Desta forma, as turmas 1001, 1003, 1004, 1005, 1008, 1009 e 1010, ficaram com a tarefa de produzir vídeos onde o conceito de Racismo em sua dimensão Estrutural, seria o tema gerador. Segundo Silvio Almeida:

[...] o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2021, p. 20).

Nas turmas de segundo ano, escolhemos algumas biografias que seriam inspiração para criação dos roteiros. Assim, a partir do que já conheciam seja através da escola ou não, as turmas foram dando nomes e encontrando consensos, a turma 2001 escolheu Nelson Mandela, a 2003 Maria Carolina de Jesus, a 2005 escolheu Luís Gama, 2007 Sueli Carneiro e a 2008 Rosa Parks.

Na primeira semana dividimos os estudantes em grupos de trabalho. Assim, as opções eram colocadas no quadro para que todos/as pudessem visualizar e escolher, de forma voluntária, o grupo de trabalho onde poderiam contribuir mais. Alguns estudantes escolheram participar de mais de um grupo, a saber:

Roteiro - Responsáveis pela escrita do texto que transformaríamos em filme. Essa equipe tinha de duas a três semanas para apresentarem o texto final à turma.

Produção – Responsáveis por viabilizar cenários, figurinos e maquiagem, assim como a logística das gravações. Em algumas turmas, os estudantes optaram por dividir esse grupo de trabalho em dois: Produção e Figurino.

Cinegrafia – Grupo reduzido a dois ou três estudantes responsáveis pelas filmagens e armazenamento dos arquivos registrados.

Edição – Grupo responsável pela edição e finalização do trabalho, também deveriam criar um cartaz do filme para fins de divulgação na escola.

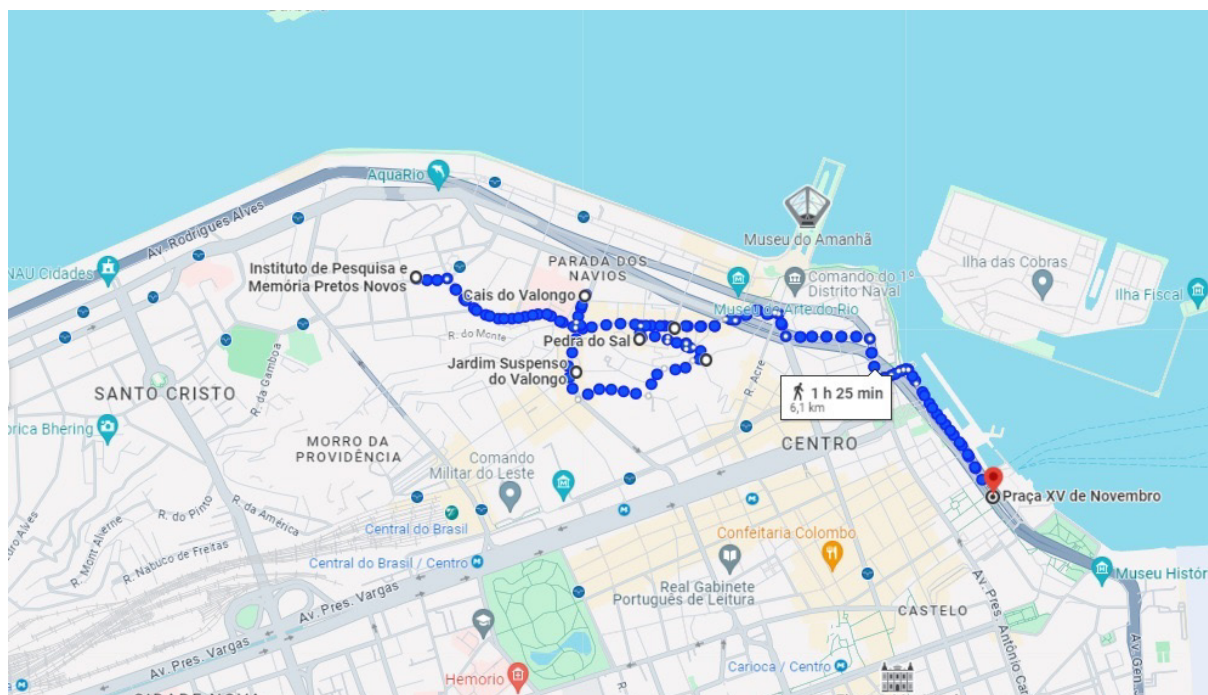
Atores e atrizes – Geralmente toda a turma se disponibiliza para essa tarefa, que em alguns vídeos era requisitada para fazer figuração. Entretanto, os estudantes menos tímidos se colocam a disposição para que a partir da apresentação do roteiro, a turma pense quais estudantes participariam das cenas.

Como elemento de sensibilização, organizamos uma aula de campo na região portuária do Rio de Janeiro, conhecida como Pequena África¹³. Este momento, para além dos muros da escola, nos oportunizou reflexões profundas e muitos momentos de descontração, que acabam estreitando os laços entre professores e estudantes. Para a maioria dos estudantes, era a primeira vez que conheciam essa região do Rio e muitos manifestaram desejo de voltar com familiares. A escola não conseguiu viabilizar nosso transporte, por isso, a parceria **com outros professores foi bastante importante, já que eram 131 estudantes em** nossa lista de interessados em participar, utilizando o passe livre em ônibus e barca e ainda caminhando cerca de seis quilômetros (figura 9). Fizemos o campo em dois dias diferentes, para que todas as turmas do primeiro ano fossem contempladas com a aula passeio. Assim, no dia 04 de outubro de 2023, levamos as turmas 1001, 1003 e 1005. No dia seguinte, dia 05 de outubro, foi a vez das turmas 1004, 1008, 1009 e 1010. A escolha deste percurso trouxe outra perspectiva curricular e em diálogo com a professora Helena Araújo:

[...] precisamos buscar uma perspectiva outra, uma perspectiva proativa, mais engajada, pois em determinados sítios, em determinados lugares sociais, não basta apenas guardar o que sobrou, precisamos mais ainda recuperar o que se perdeu! Não conseguiremos fazer isso tomando uma perspectiva clássica, patrimonialística. É por isso que é interessante ir conhecer lugares de memória contra-hegemônicos (ARAÚJO, 2023, p. 137).

¹³ O Termo cunhado por Heitor dos Prazeres, para designar a região da Praça Onze até a Pedra do Sal, onde havia forte presença negra.

Figura 9 – Trajeto percorrido com os estudantes na aula de campo na região da Pequena África, Centro – RJ



Fonte: Google Maps.

Neste sentido, este campo foi construído com a intenção de trabalhar duas dimensões da Herança afro-brasileira. A dimensão da dor, que se expressa na violência da diáspora e da escravidão e a dimensão da resistência que se expressa nos terreiros de candomblé, na produção do samba, no acolhimento aos escravizados fugidos, que eram tantos. Essa é a narrativa, que com a persistência de entidades do movimento negro e instituições como IPN¹⁴, ajudam a recontar a História a partir de uma outra perspectiva, resgatando uma memória que teima em emergir.

Nosso ponto de encontro foi na própria escola, às 07:15 da manhã, onde distribuímos um kit contendo 1 iogurte, 1 maçã e 1 bolinho industrializado. Como éramos 4 professores, nos dividimos em 4 grupos e cada professor pegou um ônibus com o seu grupo, de modo que não lotássemos os ônibus que geralmente já passam cheios a caminho de Niterói. Em Niterói os grupos foram diluídos e pegamos à barca para a Praça XV, todos juntos. Nossa caminhada se iniciou na Praça Quinze de Novembro, onde conversamos sobre as disputas de memórias, a partir do próprio

¹⁴ O Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN) foi criado em 13 de maio de 2005, com a missão de pesquisar, estudar, investigar e preservar o patrimônio material e imaterial africano e afro-brasileiro, cuja conservação e proteção seja de interesse público, com ênfase ao sítio histórico e arqueológico do Cemitério dos Pretos Novos, sobretudo com a finalidade de valorizar a memória e identidade cultural brasileira em Diáspora.

nome da praça que antes do nome atual chegou a ser chamada de Praça Dom Pedro II, e também sobre as ausências presentes nestes lugares de memória (figura 10). Seguimos a caminhada e nossa segunda parada foi o Largo da Prainha, onde há uma estátua de bronze de Mercedes Baptista, primeira bailarina negra a fazer parte do corpo de ballet do Theatro Municipal do Rio de Janeiro (figura 11).

Figura 10 – Caminhada pela praça Quinze de Novembro, Centro – RJ



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 11 – Largo de São Francisco da Prainha, Saúde – RJ



Fonte: A autora, 2024.

