

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

RODRIGO SOUZA DOS SANTOS

**SOBREVIVER É RESISTIR: VIDA E MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DOS/AS
PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
ALEGRE/RS**

Porto Alegre

2020

RODRIGO SOUZA DOS SANTOS

**SOBREVIVER É RESISTIR: VIDA E MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DOS/AS
PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
ALEGRE/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória - da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Profa. Dra. Caroline Pacievitch (UFRGS).

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Rodrigo Souza dos

SOBREVIVER É RESISTIR: VIDA E MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS / Rodrigo Souza dos Santos.

-- 2020.

200 f.

Orientador: Caroline Pacievitch.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Ensino de História. 2. Saberes e Práticas no Espaço Escolar. 3. Formação de Professores/as de História. 4. Liberdade de Ensinar. 5. Resistência. I. Pacievitch, Caroline, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RODRIGO SOUZA DOS SANTOS

**SOBREVIVER É RESISTIR: VIDA E MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DOS/AS
PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
ALEGRE/RS**

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória - da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Ensino de História.

Porto Alegre, 22 de abril de 2020.

Resultado: Aprovado.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profª. Dra. Caroline Pacievitch (UFRGS)

Prof. Dr. Fernando Seffner (UFRGS)

Prof. Dr. Paulo Sérgio da Silva (Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS)

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo carinho, por toda paciência e pela compreensão de que eu precisava me ausentar de momentos importantes e bacanas de convivência no dia a dia a fim de me dedicar às tarefas do mestrado. Muito obrigado por todo o apoio! Em especial a minha mãe, Maria Regina, as minhas duas irmãs (Lisa e Nana), a minha esposa e companheira de todas as horas, a Tatinha, e ao meu irmão e engenheiro da computação Filipe, que me ajudou muito com ideias para a realização da pesquisa e durante os encontros do grupo de discussões e no seminário. Um agradecimento especial a minha filhota Franci, pelas ajudas nos momentos de apuro e pelo carinho e amor de sempre! Amo todas vocês e o meu irmão Filipe! Valeu, família!!!

À orientadora Caroline Pacievitch, que foi extremamente atenciosa com o trabalho e que me proporcionou sugestões e recomendações valiosíssimas para a pesquisa e para a escrita desta dissertação, sendo sempre muito compreensiva nos momentos mais difíceis, num diálogo franco e aberto! Uma professora que verdadeiramente valoriza e pratica o elo entre a academia e a escola!

A todos e a todas professores/as do ProfHistória da UFRGS, pelas incontáveis trocas e aprendizagens nesses últimos dois anos durante a minha passagem pelo mestrado profissional, essa fantástica experiência que certamente já marcou e irá marcar ainda mais a minha formação enquanto educador! Aproveitando para agradecer à instituição UFRGS pela oportunidade ímpar de ter feito este mestrado!

Aos meus e as minhas queridos/as colegas do ProfHistória da UFRGS, pelos inesquecíveis momentos que passamos juntos e por toda colaboração no que diz respeito a esta pesquisa!

Ao professor da UFRGS Fernando Seffner e ao professor e colega da RME/POA Paulo Sérgio da Silva, que me deram a honra de estarem na Banca de Qualificação, a qual agregou muitas coisas importantes ao meu trabalho!

Ao professor Nilton Mullet Pereira por todo o aprendizado e pela disposição em ser o conferencista do seminário do CPHIS “A quem incomoda o ensino de História?”, tarefa que desempenhou com a garra e a excelência de sempre!

Aos meus queridos e as minhas queridas colegas professores e professoras da EMEF Pepita de Leão, minha base, pelo apoio integral recebido e por terem sido uma ponte com os/as professores/as das demais escolas municipais de Porto Alegre, o que viabilizou a realização desta pesquisa!

Aos/às estudantes da EMEF Pepita de Leão, que diariamente me inspiram e me ajudam a resistir e lutar em prol de uma educação pública, crítica, inclusiva e de qualidade!

À FACED, por disponibilizar o espaço para os encontros do grupo de discussões dos/as professores/as de História da RME/POA, por dar o apoio na questão dos certificados das formações e ao seminário do CPHIS!

Ao CMET Paulo Freire e às demais entidades que apoiaram a realização do inesquecível seminário do CPHIS “A quem incomoda o ensino de História?”!

Finalmente, meu muito obrigado aos/às colegas professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que me ajudaram a construir esta pesquisa de dissertação ao acreditarem nesta nossa caminhada de formação, alimentada por muita luta e resistência! Queridos e queridas colegas com os quais, orgulhosamente, formamos o Coletivo dos Professores e Professoras de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, o CPHIS! Sem eles/elas esta dissertação não poderia ter se concretizado!

RESUMO

O tema desta dissertação diz respeito à formação de professores/as de História e à liberdade de ensinar. Tem como problemática analisar o significado de ser professor/a de História na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME/POA) hoje perante a ameaça ao seu lugar social e a sua autoridade e verificar quais os movimentos de resistência criados pelos/as docentes da referida rede de ensino. Por meio de uma pesquisa qualitativa, descritiva e narrativa, pretende-se: a) caracterizar teórica e metodologicamente as concepções de educação presentes nos cadernos pedagógicos do projeto Escola Cidadã da RME/POA; b) estabelecer relações entre os movimentos neoconservadores e neoliberais e a vida profissional desses/as docentes; c) analisar as concepções, práticas enunciadas, censuras/ameaças enfrentadas e formas de resistência apresentadas pelos/as mesmos/as; d) refletir sobre e, se possível, indicar outras formas de resistência derivadas do diálogo crítico com os professores/as de História. O conceito de resistência tornou-se fundamental nas análises desta dissertação. Além das fontes bibliográficas e dos cadernos pedagógicos, a pesquisa foi marcada pela aplicação de um questionário com esses/as professores/as de História e pelos encontros do grupo de discussões com os/as docentes dessa disciplina. Em termos de conclusão, verificou-se que emergiu uma formação construída pelos/as próprios/as professores/as de História da rede, marcada pela reflexão e pela luta por liberdade de ensinar. Restou demonstrado que, para tanto, os/as docentes de História da RME/POA têm utilizado, como modo de resistência, o elo entre a pedagogia crítica e o pensamento decolonial contra os avanços neoliberais e neoconservadores sobre a educação pública. Isso ficou explícito na medida em que esses/as professores/as foram mostrando as suas formas de resistência por meio das sobrevivências relatadas sempre com vida e movimento, potencializando-lhes atingir a condição de professores/as como intelectuais transformadores/as de realidades.

Palavras-chave: Ensino de História. Saberes e Práticas no Espaço Escolar. Formação de Professores/as de História. Porto Alegre. Liberdade de Ensinar. Resistência.

ABSTRACT

This dissertation is concerned with the formation of History teachers and the freedom to teach. Its research problem is to analyze the meaning of being a History teacher in the Municipal Education Network of Porto Alegre/RS (MEN/POA) today in view of the threat to their social place and authority and to examine the resistance movements created by the teachers of that school network. Through a qualitative, descriptive and narrative research, this work attempts: a) to characterize theoretically and methodologically the conceptions of education present in the pedagogical notebooks of the Citizen School project of the MEN of Porto Alegre/RS; b) to establish relationships between the neoconservative and neoliberal movements and the professional life of these teachers; c) to analyze the conceptions, enunciated practices, censorship and threats faced and forms of resistance presented by them; d) to reflect on and, if possible, indicate other forms of resistance derived from the critical dialogue with History teachers. The concept of resistance has become fundamental in the analysis of this dissertation. In addition to the bibliographic sources and pedagogical notebooks, the research relied on the application of a questionnaire with these History teachers and on the meetings of the discussion group with the teachers of that discipline. As a conclusion found out a formation has been built by the RME/POA History teachers themselves, based on reflection and the struggle for freedom to teach. It has been demonstrated that, for this purpose, the History teachers of the RME/POA have used, as a way of resistance, the link between critical pedagogy and decolonial thinking against the neoliberal and neoconservative advances on public education. This has become explicit as these teachers have shown their forms of resistance through the reported survivals in a lively and moving way, changing and turning themselves into intellectuals transforming realities.

Keywords: History teaching. Knowledge and Practices in the School Space. Formation of History Teachers. Porto Alegre. Freedom to Teach. Resistance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
AP	Administração Popular
ATEMPA	Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CMET	Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire
CPHIS	Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre
EC	Escola Cidadã
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESP	Escola sem Partido
FACED	Faculdade de Educação
FAPA	Faculdade Porto-Alegrense
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
L.A	Laboratório de Aprendizagem
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OP	Orçamento Participativo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático do Brasil
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
PPP	Proposta Político-Pedagógica
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Ensino
RME/POA	Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SIMPA	Sindicato dos Municípios de Porto Alegre
S.I.R	Sala de Integração e Recursos
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001, entidade a qual agradeço!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 AVANÇOS NEOCONSERVADORES E NEOLIBERAIS CONTRA A EDUCAÇÃO PÚBLICA, RESISTÊNCIAS E DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA	23
1.1 NEOLIBERALISMO E NEOCONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: CENÁRIOS PARA UMA ESCOLA CIDADÃ	23
1.2 RESISTÊNCIAS AOS AVANÇOS NEOCONSERVADORES E NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	30
1.3 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA	39
1.3.1 Elaboração e aplicação de questionário junto aos/às professores/as de História da RME/POA	40
1.3.2 Encontros do grupo de discussões dos/as professores/as de História	45
2 O PROJETO ESCOLA CIDADÃ EM MOVIMENTO	51
2.1 A ADMINISTRAÇÃO POPULAR E AS ORIGENS DO PROJETO ESCOLA CIDADÃ: 1989 – 2004	51
2.1.1 Democratização do acesso dos estudantes às escolas	53
2.1.2 Democratização do conhecimento	54
2.1.3 Democratização da gestão nas escolas	56
2.1.4 Avaliação acerca do sucesso das novas estruturas educacionais em Porto Alegre	56
2.1.5 Problemas em potencial no projeto	57
2.2 MUDANÇAS NO PROJETO ESCOLA CIDADÃ	60
2.2.1 As primeiras mudanças na gestão PMDB/PDT: 2005 – 2008	61
2.2.2 As mudanças prosseguem: gestões 2009 – 2012 e 2013 – 2016	65
2.2.3 As mudanças se aprofundam: gestão PSDB/PP (2017- 2020)	67
3 OS/AS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA E O PROJETO ESCOLA CIDADÃ	73
3.1 OS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS	74
3.1.1 A não pertinência/relevância e/ou o desconhecimento do Escola Cidadã para os/as professores/as de História	75
3.1.2 A pertinência/relevância do Escola Cidadã para os/as professores/as de História	77