Próximo ao Largo da prainha, nossa terceira parada foi na Pedra do Sal e esses dois pontos dialogam trazendo forte a dimensão da resistência, já que aquela região abrigou importantes terreiros de candomblé, como o de João Alabá, quilombos urbanos e o samba na concepção carioca, também tem nesse espaço o seu berço. Pixinguinha, Donga, Tia Ciata e outros grandes nomes do samba carioca frequentavam esse lugar, que até hoje luta pelo reconhecimento e pelo Título de quilombo (figura 12).

Figura 12 – Parada na Pedra do Sal na rua Tia Ciata,
Saúde – RJ



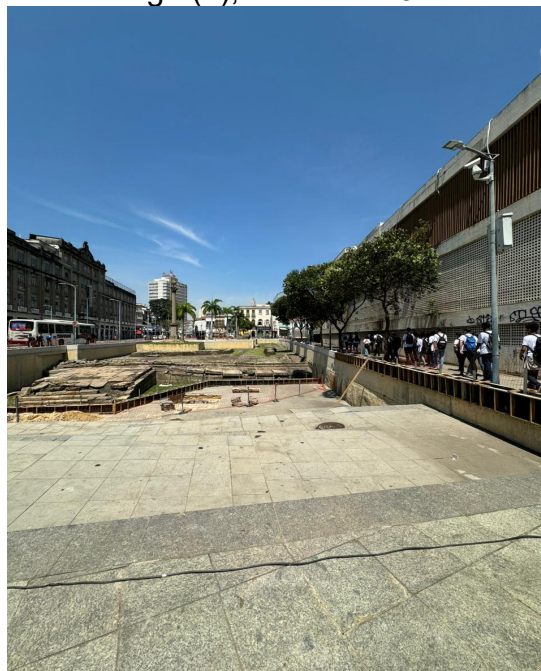
Fonte: A autora, 2024.

Nossa quarta parada foi nos jardins suspensos do Valongo, onde pudemos conversar sobre o comércio de pessoas escravizadas e as reformas na cidade do Rio de Janeiro, que tentaram invisibilizar esse passado ainda recente (figura 13a). Seguimos para o cais do Valongo onde falamos sobre as camadas de histórias e memórias presentes naquele lugar, conversamos sobre a travessia da África até aquele ponto (figura 13b).

Figura 13 – Jardins Suspensos (a) e Cais do Valongo (b), Saúde – RJ



(a)



(b)

Fonte: A autora, 2024.

Há naquele lugar uma energia forte que nos induz a uma reflexão introspectiva, alguns estudantes se emocionaram nesta parada, mas nada se compara ao nosso próximo e último ponto, o IPN (Instituto de Pesquisa e Memória dos Pretos Novos), ou simplesmente cemitério dos Pretos Novos. Lá fomos recebidos por um mediador que nos conduziu em uma narrativa forte e emocionante (figura 14).

Figura 14 – Finalização da aula de campo no Instituto de Pesquisa e Memória dos Pretos Novos, Gamboa – RJ



Fonte: A autora, 2024.

Essa aula de campo contribuiu não só com a sensibilização dos estudantes, como também despertou em alguns deles, identificação, como se a História trouxesse seus semelhantes e eles próprios ao centro da narrativa. Segundo Araújo:

Após todas essas reflexões, podemos compreender como alunos, alunas e alunes não se reconhecem nas narrativas de nação, se estas nada ou pouco falam deles. Tais narrativas são um conjunto de símbolos, visões de mundo e ciência, dentre outros, referentes a uma elite de vencedores, ou grupos dominantes nas sociedades atuais. Isto faz jus ao provérbio africano, que fala: “Enquanto os leões não contarem a sua história, a história só será contada pelos caçadores”. O que estamos tentando narrar é exatamente isso, outras histórias e memórias, daqueles que foram durante séculos aprisionados, explorados, silenciados etc., pelo colonialismo, patriarcado e capitalismo (SANTOS, 2010). As ausências não são produzidas por acasos, não são neutras, são produções de vazios e ausências num currículo eurocentrado até hoje (ARAÚJO, 2023, p. 138).

Na semana seguinte conversamos sobre o campo e assistimos vídeos curtos do Canal Preto, disponíveis no youtube¹⁵, onde traziam informações e reflexões sobre o conceito de Racismo Estrutural, para ajudar na discussão utilizamos ainda um vídeo do Silvio de Almeida produzido pelo canal TV Boitempo, sobre o tema, assim como um vídeo produzido pelo governo do Paraná disponibilizado nas redes sociais em 2017 que trazia outros elementos, como a naturalização do racismo, para o debate. Essa dinâmica nos rendeu conversas intensas, onde foi necessário intervir onde havia reprodução do racismo e estar com a escuta atenta, pois eles tinham muito o que falar.

Em uma turma, especificamente na 1005, fui questionada sobre a legitimidade de uma professora branca estar no lugar de mediação dessa conversa. Esse questionamento, que é muito legítimo, trouxe a necessidade de refletir sobre o papel dos professores brancos na luta antirracista. Assim, concordamos com a professora Daniela Valentim, quando afirma:

Eu me alinho aqui ao lado daqueles que têm a esperança de construir subjetividades guerreiras contra todas as formas de violência que o racismo produz. Discutir sobre raça e racismo sendo branca é se colocar, por vontade própria, numa disputa discursiva de proporções globais em terreno movediço. Eu falo especialmente para os professores brancos como eu, me nomeio e situo como uma experimentação pessoal e política no diálogo sincero e fraterno com meus colegas professores (VALENTIM, 2023, p. 252).

¹⁵ Entenda o que é RACISMO ESTRUTURAL! - Canal Preto (youtube.com), O QUE É RACISMO ESTRUTURAL? | Silvio Almeida (youtube.com), Como você enxerga o racismo? Veja a campanha "Teste de Imagem" no #ProgramaDiferente (youtube.com). Acesso em: 18 jan. 2024.

Embora saibamos que o protagonismo da luta antirracista seja da população negra, que sente em sua pele, cotidianamente, o racismo que estrutura nossas relações e nossa sociedade, reconhecer nosso lugar de privilégio e entender que a branquitude também tem responsabilidade na luta antirracista é pedagógico não só para os professores brancos, mas para estudantes que estão neste lugar.

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder fundamentais, concretas e subjetivas em que as desigualdades raciais se ancoram. Note-se que os estudos críticos da branquidade não são sinônimos de estudos que reforcem a branquidade como local de privilégio. Os estudos críticos da branquitude nomeiam o grupo racial branco, o tirando da invisibilidade, da normatividade, apontando para o seu legado histórico opressor e é isso que estamos fazendo aqui (VALENTIM, 2023, p. 254).

Nas turmas de segundo ano além dos vídeos citados anteriormente, utilizamos o texto da Chimamanda Adichie, “O Perigo de uma História única”. A partir da leitura do texto conversamos sobre a importância de conhecermos e trabalharmos com biografias de personalidades negras, sobre a ausência dessas pessoas nos currículos e na mídia. E sobre a relação dessas ausências com o racismo estrutural. A escolha da biografia que cada turma trabalharia, foi coletiva e o início das pesquisas sobre a personalidade selecionada, foi iniciada com livros biográficos da Editora Mostarda. Algumas biografias como Luis Gama e Nelson Mandela, tinham produções cinematográficas que também foram utilizadas como fonte.

O trabalho de construção dos roteiros ocupou três semanas do nosso cronograma, os estudantes traziam suas pesquisas sobre elementos que gostariam de incluir na história e o grupo verificava a veracidade das informações. No início, as informações vinham em prints de celular, sem referência de onde encontraram, mas essa prática diminuiu ao longo das semanas. O grupo discutia, nem sempre de forma pacífica, sendo em alguns momentos, fundamental a mediação do professor, e iam construindo a história que gostariam de contar, aos seus colegas, em forma de vídeo. Em alguns casos a orientação do professor também se fazia necessária para que eles escrevessem uma história possível de ser produzida pela turma. Na turma 1009, por exemplo, havia no roteiro uma cena em que um dos personagens, que era um neurocirurgião, faria uma cirurgia complexa em um centro cirúrgico. Entretanto, a

turma não encontrou viabilidade para que a cena acontecesse. Assim, cortar essa parte da história, e conseguir mostrar para a equipe do roteiro que era possível contar uma boa história sem essa cena, exigiu muita paciência e diálogo.

Os resultados dessas três semanas de trabalho, foram narrativas históricas construídas a várias mãos, por estudantes, que mobilizando diferentes temporalidades, identificaram rupturas e continuidades, que contribuem na percepção de que a história se faz no presente e na ampliação de um horizonte de expectativa. Nas palavras de Cerri, “O passado não está a salvo das intenções do presente de dar tal ou qual significado ao tempo, aos personagens históricos, à nação. O presente – bem como o futuro- depende de um passado relativamente móvel, que possa ser relido” (Cerri, 2017, p.11).