3.2	O PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA	81
3.2.1	A pertinência, o potencial e os limites da proposta pedagógica Escola Cidadã da RME/POA para a docência em História	83
3.2.2	Avanços neoliberais e neoconservadores e as resistências a esses avanços	87
4	OS DESAFIOS DA SALA DE AULA E DO COTIDIANO DAS AULAS DE HISTÓRIA	98
4.1	QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/ÀS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA	98
4.1.1	Temas e metodologias sensíveis nas aulas de História	99
4.1.2	Existem receios em abordar certos assuntos?	104
4.1.3	Relatos de censura	106
4.2	ENCONTROS DO GRUPO DE DISCUSSÕES PARA A ABORDAGEM DOS TEMAS SENSÍVEIS	107
4.2.1	O segundo encontro do grupo de discussões	109
4.2.1.1	A discussão do tema sensível gênero e sexualidade	109
4.2.1.2	O nazismo e o holocausto como temas socialmente vivos	113
4.2.2	O terceiro encontro do grupo de discussões	118
4.2.2.1	O tema sensível envolvendo as religiões	118
4.2.2.2	Escravidão: outra questão socialmente viva	122
4.2.2.3	A questão socialmente viva da ditadura civil-militar brasileira nas aulas de História	125
4.2.3	Os/as professores/as de História diante dos temas sensíveis	129
4.3	A RELEVÂNCIA DOS ENCONTROS DO GRUPO DE DISCUSSÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA RME/POA: ENCAMINHAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA	130
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICE A – QUADROS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	153
	APÊNDICE B – RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS	155
	APÊNDICE C – QUADRO COM REFERÊNCIAS AOS TRECHOS DE PUBLICAÇÕES DA SMED	160
	APÊNDICE D – ATIVIDADES COM TEMAS SENSÍVEIS	161
	ANEXO A – SEMINÁRIO “A QUEM INCOMODA O ENSINO DE HISTÓRIA?”	192

INTRODUÇÃO

Há cerca de 5 anos trabalho como professor de História na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME/POA). Depois de prestar o meu segundo concurso (o primeiro tinha sido em 2009), em 2014 finalmente consegui ingressar na RME/POA, o que era um antigo desejo, tendo em vista a minha vontade de lecionar numa rede que tem a sua história marcada pelo projeto progressista e libertador do Escola Cidadã nos últimos 30 anos, e cujas escolas estão localizadas, com raras exceções, nos bairros mais periféricos e pobres da capital gaúcha. Comecei a alimentar esse desejo no ano de 2000, quando, então, estava no segundo ano da graduação do Curso de Licenciatura na Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), e assistia às aulas da professora de Didática Carla Beatriz Meinerz - naquele momento também professora de História na EMEF Chico Mendes - e que trazia os seus relatos sobre a triste, difícil e desafiante realidade dos/as estudantes de uma escola municipal localizada na periferia de Porto Alegre e atingida por carências das mais diferentes ordens.

Durante os 4 primeiros anos de carreira tive contato com alguns/algumas colegas dessa disciplina escolar, uma meia dúzia talvez, sempre restrito às 3 escolas municipais onde trabalhei nesse período. Isso mudou na passagem do quarto para o quinto ano da minha carreira, quando, já cursando o Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRGS (ProfHistória), tive a oportunidade de estabelecer contato com praticamente 100 colegas professores e professoras de História da quase totalidade das escolas de ensino fundamental da RME/POA e de iniciar com esses e essas colegas a construção de uma rede de trabalho coletivo para pensar a nossa formação docente.

Ser professora ou professor de História tem sido uma tarefa bastante árdua nos últimos tempos, marcados pelo avanço de uma conjunção de forças neoliberais e neoconservadoras sobre a educação pública. São muitas as ameaças representadas por tal avanço de forças, que colocam em xeque o lugar social, a liberdade de ensinar e a própria autoridade do/a docente da disciplina de História. E ser professor/a na RME/POA, que tem a sua história marcada pelo projeto Escola Cidadã nos últimos 30 anos, parece se configurar como um desafio ainda maior.

Diante disso, o tema desta dissertação diz respeito à formação de professores/as de História e à liberdade de ensinar. Tem como problemática analisar possíveis significados de ser professor/a de História na Rede Municipal de Ensino (RME) em Porto Alegre/RS numa Escola Cidadã em movimento e hoje perante a ameaça ao seu lugar social e a sua autoridade e verificar quais os movimentos de resistência criados pelos/as docentes da referida rede de

ensino. Essa análise passará pela caracterização das concepções oficiais da própria rede de ensino e pelo estabelecimento de relações entre os movimentos neoconservadores e neoliberais e as trajetórias dos/as professores/as de História da RME de Porto Alegre/RS. Quais são as concepções e práticas desses/as docentes? O projeto denominado Escola Cidadã ainda é pertinente para a prática desses/as professores/as? Os/as mesmos/as já sofreram algum tipo de censura ao longo da sua prática? Têm se sentido ameaçados/as de alguma maneira no seu trabalho? De que formas esses/as docentes resistem aos avanços neoliberais e neoconservadores sobre a educação e como garantem a sua liberdade de ensinar? Para dar conta do tema, da problemática e dessas e outras questões, colocamos em prática uma proposta de formação docente que envolveu os/as colegas professores/as de História da RME de Porto Alegre/RS, a qual passou a ser objeto de uma pesquisa qualitativa, descritiva e narrativa para a presente dissertação.

Por conseguinte, foram traçados alguns objetivos:

- a) caracterizar teórica e metodologicamente as concepções de educação presentes nos cadernos pedagógicos do projeto Escola Cidadã da RME/POA;
- b) estabelecer relações entre os movimentos neoconservadores e neoliberais e a vida profissional dos/as professores/as de História da RME/POA;
- c) analisar as concepções, práticas enunciadas, censuras/ameaças enfrentadas e formas de resistência apresentadas por professores/as de História da Rede de Porto Alegre/RS;
- d) refletir sobre e, se possível, indicar outras formas de resistência derivadas do diálogo crítico com os/as professores/as de História.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade urgente de se analisar a iminente e ameaça/censura representada por movimentos neoconservadores e neoliberais à educação brasileira, de um modo geral, e ao ensino de História, em particular. Nesse sentido, é oportuno trazermos à tona os depoimentos e as propostas de professores/as de História da RME de Porto Alegre/RS a respeito dessa ameaça/censura, o que passa a configurar uma análise diferenciada no campo de pesquisas do Ensino de História. Paralelo a isso, a escolha do tema justifica-se, também, pela ausência de análises que tenham como foco o ensino de História dentro da trajetória do projeto Escola Cidadã na capital gaúcha.

Tentamos apurar, na revisão bibliográfica a seguir, o que já fora trabalhado em termos de formação dos/as professores/as de História e em relação à questão da liberdade de ensinar,

elementos que embasam o tema desta pesquisa de dissertação. O marco para a revisão bibliográfica foi o ano de 2014. A escolha desse ano deveu-se ao fato de que em 2014 houve a apresentação do primeiro projeto de lei em nível federal no Brasil, o de n.º 7.180, na Câmara dos Deputados, relativo ao movimento neoconservador Escola Sem Partido (ESP), e que tem a intenção de alterar a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, foi no ano de 2014 que esse movimento neoconservador ganhou destaque no cenário nacional brasileiro.

No que toca à revisão sobre a Formação de Professores de História, tema desta dissertação, foram selecionados artigos de revistas que publicam a respeito do ensino de História, no caso da “História Hoje” e da “História & Ensino”, por serem as revistas com maior reconhecimento acadêmico no momento. A busca na Revista “História Hoje” (uma publicação semestral da Associação Nacional de História - ANPUH - Brasil) foi realizada no dia 22 de outubro de 2018, utilizando a palavra-chave “formação de professores de história”, sendo que foram encontrados 8 resultados¹, conforme Quadro 1 do Apêndice A. Alguns elementos destacam-se nos artigos encontrados: o resgate histórico da formação dos/as professores/as de História, a ideia de formação de professores/as reflexivos/as e a formação inicial desses docentes nos cursos superiores.