O objetivo dessas narrativas históricas, construídas neste contexto, reflete muito mais que reprodução de conteúdo históricos. Reflete na possibilidade de uma releitura do passado, que a partir do olhar do presente, nos impulsiona a agir, construindo futuros diferentes, desenvolvendo uma atitude historiadora. Segundo a Rede Brasileira de História Pública:

Desenvolve-se assim uma atitude historiadora através da qual sujeitos no presente tomam posse do seu passado para plasmarem uma outra narrativa sobre a experiência histórica, que pode ser compartilhada publicamente com todos que partilham o pressuposto de que não há um único passado a se contar e um único sentido para o futuro que está por vir (MAUAD, ALMEIDA & SANTHIAGO, 2019, p. 183).

Desta forma, na construção das narrativas/roteiros, a intenção não era transmitir conteúdos, mas auxiliar no desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, produzindo sentido sobre o tempo, reforçando que o passado não é um amontoado de eventos cronológicos e entendendo que a história se faz no presente. “A consciência histórica não é definitiva, porque a verdade histórica também não o é. Mas é racional, verga-se ao melhor argumento, à narrativa mais bem fundamentada.” (Cerri, 20017 p. 80). Concordamos com Cerri, ainda quando afirma que “o objetivo maior é formar a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas coisas até as grandes ações individuais e coletivas.” (Idem, 2017, p.81).

Segundo o filósofo alemão Jörn Rüsen, a consciência histórica possui tipologias diferentes, que foram destacadas por Schimidt e Garcia:

Em Rüsen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade (SCHIMIDT; GARCIA, 2005, p. 303).

Ainda que possamos qualificá-la, a consciência histórica não apresenta um caminho evolutivo, ou seja não há entre as tipologias apresentadas, uma hierarquia ou sistema de evolução entre uma e outra. Como salienta Cerri:

Embora crescentes em complexidade cognitiva, a nosso ver eles não são hierárquicos ou etapas necessárias de desenvolvimento, como os estádios do desenvolvimento cognitivo da psicologia genética, por exemplo. Assim, lograr a geração de sentido de tipo genético não implica superação dos tipos anteriores, mas sim ter mais uma ferramenta, mais uma alternativa na produção de sentidos aplicáveis à vida prática. (CERRI, 2011, p. 66).

Transformar as narrativas históricas, roteirizadas pelos estudantes, em artefatos didáticos digitais, é também, construir novas formas de expressar saberes, para além da forma escrita, tão priorizada na escola. E possibilitar aos estudantes experimentar suas produções de forma lúdica e criativa. Estas narrativas transformadas em artefatos didáticos digitais podem ser acessadas através do link: CENilo Peçanha – YouTube.

Como nos lembra Mauad, Almeida e Santhiago:

Algumas estratégias possíveis residem em valorizar a memória como dimensão criativa dos sujeitos, em incentivar a performance como vivência de experiências pregressas, em ultrapassar a escrita como meio por excelência de expressão escolar, em cantarolar, dançar, emocionar-se diante da incontornável diversidade do mundo e divertir-se com aquilo que se descobre todos os dias. E também em significar as memórias – observando as trajetórias de vida, os corpos em movimento e a gestualidade – para potencializar práticas de liberdade e processos de resistência frente aos autoritarismos (MAUAD, ALMEIDA & SANTHIAGO, 2019, p.185).

O projeto abriu espaço para que os estudantes se expressassem com outras linguagens, superando os limites da linguagem escrita, além de “fomentar a atitude historiadora em tempos de presente contínuo e de incentivo ao esquecimento pela produção exponencial da novidade.” (Idem, p. 185) Assim, podemos afirmar que se

trata de uma estratégia possível para auxiliar no desenvolvimento de consciência histórica e atitude historiadora.

A quarta semana foi marcada pelo início das gravações, a escola ficou completamente tomada por estudantes com um celular na mão e muitas ideias na cabeça. Muitas cenas foram gravadas na escola. Com criatividade e muita imaginação, a sala da direção virou sala de Recursos Humanos, a sala da coordenação consultório médico, corredores gradeados se transformaram em celas de prisão, a biblioteca uma livraria, entre outros. Algumas histórias se passavam em uma escola, assim as locações eram mais simples e as cenas foram gravadas com mais rapidez, no espaço da escola mesmo. Outras histórias exigiam cenários mais elaborados, que mesmo com imaginação, o espaço da escola não comportou. Desta forma, algumas turmas precisaram de autorização da família para gravar fora da escola, no contraturno. Gravaram na praia, em restaurantes, na rua, na praça, no parquinho, no shopping, em ônibus e na câmara municipal da cidade. Essas filmagens externas exigiam uma burocracia extra, já que para sairmos da escola era necessário que todos os estudantes estivessem com autorização de seus responsáveis, o que nem sempre acontecia, dificultando e apertando ainda mais nosso cronograma de filmagem.

Essas cenas gravadas fora da escola, criaram uma atmosfera de maior interação entre os estudantes e aumentava a vontade de fazer um bom trabalho, ou como eles diziam: “O nosso vai ser o melhor”. A turma 2005, por exemplo, que ao longo do ano, de modo geral, teve baixo rendimento e não produziam em sala, foram destacados no último conselho de classe pelo empenho no projeto e pela mudança de comportamento.

A etapa das edições ocupou a última semana antes da culminância do projeto, e foi acompanhada de longe, já que apesar de editarem pelo celular, esse trabalho era feito em suas casas. Aos pouquinhos eu ia recebendo pelo whatsapp, trechos editados. Nossa culminância aconteceu no dia 22 de novembro, quando eu tive quase todos os filmes para a exibição, totalizando 11 curta metragens. A turma 2007 do turno da tarde foi afetada por um problema, que assolou nossa cidade, na semana de edição. Por conta de uma forte tempestade, parte da cidade ficou inundada e sem energia elétrica, por até 4 dias consecutivos, dependendo do bairro. Os estudantes responsáveis pela edição nesta turma, foram afetados e entregaram o trabalho depois da culminância.

Esse projeto foi construído em um ano muito difícil. Ano em que uma greve¹⁶ da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, foi deflagrada e o Colégio Estadual Nilo Peçanha, que historicamente tinha sua equipe engajada no movimento, teve cerca de 25% dos professores parados. A greve durou cerca de dois meses, entretanto, algumas falas e atitudes de colegas que não haviam aderido à greve, e que desrespeitavam o movimento grevista, geraram um racha entre os professores da escola.

Ao fim da greve, no retorno à escola e durante a reposição de aulas, o clima hostil entre os professores que aderiram greve e a grande maioria dos professores que não fez parte do movimento, persistiu. Aos poucos a diplomacia foi se reestabelecendo entre o grupo. Porém, o clima individualista, onde cada profissional cumpre suas atribuições de forma automática, perdurou até o fim do ano. Essa dinâmica nos arrasta para um lugar de profunda solidão. Os professores Margeylson e Crislane nos ajudam a refletir sobre esse processo, destacando que

Pensar em um cenário de várias turmas, em várias instituições e com as cobranças sociais e pressões burocráticas, faz com o professor tenda à uma forma de lecionar mecanicista, já que atuar sozinho transforma todo o processo em ação dificultada.” (GRAÇA; SANTOS, 2021, p.7).

Assim, a responsabilização e individualização do docente como sujeito responsável pela educação, pela criação de recursos, estratégias, pela necessidade de dar respostas para problemas estruturais e sociais, nos afetam e aprofundam a sensação de estarmos sós. O peso da solidão docente tem potencial para adoecer o educador. Mas é justamente, nesse mesmo espaço, vazio, oco, que a frase da professora Maria Teresa Estebán, encontrou lugar para fazer eco. “Água mole em pedra dura, tanto bate até que SECA. Se estivermos sozinhos nós secamos.”

Às vezes na educação, a gente precisa treinar o olhar. Olhar os colegas e vê-los no piloto automático, onde cada um só faz o que precisa ser feito, nos desmotiva e adoce quem precisa de um sentido para o seu fazer docente. Quando a gente treina o olhar e consegue ver que a escola é gente, como bem nos ensinou Paulo Freire em sua poesia¹⁷, quando olhamos nossos estudantes e conseguimos enxergar que

¹⁶ Entre outras pautas, as reivindicações dos/as professores passavam pela revogação do Novo Ensino Médio e o pagamento do piso salarial para o magistério. Com pior salário do país, professores de escolas estaduais do RJ anunciam greve (brasildefato.com.br). Acesso em: 25 jan. 2024.

¹⁷ Poema “A escola é” do educador Paulo Freire.

estudante é gente, passa a ser possível, sentir que não estamos sós. É no brilho dos olhos, na curiosidade ingênua que se transforma em curiosidade epistemológica, no afeto, na dureza e na beleza da relação entre professores e estudantes, no compromisso de seguirmos juntos, refletindo e transformando o mundo, ainda que seja no microcosmos da escola, que é possível encontrar motivação e força para não secar. Quando conseguimos olhar ao nosso redor e vemos tantos estudantes, tão gente quanto a gente, segurando nossas mãos, a gente não seca, a gente inunda.