No artigo “A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização”, Thiago Nascimento (2013) afirma que é preciso compreender a temática da “formação de professores de História” como um campo de pesquisa que ainda está iniciando a sua história e que, portanto, os/as próprios/as professores/as de História são os/as seus/suas narradores/as e personagens ao mesmo tempo. Ele aponta ainda, em seu artigo, que desde a década de 1990, no Brasil, vêm se configurando discussões sobre a formação de professores reflexivos, ou seja, que sejam investigadores da sua própria prática, e que não sejam mais simples técnicos ou reprodutores de conhecimentos. Sem dúvida, a pesquisa feita por

1 Reconhecemos que 6 dos resultados obtidos não estão entrando na análise de revisão bibliográfica, pois qualitativamente não iriam contribuir para os trabalhos. São eles: a) “Reflexões acerca do Ensino de História nos Programas Curriculares de Formação de Professores de História em Angola entre 2001 e 2012”, de Rebeca Helena André, justamente por se tratar de uma análise sobre outro país, Angola. b) “Apresentação - Cursos de formação de professores de História: cenário internacional, configurações e avaliação”, de Paulo Eduardo Dias Mello, Claudia Sapag Ricci e de Maria do Céu Melo, pelo fato de ser apenas a apresentação de um dossiê da revista. c) “A formação de professores de História em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas”, de Maria do Céu Melo, por também se tratar de uma análise sobre outro país, Portugal. d) “Epistemologia e Ensino da História”, de Luis Alberto Alves, por também se tratar de uma análise sobre outro país, mais uma vez Portugal. e) “Arranhando o iceberg: um olhar sobre os cursos de História através do Censo da Educação Superior no Brasil (2001-2012)”, de Paulo Eduardo Dias de Mello, por se deter mais à análise de dados de um determinado censo. f) “A expansão e a avaliação dos cursos de História no Brasil”, também de Paulo Eduardo Dias de Mello, mas desta vez em co-autoria com Fabiane Robl, no qual o foco é a graduação nos cursos de História.

Nascimento, bem como essa ideia de docentes refletindo acerca de suas próprias práticas, são de fundamental importância para se pensar a formação dos/as professores/as de História da RME de Porto Alegre/RS na presente dissertação. O tema da formação dos/as professores/as de História aparece em outro artigo publicado na Revista “História Hoje”, desta vez confrontado com o discurso marcado pela ideia de que a profissão de professor trata-se de um dom, este último presente no imaginário popular e de natureza idealista, com determinações divinas ou históricas. Acerca disso, Ramos e Silva (2016, p. 275) afirmam que os professores/as já não aceitam para si outro lugar que não o de sujeitos de sua vida e de sua formação.

Foi realizada uma busca, também, na Revista “História & Ensino” (uma publicação do Laboratório de Ensino de História do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina/PR), no dia 22 de outubro de 2018, utilizando a palavra-chave “formação de professores de história”, sendo que foram encontrados 8 resultados², conforme Quadro 2 do Apêndice A. Alguns elementos destacam-se nos artigos encontrados na Revista “História & Ensino”, da mesma forma que na revista anterior, porém avançando para outras questões importantes que certamente irão somar qualitativamente no sentido de se colocar em prática uma proposta de formação que venha a envolver os/as colegas professores/as de História da RME de Porto Alegre/RS. São estes os elementos apurados: as dificuldades iniciais na carreira de professor/a de História, a importância de uma relação indissociável entre pesquisa e ensino, a ideia de formação de professores/as de História que reflitam constantemente sobre a sua prática e a ideia de uma formação construída dentro da própria profissão docente.

Acerca da formação inicial dos/as professores/as de História, num dos artigos encontrados, Osvaldo Mariotto Cerezer e Selva Guimarães (2015) apresentam e discutem algumas questões importantes a partir de relatos orais de professores/as egressos/as de cursos de Licenciatura em História. Para isso, enfatizam as dificuldades, os desafios e os caminhos percorridos para o enfrentamento de problemáticas que tem a ver com o fazer-se professor/a de História na Educação Básica e com a formação da identidade docente. Segundo Cerezer e

2 Reconhecemos que 4 dos resultados obtidos não estão entrando na análise de revisão bibliográfica, pois qualitativamente não iriam contribuir para os trabalhos. São eles: a) “Os lugares de formação de professores de história em questão: dilemas, impasses e desafios para o século XXI”, de Wilma de Nazaré Baía Coelho e de Renilson Rosa Ribeiro, pelo fato de ser apenas a apresentação de um dossiê da revista. b) “Aula de história: evento, ideia e escrita”, de Helenice Aparecida Bastos Rocha, por colocar o foco na questão do planejamento e em sequências didáticas de aulas de História. c) “A formação do docente em história como profissional do magistério da educação básica”, de Crislane Azevedo, que se preocupa mais com as questões da formação inicial nos cursos de graduação e com os estágios dos/as futuros/as docentes em História. d) “Formar-se professor, refletir sobre a prática: algumas questões sobre estágio supervisionado em história”, de Geni Rosa Duarte, pelo fato de a mesma deter a sua análise na questão dos estágios dos/as graduandos/as em História.

Guimarães, os relatos dos/as professores/as iniciantes entrevistados/as expressam vários problemas e dificuldades enfrentadas no início da carreira docente, tais como falta de experiência, desrespeito e falta de interesse por parte dos estudantes, condições físicas precárias de algumas escolas, falta de material didático para o desenvolvimento das atividades, falta de aprofundamento em alguns temas, situações de violência, etc., e atribuídas às fragilidades dos cursos de História no que se refere à formação para a docência, aspecto que costuma ser ignorado ou superficialmente tratado pelos referidos cursos, que se voltam para a formação em pesquisa historiográfica em detrimento da formação de professores/as para o ensino de História nas escolas.

Nessa mesma toada, outro elemento fundamental de análise para as formações dos/as professores/as de História é o da relação pesquisa e ensino. Em seu artigo, Duarte (2014) chama a atenção de que a relação entre teoria e prática em muitos casos provoca um debate equivocado, qual seja, o de colocar em lados contrários a formação do historiador e a do professor de História ou, ainda, o de se separar as reflexões historiográficas das reflexões acerca das competências relativas ao exercício técnico-profissional da docência. A relação indissociável entre pesquisa e ensino também é mencionada no artigo da professora Nauk Maria de Jesus e do professor Fernando Perli (2015), que apontam para a superação de distâncias entre as disciplinas da área da História, as disciplinas da licenciatura e a dimensão prática da formação docente em História, reforçando a importância de a prática permear toda a licenciatura. Para isso, Nauk Jesus e Fernando Perli destacam o papel desempenhado pelos laboratórios de ensino de História. Segundo eles, é no laboratório de ensino de História que ganham relevância a prática reflexiva, a organização de grupos de pesquisa e a elaboração de materiais didáticos a serem aplicados na educação básica e que, ao mesmo tempo, proporcionarão os subsídios para a formação dos/as professores/as de História.

As ideias sobre formação de professores/as de História presentes no artigo de Janote Pires Marques e de Augusto Ridson de Araújo Miranda (2016) vão ao encontro daquelas que foram apresentadas até agora, porém avançam no sentido de trazer à tona questões que vão além da formação inicial. Eles partem de uma compreensão de formação docente como percurso formativo, baseados em autores como Clermont Gauthier e Maurice Tardif. O percurso formativo é composto por diferentes categorias que marcam a atuação dos/as professores/as em sala de aula e que tem a ver com a formação escolar desses/as professores/as, com o período da profissionalização (formação inicial em nível superior em História) dos mesmos e com os saberes e práticas docentes que desenvolvem ao longo das

suas próprias histórias de vida, todas elas interligadas e complementares, sem existir necessariamente uma hierarquia entre essas categorias.

Partindo dessa compreensão de formação como percurso formativo, eles propõem discutir a importância de serem realizadas constantes articulações entre teoria e prática ao longo do referido percurso e problematizar possíveis reflexos nas práticas da formação do historiador-professor. E essas articulações entre teoria e prática seriam potencializadas e obtidas a partir do conceito de “saberes da ação pedagógica”, buscado pelos autores em Clermont Gauthier, e que mobiliza simultaneamente os chamados saberes disciplinares (neste caso os conhecimentos da disciplina História) e os chamados saberes pedagógicos, estes últimos relacionados aos conhecimentos da gestão da matéria e aos da gestão da sala de aula. Para eles, a tendência que melhor contempla os ditos saberes da ação pedagógica, que articula teoria e prática, que parte da aprendizagem histórica dos estudantes, por meio do contato com as fontes históricas e com o exercício da análise e da problematização dessas fontes é da Educação Histórica. Marques e Miranda concluem o seu artigo falando da necessidade de que essas alianças entre teoria e prática e entre pesquisa e ensino não aconteçam apenas na chamada formação inicial, mas que se estendam ao longo de todo o percurso formativo dos/as professores/as, inclusive às práticas pedagógicas desempenhadas no dia a dia da sala de aula, levando a uma reflexão constante por parte dos docentes. Portanto, os autores têm a preocupação de que a reflexão a partir da aliança da teoria com a prática acompanhe todo o percurso formativo dos/as professores/as de História, o que serve de elemento de análise para se pensar o caso dos/as professores/as dessa disciplina na Rede da capital gaúcha.

Os pressupostos da tendência denominada de Educação Histórica também estão presentes em outro artigo que trata da formação dos/as professores/as de História, de autoria de Marlene Rosa Cainelli e Elizabete Cristina de Souza Tomazini (2017), no qual a ligação entre a teoria e a prática é mais uma vez destacada a partir de experiências de professores/as que tinham feito uso da metodologia da aula-oficina, a qual está dentro da tendência da Educação Histórica antes mencionada. Em que pese os/as professores/as investigados/as tenham relatado inúmeros obstáculos para a colocação em prática da tendência Educação Histórica, tais como o número excessivo de alunos/as nas salas de aula, o pouco tempo para planejamento das aulas, o fato de alguns estudantes não estarem alfabetizados, a falta de estrutura e de materiais nas escolas, falta de interesse dos estudantes, entre outros, Cainelli e Tomazini perceberam que esses/as professores/as utilizaram em suas práticas muitas das características da Educação Histórica, na medida em que se valeram de fontes históricas em seus trabalhos e que não se consideraram meros repassadores de conteúdos, demonstrando,

segundo as autoras, o quanto a formação inicial de professores/as pode impactar positivamente as suas carreiras na Educação Básica ou na academia.