A escola em que construímos a mostra de curta metragem, não tinha nem mesmo coordenação pedagógica. Também não tínhamos uma infraestrutura que auxiliasse nessa construção, e como citado anteriormente, os professores estavam trabalhando de forma individual. Certamente, esse cenário não trazia as condições ideais para que o projeto fosse realizado, no entanto esse era o cenário real, era o que tínhamos para que pudéssemos colocar o projeto em prática. Não se trata de uma apologia hipócrita para superarmos as dificuldades e seguirmos em frente carregando o peso do mundo nas costas, concretizando nossas ideias. Mas, uma reflexão sobre a educação enquanto ação pedagógica, essa ação é sempre política e por isso precisa ser consciente e intencional, ainda que nem sempre encontre as condições materiais ou estruturais ideais. Neste sentido, Catherine Walsh nos aponta que:

[...] la pedagogía es más un verbo que un sustantivo; para usar la expresión de Rolando Vázquez (2012), es una “verbalidad”. No estoy interesada en la pedagogía como una disciplina, ni tampoco lo estabas vos. En lugar de eso, estimo su significatividad en el accionar, en las prácticas, las metodologías, las estrategias y las maneras de hacer que se entretajan con y son construidas en resistencia y oposición, así como en insurgencia, afirmación y re-existencia, al imaginar y construir un mundo diferente (WALSH, 2014, p. 22).

Quando a educação é uma ação política consciente, projetos ou metodologias que trazem reflexões sobre a realidade dos estudantes, que apresentam outros olhares, outros protagonismos e outras formas de ver, pensar e ser no mundo, são como brechas que se abrem dentro do sistema, como nos aponta Walsh:

Me refiero a las fisuras y las grietas dentro del orden moderno/colonial. Las grietas se transforman en el sitio y el espacio desde el cual la acción, la militancia, la resistencia, la insurgencia, la transgresión y como pedagogización están avanzadas, y el “modo otro” que es lo decolonial está siendo inventado, creado y construido. Aunque las grietas están prácticamente en todos lados en las esferas, instituciones, estructuras de la razón y el poder moderno/colonial, y siguen creciendo día a día, en general

pasan desapercibidas, invisibles, inaudibles. ¿Cómo podemos hacernos más conscientes de estas fisuras y los procesos, prácticas y pedagogías que la grieta está construyendo? ¿Y cómo podemos seguir abriendo y extendiendo estas grietas, haciendo posible una praxis pedagógica de acompañamiento y compromiso que se esfuerza por moverse dentro y conectar las grietas, empujando/promoviendo la posibilidad del surgimiento de las pedagogías decoloniales? (WALSH, 2014, p. 25).

Na semana seguinte à culminância, aplicamos um questionário auto avaliativo, onde os estudantes, das turmas que produziram o curta metragem, puderam expressar suas impressões sobre o projeto, se desejam ou não participar futuramente de projetos neste formato, relatar sua experiência individual ou coletiva, entre outros (ANEXO I).

3.2 Culminando no tapete vermelho

Nossa culminância, aconteceu no dia 22 de novembro de 2023. A Mostra de Curtas fez parte do projeto Africanidades, assim concomitante à exibição dos vídeos, outros trabalhos foram apresentados e expostos por toda a escola. Usamos o espaço do auditório, com cerca de 70 lugares e anunciamos 3 sessões por turno. Próximo a hora da sessão anunciada, os estudantes aguardavam em fila (figura 15) e ocupavam os lugares até o limite da nossa lotação (figura 16). Quem não conseguia se acomodar, voltava para outras programações e aguardavam o horário da próxima sessão.

Figura 15 – Estudantes aguardando o início da sessão



Fonte: A autora, 2024.

Figura 16 – Estudantes assistindo a mostra de curta-metragem do Nilo, no auditório da escola



Fonte: A autora, 2024.

Exibimos 6 filmes produzidos pelo turno da manhã, totalizando 44 minutos e 5 filmes do turno da tarde, totalizando 27 minutos. Na semana do evento, os estudantes divulgaram seus filmes através de cartazes impressos em tamanho A3 que ficaram expostos no mural do pátio (figuras 17 e 18).

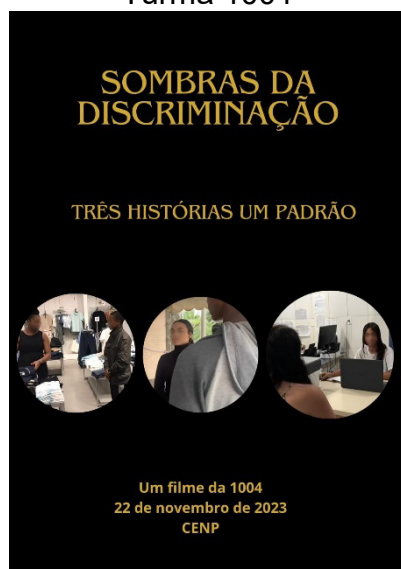
Figura 17 – Cartazes dos Curtas apresentados na mostra no turno da manhã



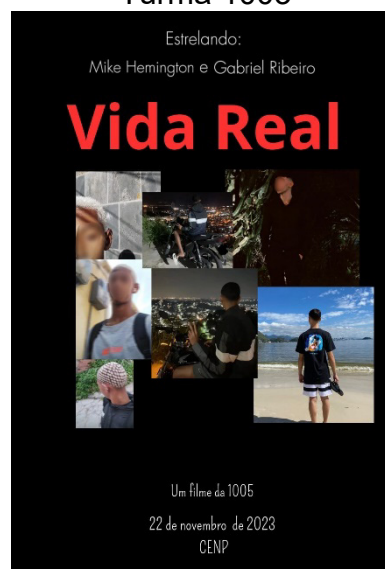
Turma 1001



Turma 1003



Turma 1004



Turma 1005



Turma 2001



Turma 2005

Figura 18 – Cartazes dos Curtas apresentados na mostra no turno da tarde



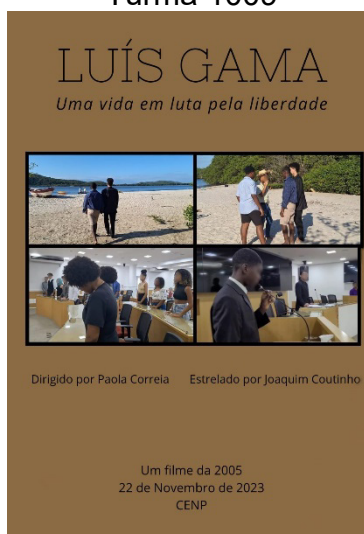
Turma 1008



Turma 1009



Turma 1010

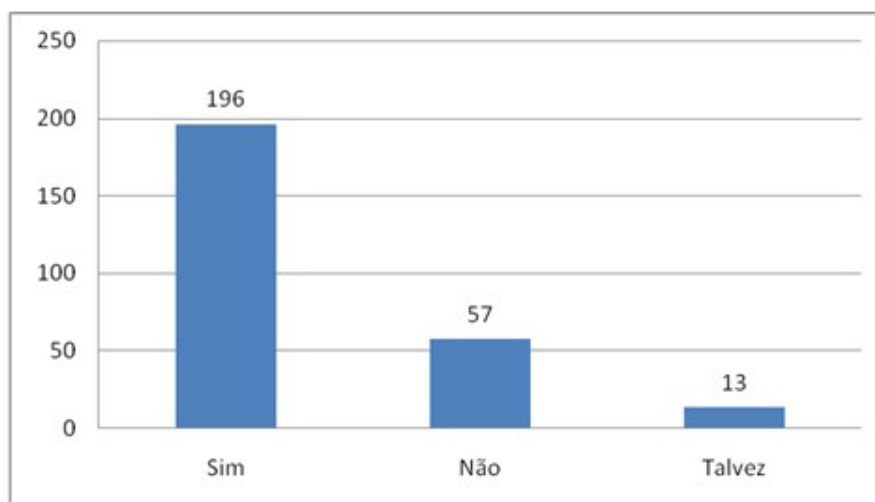


Turma 2005

Esses sentimentos também foram compartilhados por outros professores que assistiram as sessões e demonstraram com palavras e carinhos como estavam impressionados com o trabalho feito pelos estudantes.

O formulário autoavaliativo foi aplicado na semana seguinte, no dia 28/11/2024, embora a produção dos vídeos tenha envolvido cerca de 325 estudantes, apenas 266 responderam ao questionário de autoavaliação. Sobre a pergunta “Você gostaria de participar de outro trabalho em formato áudio visual? Justifique”, tivemos as seguintes respostas:

Figura 20 – Respostas dos estudantes quando perguntados se gostariam de participar de outros projetos pedagógicos em formato audiovisual



Fonte: A autora, 2024.

Mais de 75% dos estudantes gostariam de participar de novos projetos neste formato. Grande parte das respostas tem como justificativas a liberdade criativa que o projeto possibilitou, por fugir do tradicional, por ser diferente. Os estudantes que responderam “Não”, justificaram sua resposta por desgaste com outros colegas e dificuldades comuns enfrentadas em trabalhos em grupo. Já os estudantes que responderam “Talvez”, condicionaram sua participação a uma maior organização e comprometimento dos colegas participantes.

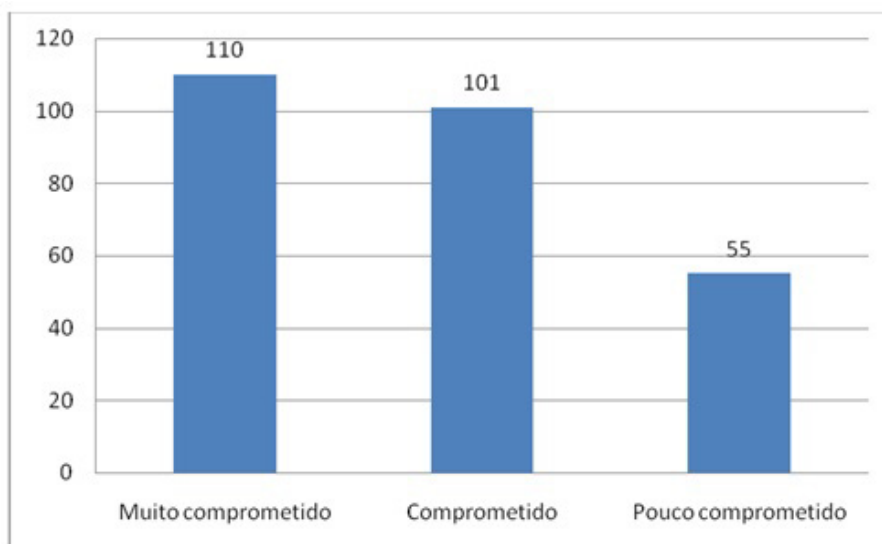
Este resultado reflete a importância de diversificarmos nossas práticas, buscando metodologias que possibilitem o protagonismo estudantil, diante da produção do conhecimento. Segundo Moran (2018), estudos sobre metodologias ativas, baseados na psicologia cognitiva e na neurociência, nos mostram que os processos de aprendizagem são únicos e diferentes para cada ser humano, e que

aprendemos o que é mais importante, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Assim, os modelos de transmissão e avaliação de conteúdos, categorizados como educação bancária (FREIRE, 2016), tem sido bastante criticado, agora com argumentos sedimentados nessas novas pesquisas.

O entendimento de que os estudantes são únicos, que aprendem de formas diversas e que são protagonistas em seu processo de construção do conhecimento, aliados a uma educação afetuosa, no sentido de sensibilizar e afetar os discentes, utilizando recursos tecnológicos do nosso cotidiano, se mostrou uma potente possibilidade educativa.

Quando perguntados “Em uma escala de 1 a 3, sendo 1 pouco comprometido e 3 muito comprometido, como você avalia seu comprometimento e contribuição no desenvolvimento do trabalho?”, tivemos a seguinte resposta: mais de 80% dos estudantes avaliaram que contribuíram e participaram significativamente da mostra de curtas, como nos mostra o gráfico a seguir (figura 21).

Figura 21 – Respostas dos estudantes quando perguntados sobre o comprometimento e contribuição no desenvolvimento do trabalho



Fonte: A autora, 2024.

A produção de um curta metragem exige o uso de tecnologias, aliado à prática de metodologias ativas, e nos ajuda a trabalhar os conteúdos a serem aprofundados sem estabelecermos uma relação baseada em uma hierarquia de saberes e entre

professores e estudantes, pois reconhece o protagonismo do educando nesse processo.

Nas palavras de José Moran “Metodologias ativas” são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018). O gráfico que aponta o nível de comprometimento dos estudantes ao longo do projeto, reforça a centralidade desta discussão, mostrando que 80% dos estudantes avaliaram que se envolveram com comprometimento, assim sendo protagonistas em seu processo de aprendizagem.

4 ANÁLISE DOS ARTEFATOS DIDÁTICOS DIGITAIS

Dos 12 curtas produzidos, podemos destacar três. O primeiro é o trabalho da turma 2001 (Raízes da resistência) por sua originalidade e excelência. O segundo é o trabalho da turma 2005 (Luís Gama uma vida em luta pela liberdade), por ter contribuído na mudança de postura da turma, definida por seus professores em conselhos de classe dos bimestres anteriores, como uma turma desinteressada e pouco participativa. Já a turma 1008 (A cor do seu riso: o racismo não tem graça) faz o contraste com as turmas citadas anteriormente, foi preciso muita conversa, intervenção e ajuda para que conseguissem, apesar das muitas diferenças e hostilidades no convívio, finalizarem o trabalho.

4.1 2001 Raízes da resistência

Link para acesso: <https://youtu.be/bIUBevjV9DU>

A turma 2001, era composta por 33 estudantes, e apesar de dividida em pequenos grupos, tinham um bom relacionamento entre si. Foi uma turma classificada de modo geral, por seus professores em conselho de classe como participativa e comprometida. Quando a proposta foi apresentada a turma, reagiu com entusiasmo, e logo iniciaram uma chuva de ideias. Além de apresentar o curta metragem mais bonito da mostra, a 2001 fez um trabalho de artes decorando toda a sala de aula com pintura em tela com Imagens de Nelson Mandela. A turma assistiu ao filme “Mandela – O caminho para a liberdade”, usaram a biografia ilustrada da Editora Mostarda, e fizeram pesquisas na internet. Esse material os sensibilizou e os ajudou na compreensão de que suas dores são individuais, mas também coletivas, possibilitou historicizar o racismo assim como a resistência e luta antirracista. E a dimensionar que sendo a dor coletiva, a luta também precisa ser.

Fizemos uma reunião com a equipe de roteiro, onde eles trouxeram a ideia de mesclar entrevistas com estudantes, funcionários e visitantes da escola, com a história de Mandela. Eles queriam contar uma história que explicitasse que enquanto

houvesse racismo haveria resistência, mostrando o racismo atravessando suas vidas, a vida de Mandela, a luta de Mandela e como a luta antirracista precisa estar presente nas escolas.

Nesta turma, apenas um estudante não participou do projeto, sendo 32 estudantes envolvidos no processo de produção do curta. A divisão por equipes se deu da seguinte forma: 5 estudantes se responsabilizaram pelo roteiro, 5 estudantes atuaram na equipe de produção, 4 ficaram responsáveis pelo trabalho de cinegrafia, 17 na atuação e 6 estudantes escolheram participar de mais de uma equipe. As cenas foram filmadas por câmeras de smartphones e foram editadas no próprio celular. As cenas foram quase todas filmadas pela escola, com apenas uma cena externa, filmada na câmara municipal da cidade, onde encenaram o julgamento de Nelson Mandela (figura 22).

Figura 22 – Bastidores da cena do julgamento de Nelson Mandela, no plenário da Câmara de Vereadores de São Gonçalo



Fonte: A autora, 2024.

Com muita autonomia e maturidade, produziram um curta com 17 minutos e 27 segundos, o trabalho da turma 2001 foi capaz de articular inquietações produzidas por

experiências racistas, vivenciadas pelos estudantes, com passagens importantes da biografia de Nelson Mandela. O roteiro não se prendeu a uma narrativa linear de sua história. Eles escolheram contar a história de Mandela atravessando-a por suas próprias experiências. Essa escolha converge com a reflexão do professor Luis Fernando Cerri, quando afirma que:

A utilidade da história se dá pela consciência de como os acontecimentos que narramos ganha sentido, e de como o conhecimento deles nos ajuda a nos orientar no tempo, articulando as nossas decisões com nossa experiência pessoal ou aprendida dos livros sobre o passado, e por fim com as nossas expectativas individuais e coletivas (Cerri, 2017, p.117).

O artefato didático cultural, produzido pela turma 2001, traz em seus últimos minutos, uma conversa que a turma promoveu na escola, onde a partir da pergunta: “Vocês acreditam que a luta contra o racismo, deve começar na sala de aula?” e “Como podemos incentivar discussões abertas sobre estas questões?” foi possível compreender que eles precisam ser ouvidos, em suas angústias, mas também em suas propostas. Estes questionamentos conduziram a narrativa, à reflexão da escola como elemento fundamental para a transformação social. Assim como trouxeram a responsabilidade para a disciplina escolar história, do seu papel de permitir que os grupos historicamente silenciados e invisibilizados possam emergir auxiliando na construção de identidades, trazendo representatividade, solidariedade e alteridade. Nesse sentido, concordamos com Mauad, Almeida e Santhiago, quando afirmam:

É fomentando a solidariedade e as atitudes historiadoras, em diferentes espaços públicos, que a história sobreviverá como conhecimento vital na compreensão da experiência passada, como um fundamento necessário para, no presente em que se vive, definir estratégias de porvir. Sem a renovação da pesquisa histórica como saber crítico, compartilhado e realizado em diferentes espaços – dentre os quais a sala de aula tem destaque-, torna-se muito difícil conseguir “um país que não está no retrato” (Maud, Almeida & Santhiago, 2019, p. 185).