Por fim e retomando a tentativa de se avançar para além do estágio inicial, Cerezer e Guimarães (2015) buscam apresentar subsídios para fortalecer a formação dos/as professores/as como um todo. Para tanto, recorrem às ideias presentes no livro “Professores: imagens do futuro presente”, escrito pelo educador português António Nóvoa, o qual propõe a adoção de três medidas essenciais para a superação de dilemas relativos à formação e à prática docente. Como primeira medida Nóvoa defende a necessidade de se passar a formação de professores/as para dentro da própria profissão a partir do estabelecimento de uma maior aproximação entre os/as professores/as formadores/as, os/as professores/as em formação e os/as professores/as que já atuam nas escolas e por meio do contato com o futuro campo de atuação (a escola de Educação Básica), que representa um espaço formativo por excelência, bem como um espaço de compartilhamento de ideias e de práticas e de reflexão acerca do trabalho docente. Promover novos modos de organização da profissão docente é a segunda medida defendida por Nóvoa, no sentido de construir “comunidades de prática” ou “movimentos pedagógicos” que levem, por sua vez, a um sentimento de pertencimento e de uma identidade profissional que possibilite o desenvolvimento de reflexões coletivas sobre a carreira docente. Nesse sentido, Cerezer e Guimarães destacam que o educador português defende o desenvolvimento de “redes de trabalho coletivo” como um importante suporte à formação docente. E como terceira medida Nóvoa defende a necessidade de se reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos/as professores/as a partir da aproximação e de uma mudança na comunicação destes/as com a sociedade, aprofundando o diálogo, o reconhecimento e o prestígio dos/as docentes. Por fim, os autores do artigo ora analisado destacam que Nóvoa ainda defende a necessidade de devolver o processo de formação aos/às próprios/as professores/as, pois o mesmo só fará sentido se for construído dentro da profissão. De antemão, é importante frisar que esses subsídios de António Nóvoa foram fundamentais para a colocação em prática de uma proposta de formação docente que envolveu os/as colegas professores/as de História da RME de Porto Alegre/RS, conforme será detalhado mais adiante no referencial metodológico.

Feitas as análises nos artigos das revistas “História Hoje” e “História & Ensino” no que se refere à formação de professores/as de História, é possível perceber uma enorme preocupação quanto à questão da formação inicial dos docentes nos cursos superiores dessa área na maioria dos artigos, mas também uma preocupação com os reflexos dessa formação inicial em relação ao restante da carreira dos/as professores/as de História. Percebemos,

também, que ao longo dos artigos é reforçada a todo o momento a questão da relação indissociável entre teoria e prática, que deve se estender ao longo de todo o percurso formativo dos/as professores/as de História, repercutindo em suas práticas pedagógicas desempenhadas no cotidiano da sala de aula, levando a uma reflexão constante por parte dos docentes. Além disso, a revisão bibliográfica mostrou outro elemento importantíssimo que diz respeito à ideia de uma formação construída dentro da própria profissão docente, valorizando o percurso formativo. Não restam dúvidas de que todos os elementos presentes nos artigos pesquisados são relevantes para a futura análise da formação dos/as professores/as de História na RME de Porto Alegre/RS ao longo da dissertação. Serão acrescentados outros artigos e/ou capítulos de livros lançados no período, em outras publicações, que dialogam e complementam essas referências.

Esses elementos obtidos a partir da revisão bibliográfica vão ao encontro do constatado por Pacievitch (2018), ao apontar que os problemas de pesquisa mais recorrentes na literatura acadêmica da área são justamente os que dizem respeito à organização de programas e projetos de formação inicial e continuada de professores de História e às perspectivas da relação teoria-prática e ensino-pesquisa, além dos problemas que se referem à construção de saberes, memórias e identidades de docentes na área de História. A autora apresenta algumas sugestões de aspectos que considera ainda em aberto nas pesquisas relativas à formação dos professores de História, entre elas, a realização de investigações da formação docente com professores de História e com formadores de professores – e não apenas sobre eles/as.

Outra revisão importante e necessária, neste momento, refere-se à liberdade de ensinar em sala de aula. Nesse sentido, foram selecionadas dissertações e teses relacionadas à liberdade de ensinar no Portal Educapes. A busca no referido portal foi realizada no dia 29 de outubro de 2018, utilizando a palavra-chave “liberdade de ensinar”, sendo que foram encontrados apenas dois resultados. O primeiro deles refere-se à dissertação de Fernanda Pereira de Moura, intitulada “Escola Sem Partido”: relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História, defendida dentro do ProfHistória, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2016. Porém essa dissertação não tem como objeto de estudo a liberdade de ensinar, mas sim as consequências do Escola Sem Partido para o ensino de História. O segundo trabalho diz respeito à dissertação de Sherol dos Santos, cujo título é “História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho”, defendida dentro do ProfHistória, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2016, que, a exemplo do primeiro resultado encontrado, não tem como objeto de estudo a

liberdade de ensinar. Quando a busca no mesmo portal é realizada por "liberdade de ensinar"+"ensino de História", são apresentados 137 resultados, porém lendo os resumos de alguns trabalhos apresentados nessa busca, já foi possível constatar uma enorme dificuldade de encontrar a liberdade de ensinar como objeto de estudo. Na verdade, não encontramos nenhuma dissertação e/ou tese cujo objeto de estudo fosse liberdade de ensinar. Portanto, foi necessário buscar esse tema em outros lugares, a partir de indicações de professores/as e de colegas.