Desta forma, a narrativa histórica construída e transformada em artefato didático digital pela turma 2001, nos presenteou com a articulação de elementos históricos da vida e obra de Nelson Mandela, com os dramas que uma sociedade estruturada a partir do racismo vive ainda em 2024. Mostrando a importância da luta antirracista em meados do século XX e na atualidade, trazendo uma perspectiva de esperança e de que a luta pode transformar a vida. A forma de geração de sentido

predominante nesse grupo é a genética, que articula as demais, não implicando a superação dos outros tipos, “mas sim ter mais uma ferramenta, mais uma alternativa na produção de sentidos aplicáveis à vida prática” (CERRI, 2011, p.66).

4.2 2005 Luís Gama: uma vida em luta pela liberdade

Link para acesso: <https://youtu.be/UnHvteCDTak>

A 2005 era formada por 16 estudantes, uma turma pequena se comparada as outras. Apesar de não haver problemas com indisciplina, entrar nesta turma semanalmente, era especialmente desafiador. O motivo era a falta de motivação dos estudantes. Entre os professores, a definição “turma apática” era recorrente. Não entregavam tarefas, não engajavam nos trabalhos, tinham notas abaixo da média e em outubro o cenário era de muitas possíveis reprovações.

Quando o projeto foi apresentado a eles, parece que o detalhe que escutaram com mais atenção foi o fato de o trabalho substituir a nota da prova, essa informação somada ao perigo iminente de reprovação, foi um dos motivadores para que todos decidissem participar da construção do curta-metragem. Escolheram a biografia de Luís Gama e juntos assistimos ao filme “Doutor Gama” e lemos sua biografia ilustrada da Editora Mostarda. Algumas cenas do filme impactaram os estudantes e eles decidiram reproduzi-las, se inspirando no longa. Uma delas foi a cena que Luís Gama foi vendido pelo próprio pai e levado de barco para outro estado.

Na 2005, 6 estudantes se responsabilizaram pelo roteiro, 9 pela produção, 5 ficaram na cinegrafia e 11 na atuação. Dos 16 alunos, 12 alunos escolheram mais de um grupo de trabalho para atuar. Sem criar grandes expectativas, o processo de construção desse trabalho, que durou quase 2 meses, foi observado de perto semana a semana, e como quem percebe um casulo em latente mutação, vi a turma se interessar por alguma atividade. Vibraram com o filme Doutor Gama, fizeram pesquisas, participaram das discussões e se empolgaram com as gravações. A cada semana vinha deles, uma proposta de nova locação, sendo o curta com mais cenas externas. Saíram para filmar na Praia das Pedrinhas, em São Gonçalo (figura 23), na câmara de vereadores da cidade e na histórica Fazenda Colubandê. Filmavam no

contraturno e mesmo quem não participaria da cena acompanhava os bastidores e apoiava na produção.

Figura 23 – Bastidores de gravações da turma 2005– Praia das Pedrinhas - SG



Fonte: A autora, 2024.

Com 8 minutos e 10 segundos, o curta metragem da 2005 ficou bom, mas o que o processo de produção desse filme, foi capaz de fazer com a autoestima dessa turma, no último bimestre do ano letivo de 2023 é inestimável. Essa notória transformação reverberou em 15 aprovações e muitos elogios e relatos positivos de outros professores, sobre a mudança de postura da turma, no último conselho de classe.

A narrativa histórica roteirizada por eles, conta a história de Luís Gama de forma linear, e não faz muitas relações entre o racismo que experienciamos hoje e suas origens na história do nosso país. Eles iniciam a narrativa, como se um professor pedisse aos seus alunos que estudassem a história de Luís Gama, mas não mostram a intencionalidade deste professor. Na sequência eles representam a história de Luíz Gama, assumindo o lugar dos sujeitos e encenando sua História.

Apesar de não haver grandes reflexões ou uma perspectiva esperançosa do futuro de forma intencional, a própria história de Luís Gama, por eles roteirizada,

dando ênfase em sua venda, ainda criança pelo próprio pai, a conquista de sua liberdade e sua luta pela libertação de outras pessoas que como ele haviam sido escravizadas, reverbera a importância dos estudos de biografias negras que extrapolam o lugar passivo, do negro como oprimido, e expande a luta antirracista para além da esfera individual, pois não é suficiente, para Luís Gama, ser liberto enquanto seus irmãos são mantidos em cativeiro. Trabalhar com a memória de Luís Gama, nesse sentido, auxilia no fortalecimento da identidade dos estudantes, que compreendem a partir desta trajetória outros conceitos inerentes à luta coletiva, como empatia e alteridade.

Segundo Fernando Cerri:

Tais questões, de fundo identitário, estão na base do conceito de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido (CERRI, 2017, p.13).

Assim, apesar de terem construído um curta-metragem mais simples que o da turma 2001, a turma 2005 se evoluiu profundamente com o projeto, desenvolvendo empatia histórica, fortalecendo sua identidade que como destacou Cerri, estão na base do conceito de consciência histórica.

4.3 1008 A cor do seu riso: o racismo não tem graça

Link para acesso: <https://youtu.be/FSSW73oKBDA>

Uma turma composta por 17 estudantes, quase todos com distorção série e idade, baixo rendimento, muitos episódios de bullying, racismo recreativo¹⁸, discussões desrespeitosas que chegaram ao limite com agressão física dentro da sala de aula. Apesar desse histórico, acreditava que eles poderiam produzir um bom trabalho, pois ainda no segundo bimestre, quando foi proposto um trabalho em formato de esquetes teatrais para representar o período da Expansão Marítima, eles

¹⁸ Conceito cunhado pelo jurista Adilson Moreira para discutir o humor enquanto política de hostilidade a minorias raciais.

se envolveram resultando em bons trabalhos que, a pedido deles foi apresentado no auditório da escola.

Assim, atribuo as dificuldades enfrentadas ao longo do processo de produção do curta metragem desta turma, não ao seu formato, mas aos desafios de unir a turma inteira, em torno de um projeto, somado aos incômodos produzidos pelo conteúdo que trabalharam. Como as outras turmas de primeiro ano, esta, tinha como tema gerador o conceito Racismo Estrutural. Em nossas rodas de conversa que antecederam a produção do roteiro, foram discutidas três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. Que segundo Silvio de Almeida, partem dos seguintes critérios: a) relação entre racismo e subjetividade; b) relação entre racismo e Estado; c) relação entre racismo e economia (ALMEIDA, 2021, p.35).

Em nossos encontros, pouco foi possível avançar conceitualmente. A turma era majoritariamente negra, embora muitos deles não se viam no lugar da negritude, se definindo como “moreno”. Numa lógica onde o negro de pele mais retinta sofre mais discriminação dos colegas que apesar de também serem negros, por terem a pele mais clara, não se viam nesse lugar. Esse desafio com a questão que envolve a construção da identidade do estudante baseada na negação de sua ancestralidade, era apenas um dos pontos do negacionismo do grupo. Já que também não viam racismo nas falas explicitamente racistas que faziam, sempre justificando para o lado do humor, como se desta forma o racismo fosse permitido, aceitável.

Esse mesmo grupo, usava frases como “fogo nos racistas”, numa concepção bastante individualista do problema. Nas palavras De Silvio Almeida:

O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política (ALMEIDA, 2021, p. 36).

Desta forma na concepção individualista do racismo, não nos deparamos com um problema estrutural, a sociedade e as instituições não seriam racistas, apenas alguns sujeitos, apresentando um desvio de caráter individual, comportamental que, portanto, precisa ser resolvido pontualmente. Não se trata de negligenciar esse tipo

de manifestação racista, que inclusive é criminosa, mas é necessário cuidado para não limitarmos as discussões, apenas nessa dimensão. Almeida destaca que:

O racismo é uma imoralidade e também um crime, que exige que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizados, disso estamos convictos. Porém, não podemos deixar de apontar o fato de que a concepção individualista, por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos. É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade. No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem” (Idem, p. 37).

As discussões ocorreram com essas dificuldades, diante da negação do racismo e da própria identidade. Com risos ainda que a conversa estivesse em um momento de seriedade, demonstrando em alguns momentos desrespeito e muita imaturidade. Três meninas, uma que inclusive foi vítima de “piadas” racistas pelos colegas de turma, se incluíram na equipe do roteiro, e decidiram escrever uma história sobre racismo recreativo, trazendo situações que já tivessem presenciado na escola, mas trazendo para o debate o caráter racista destas situações. Embora a narrativa histórica construída pelo grupo do roteiro, não fizesse um resgate histórico às origens deste problema social, havia um trabalho pautado na história do tempo presente e havia consciência histórica, já que esta, não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro. Identificamos nesta produção que a forma de geração de sentido predominante nesse grupo foi a exemplar, pois apesar da crítica ao racismo estrutural, mobilizaram o passado para compreender o presente, sem, no entanto, refletir ou apontar para a possibilidade de transformar essa realidade.

Quando a proposta de roteiro foi apresentada para a turma, o grupo de estudantes que reproduziam essas práticas racistas na escola e que estariam na equipe de atuação, se retirou do trabalho. A turma era pequena, e entendemos que não haveria produção nesta turma, pois havia muita tensão e pouco diálogo entre a equipe do roteiro e da atuação. Entretanto, a vontade de estar na mostra de curta metragem, aparecendo para toda a escola, foi o elemento de negociação entre as equipes. O resultado foi um filme de 2 minutos e 28 segundos, sobre racismo recreativo, onde reproduziram uma situação na escola e trouxeram a definição do

conceito. O projeto possibilitou algumas reflexões muito pertinentes sobre a dimensão estrutural do racismo e evidenciou nossas lacunas e falhas diante do desafio de construir uma escola plural e antirracista.

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Idem, p. 52).

Desta forma, o projeto “Mostra de Curtas” e mesmo o projeto “Africanidades”, podem ser entendidos como uma prática antirracista. Essa prática que foi observada e sentida de forma diferente por cada turma, por cada indivíduo que pôde aprender e ensinar, que sensibilizou e foi sensibilizado, que protagonizou uma experiência cultural e artística nova na escola. Estressante, mas também feliz, e ao mesmo tempo, porque a vida não é linear e deve ser vivida com todos os sentimentos e intensidade possível.

4.4 “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”

Embora possamos atribuir aqui todas as qualidades e resultados positivos do projeto, sabemos que foram experiências pontuais dentro de um contexto complexo, que reproduz a vida tal qual ela se apresenta fora dos muros da escola. Entretanto, nos possibilitou colocar em relevo nossas lacunas e dificuldades diante dessa problemática social, enquanto educadores da rede pública de ensino.

Entendendo a escola como o laboratório do mundo que a gente quer, podemos afirmar que um legado deste trabalho foi o movimento entre os professores que percebendo a necessidade de tratar dessas questões de forma orgânica e cotidiana, começaram a pensar em práticas que possam ser potentes nos próximos anos. Um grupo de professores, que observou todo o processo de construção da mostra de curta, me procurou e propuseram que fizéssemos no próximo ano, como um projeto

específico, fora do Africanidade e de forma interdisciplinar, o que o torna muito mais rico.

Outro exemplo de movimento reflexivo, que tem acontecido na escola, é a revisão do projeto político pedagógico, que desde 2016 não era discutido. Lendo o projeto podemos perceber o quanto avançamos enquanto sociedade e comunidade escolar, mas também diz muito sobre o quanto precisamos avançar. A pauta da luta antirracista, que não entrou no PPP de 2016, é um exemplo, será incluída com a urgência de sua necessidade e com o compromisso de que se torne prática no cotidiano escolar, pois como nos ensinou a célebre frase de Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p.31).

Figura 24 – Grupo de professores presentes na mostra de curta metragem



Fonte: A autora, 2024.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa nasceu da necessidade de uma professora formada há mais de dez anos, que tinha consciência da importância de refletir sobre suas práticas, retornar à universidade. Durante muitos anos acreditei que as disputas e pressões que encontramos no espaço acadêmico o transformavam em um ambiente hostil, que não me acrescentaria em mais nada. Talvez o final da graduação tenha sido de muita teoria e pouca prática, me afastei da História e me apaixonei pela educação.

Também me afastei das teorias, ou pelo menos do estudo sistematizado, porque meu coração pedia mais ação, pedia prática. Me envolvi com os movimentos sociais, mergulhei no magistério, mais especificamente na Rede Estadual do Rio de Janeiro. E talvez, envolvida em uma arrogância juvenil, acreditei que já estava munida das teorias que precisava, para transformar o mundo a partir da educação.

O início da minha carreira foi marcado pela intensidade em que vivi a minha profissão. Muito aprendizado, muitas trocas com os estudantes e colegas de trabalho. Muito trabalho. Muita desilusão. Desvalorização.

No meio do caminho entendi que precisava retornar à universidade. Muita prática e pouca teoria também nos esvazia. Mais de uma década depois de formada, encontrei na universidade muito acolhimento, quase nenhuma hostilidade. Pelo contrário, encontrei respeito pelos saberes que minha prática me proporcionou e uma oportunidade para repensar os projetos e ações que fazem parte do nosso cotidiano em sala de aula. Ou seja, esse trabalho é resultado do encontro entre a teoria e a prática, entre uma professora do chão da escola com a universidade, entendendo e respeitando seus lugares no fazer e no pensar o ensino de história.

Assim, a partir dessa pesquisa foi possível vivenciar a teorização de práticas escolares comuns à nossa realidade e refletir com rigor teórico e metodológico sobre essas práticas. Gerando novas ações que com intencionalidades pedagógicas, foram enriquecendo essa experiência.

Compreendemos a partir dessa experiência que precisamos sintonizar o ensino de história aos interesses dos estudantes. Pois esta discrepância entre as nossas expectativas, enquanto docentes e o que gera interesse nos alunos, pode gerar um ciclo vicioso de desmotivação e falta de sentido. Em alguns casos um ajuste

metodológico pode reconectar professor/a e estudante aos objetivos acadêmicos da escola.

Nesse sentido o uso de metodologias ativas se tornou uma alternativa democrática no processo de ensino/aprendizagem. Já que diversificando a forma de ensinar, o docente possibilita novas formas de construir o conhecimento, viabilizando que estudantes com dificuldades de aprendizagem a partir de determinada metodologia, vivencie esse processo a partir de outras possibilidades.

Utilizamos a pedagogia baseada em projetos e aliamos a ela, dispositivos digitais, como os *smartphones* tão presentes no cotidiano de nossos estudantes, para construirmos nossa “Mostra de Curtas”, parte do projeto “Africanidades”. Um bimestre inteiro foi necessário entre a apresentação da proposta de trabalho aos estudantes e a entrega dos artefatos didáticos digitais por eles produzidos. Em nossa culminância, cada filme, construído pelos estudantes, exibido para a comunidade escolar provocou e emocionou a plateia, que não assistiu ao festival de forma passiva. Pelo contrário, interagiam, durante a exibição e em outros momentos questionavam as narrativas que foram apresentadas e seus desfechos aos seus produtores.

Neste projeto, não só a metodologia abordada, mas também as temáticas trabalhadas com as turmas, que faziam forte diálogo com suas vivências, suas realidades, contribuíram para que a produção em áudio visual dos estudantes os afetasse e atingissem alguns de nossos objetivos acadêmicos e sociais. Pois concordamos com a professora Sonia Wanderley quando em uma entrevista nos convidou a refletir que:

É objetivo da disciplina história escolar auxiliar os alunos no desenvolvimento de consciências históricas que compreendam que posturas sexistas, preconceituosas, racistas são explicáveis historicamente e inadmissíveis nos dias de hoje (WANDERLEY, 2021, p.8).

Assim, esta mostra de curta metragem nos inseriu em dois campos de ação pedagógica. O primeiro campo de ação diz respeito ao desenvolvimento dos letramentos histórico e digitais, tão necessários neste mundo de fake News, onde somos alvo de algoritmos que nos mapeiam e nos influenciam a todo tempo. Tornando-se fundamental fazer uso das tecnologias digitais de forma crítica, ativa e consciente. Entretanto, embora este projeto se utilize do digital, por compreendermos

seu potencial didático quando orientado pela mediação do escolar, neste trabalho, nossos esforços se debruçaram mais em desenvolver o letramento histórico.

O segundo figura no campo das ações e práticas antirracistas, cuja urgência inquestionável nos levou a reflexões profundas. Muito mais que respostas, essa experiência nos trouxe perguntas.

Com todos os limites e dificuldades apresentados ao longo dos capítulos, esse trabalho é apenas um passo em direção ao caminho do letramento digital e das práticas antirracistas na escola, que não devem se esgotar em um projeto, mas deveriam fazer parte do cotidiano da escola, de forma interdisciplinar e recorrente. Um passo de cada vez e nós vamos caminhando juntos em direção à uma sociedade mais humana, justa e igualitária.

Para concluir deixo uma fala do jornalista e escritor uruguaio, Eduardo Galeano que citando seu amigo, o cineasta argentino, Fernando Birri, disse o seguinte:

“A utopia está lá no horizonte.

Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.

Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.

Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.

Para que serve a utopia?

Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. 8ª, ed. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. Educar através das memórias. e-Mosaicos, [S. l], v. 6, n. 12, p. 214-225, set., 2017. ISSN 2316-9303. Disponível em: doi:<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.30260>. Acesso em: 13 fev. 2024.

ARAÚJO, Helena Maria Marques; RODRIGUES, José Roberto da Silva. Construindo currículos de História decoloniais, interculturais, antirracistas e transmodernos nas salas de aula da Educação Básica. In: CANDAU. Vera Maria (Org.) Cotidiano, educação e culturas 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA Shalimar Calegari. BNCC: A quem Interessa o ensino de competências e habilidades? Vol 11 nº 25 set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>. Acesso em: 23 nov. 2024.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CERRI, Fernando Luís. *A Didática da História para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa*. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-1/1548206369_dc274599ee54cf8b9aa59bae3a4ae68e.pdf. Acesso 14 out. 2023.

CERRI, Fernando Luís. *Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica* Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15076/11516>. Acesso: 15 out. 2023.

CERRI, Fernando Luís. *Ensino de História e consciência histórica Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. 3ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *Luz, câmera e história!: práticas de ensino com o cinema*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 25, ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra: 2016.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*. v. 26, n.03, dez 2010, p. 335-352.

GABRIEL, C. T. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente? In: GONÇALVES, M. de A. et al. *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

GRAÇA, Margeylson Ribeiro; SANTOS, Crislane Batista. Teoria Da Pós-Avaliação Da Aprendizagem: *Um Olhar Sobre A Evasão Escolar*. *Revista Minerva*, n. 9, p. 1-12, v. 1, 2021. Disponível em: <https://www.minerva.edu.py/archivo/13/9/ARTICULO%20PARA%20PUBLICACION%20-20MARGEYLSO%20RIBEIRO%20,%20CRISLANE%20BATISTA.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

GUIMARÃES, Manoel L. Salgado. *Nação e Civilização nos Trópicos: O instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional*. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MACHADO, R. N. da S.; MACHADO, Áurea R. dos P.; SOBRINHO, A.; PÁDUA, M. L. de. *A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global*. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 959–978, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/65289/34261> Acesso: 01 jul. 2023.

MAUAD, Ana Maria. *Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)*. *História Crítica* n. ° 68, p.27-45, 2018. Disponível: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n68/0121-1617-rhc-68-00027.pdf> Acesso: 15 de out. 2023.

MAUAD, Ana Maria, RABÊLO Juniele, de Almeida e SANTHIAGO Ricardo. *Muito além da escola: as disputas em torno do passado no debate público*. In: CÁSSIO, Fernando

(Org.) Educação contra a barbárie por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MIRANDA, Sonia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 4, 2013, p. 35-79. Disponível: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i4.92> Acesso: 22 maio 2022.

MOLETTA, Alex. *Criação de Curta-Metragem em vídeo digital: Uma proposta para produções de baixo custo*. 2 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

MOLLETA, Alex. *Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula*. São Paulo: Summus, 2014.

MONTEIRO, A. M. F. C. Narrativa histórica no ensino de história. In: V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2005, Rio de Janeiro. ANAIS V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Rio de Janeiro: V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2004. v. 1.

MONTEIRO, A. M. F. C. Narrativa e narradores no ensino de História. In: Monteiro, Ana Maria F.C.; Gasparello, Arlette Medeiros; Magalhães, Marcelo de Souza. (Org.). *Ensino de História. Sujeitos, saberes, práticas*. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad X e Faperj, 2007, v. 1, p. 119-135.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores de História: entre saberes e práticas. 2ª Edição. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2010.

MONTEIRO, A. M. F. C.; PENNA, F. A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 191-211, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. F. C. *Aulas de História: questões no/do tempo presente*. Educar em Revista. UFPR, n.58, pp.165-182, out-dez 2015. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/291418326_Aulas_de_Historia_questoes_dono_tempo_presente. Acesso: 12 ago. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria F.C.; RALEJO, Adriana Soares Orgs.). Cartografias da pesquisa em ensino de História. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2019. (21-42). Disponível: scielo.br/j/edur/a/Q3HgVSh8R55hyPn4GgyT8tJ/?lang=pt&format=pdf Acesso: 01 maio 2024.

MORAN, José. *Mudando a Educação com metodologias ativas*. In: Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, vol.II, p. 15-33, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Pensa, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PINHEIRO. Bárbara Carine Soares, *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta, 2023.

PISCHETOLA, M. & HEINSFELD, B. D. “Eles já nascem sabendo!” desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. *Novas Tecnologias na Educação*, vol. 16, n.1, p. 1-10, julho, 2018.

Projeto Político Pedagógico. Colégio Estadual Nilo Peçanha. São Gonçalo, RJ, 2024.

RIBEIRO, Djamila. *O pequeno Manual antirracista*. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão [1993]. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, I.; MARTINS, Estevão de R. (orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba/PR: Ed. UFPR, pp. 93-108, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 23 out. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros*. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR n. 42, p. 107-125, out./dez. 2011. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500008>. Acesso: 17 set. 2022.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.; RALEJO, Adriana Soares Orgs.). *Cartografias da pesquisa em ensino de História*. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2019. (21-42)

SILVA, M.A. & MORAIS, S.M. *Atitude Historiadora na Leitura dos não Lugares*. Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte, vol. 10, n.º 2, p. 114-128, Julho/Dezembro de 2017. Disponível: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2436/1265>. Acesso: 13 maio. 2023.

SOARES, M. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc., Campinas, vol.23, n.81, p. 143-160, 2002.

TARDIF, Maurice. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério”. In: Revista Brasileira de Educação, nº13, p. 5-24, 2000. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf> Acesso: 06 jun. 2023.

VALENTIM, Daniela. O lugar do branco nas relações raciais: apontamentos para a formação de professores. In: CANDAU. Vera Maria (Org.) *Cotidiano, educação e culturas* 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 2023.

Wanderley, S. (2013). Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade. *Revista História Hoje*, 2(3), 217–234. Disponível: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.78>. Acesso: 02 fev 2024.

WANDERLEY, Sonia. Didática da história escolar como história pública: aproximação pelo conceito de empatia histórica. *ANPUH- Brasil – 30º Simpósio Nacional de História*, Recife, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564946190_ARQUIVO_Textocompleto1.pdf. Acesso: 02 jan. 2024.

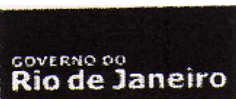
WANDERLEY, Sonia. Entrevista com Sonia Wanderley. Entrevista cedida a Marta Gouveia de Oliveira Rovai; Kenia Gusmão Medeiros. *Ensino & Pesquisa, União da Vitória*, v. 19, n.1, p. 191-200, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.191-200>. Acesso em: 14 out. 2024.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Caminando y Preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, n. 1, p. 17-31, 2014b. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>. Acesso: 24 ago. 2022.

WINEBURG, S. Porque o pensamento histórico não é sobre História. *OPSIS*, v. 19, n. 2, p. 1–5, 30 dez. 2019.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/amansar-o-giz/>. Acesso: 04 maio. 2023

ZAVALA, Ana. *La investigación práctica de la práctica de la enseñanza*. Revista *História Hoje*, v. 4, nº 8, p. 174 -196, 2015.

ANEXO – Autoavaliação da mostra de curtas

Governo do Estado do Rio de Janeiro/SEE
C. E. Nilo Peçanha
Disciplina: História
Professora: Luane Vidal

Nome: _____ nº _____ Turma: _____ Data: ____/____/2023.

Autoavaliação – Mostra de curtas - Projeto Africanidades

1- Em qual equipe de trabalho você escolheu participar? Ex: Roteiro, produção, cinegrafia, edição, atuação. Por que escolheu esta tarefa?

2- Você gostaria de participar de outro trabalho em formato áudio visual? Justifique.

3- Identifique algo que você tenha aprendido com este projeto.

4- Indique as suas maiores dificuldades com esse modelo de trabalho.

5- Reflita sobre de que forma esse tipo de projeto auxilia na aprendizagem de conteúdos históricos?

6- Todos os curtas produzidos e apresentados, retrataram algum aspecto do tema racismo. Qual é a importância de trazer esse tema para as discussões na escola?

7- Você se sentiu representado pelo trabalho desenvolvido pela sua turma? Justifique.

8- Como você se sentiu ao ver o curta-metragem da sua turma, sendo exibido para toda escola?

9- Deixe uma sugestão para que possamos melhorar o projeto, em uma segunda edição, no próximo ano.

10- Em uma escala de 0 a 3, sendo 0 pouco comprometido e 3 muito comprometido, como você avalia seu engajamento e contribuição no desenvolvimento do trabalho?