Uma referência acerca da questão da liberdade de ensinar é a proporcionada pelo professor da UFRGS Fernando Seffner. Ele afirma que a liberdade de ensinar é “ *componente essencial de uma educação de qualidade, pública, laica, de corte republicano, em conexão com a ampliação da densidade democrática e com os processos de inclusão social.*” (SEFFNER, 2017, p. 13). Trata-se, a liberdade de ensinar, de uma garantia constitucional, presente não apenas na atual Constituição Federal³ (de 1988) brasileira, mas também historicamente incluída na maior parte dos textos constitucionais anteriores, muitas vezes com a expressão “liberdade de cátedra”, e presente na legislação educacional vigente no Brasil, ou seja, na LDBEN, sob o número 9.394/96 (SEFFNER, 2017, p. 13-18). Aliás, uma série de projetos de lei tramita no Congresso Nacional tendo como pretensão a retirada da liberdade de ensinar do texto da LDBEN. Paralelo a isso, Seffner destaca que a liberdade de ensinar está em diálogo e é moderada por outros elementos, citando, por exemplo, a gestão democrática das escolas públicas, a alfabetização científica, os currículos, a formação cidadã sintonizada com os direitos humanos, a questão da igualdade e da não discriminação, o pluralismo democrático e o respeito às culturas juvenis. Ele chama a atenção, também, que o professor não pode se valer da liberdade de ensinar para propagar discursos de ódio e de discriminação. Referindo-se de forma mais específica ao ensino de História, Seffner (2017, p. 20) destaca que o mesmo tem o compromisso com a proliferação de histórias e de narrativas e com a ideia de emancipação, o que vai de encontro às propostas de restrições de ideias do ESP. Em outro

³ Ver o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que trouxe os seguintes princípios para o ensino no Brasil: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 10 mar. 2020.

artigo, Seffner e Pereira (2018a) afirmam que, tendo em vista esse amparo legal à questão da liberdade de ensinar, garantido especialmente pela Constituição Federal brasileira, o ensino de História tem uma missão com a vida, no sentido de fazer proliferar narrativas nas vidas dos estudantes, de modo a que eles entrem em contato com outras culturas que existiram em espaços e épocas diferentes, desenvolvendo as suas capacidades de alteridade. Ao longo de todo esse artigo, Seffner e Pereira destacam a relevância do ensino de História para a vida.

Feita a revisão bibliográfica acima, constatamos que há uma série de lacunas a serem preenchidas no que diz respeito a pensar a formação dos/as professores/as de História da RME/POA, bem como no que se refere à questão da liberdade de ensinar dos/as mesmos/as, o que, mais uma vez, justifica a escolha do tema ora proposto nesta dissertação. Por conseguinte, nos capítulos abaixo, tentaremos analisar a formação e a questão da liberdade de ensinar desses/dessas docentes diante dos avanços e das ameaças representadas pelas ideias neoliberais e neoconservadoras na educação pública, verificando, especialmente, as resistências desses/dessas docentes frente aos desafios colocados por tais ideias.

Visando atingir aos objetivos traçados, dividimos a dissertação em 4 capítulos, além desta parte introdutória e das considerações finais. No primeiro capítulo, faremos uma descrição e análise acerca do atual cenário brasileiro e mundial que tem sido marcado pelas ideias do neoliberalismo e do neoconservadorismo na educação pública especialmente. Ideias que têm uma forte relação com aquilo que a literatura denomina de “modernização conservadora” (APPLE, 2003), de o “patriarcado capitalista da supremacia branca” (hooks, 2017), e/ou - trazendo mais para o contexto brasileiro – com o que se chama de o “Sofrimento humano causado pelo racismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo global, pela discriminação e colonização do poder, do ser e do saber” (GOMES, 2017). Em contraposição a essas ideias serão analisadas as resistências apresentadas na literatura sobre o assunto. Aliás, o conceito de resistência será fundamental nesta dissertação. Ainda no primeiro capítulo será realizada uma descrição da metodologia que embasou a pesquisa qualitativa desta dissertação, e que foi marcada pela aplicação de um questionário com os/as professores/as de História da RME/POA e pelos encontros do grupo de discussões dos/as professores/as dessa disciplina.

No capítulo 2, focaremos a nossa análise no projeto Escola Cidadã da prefeitura de Porto Alegre, trazendo à tona os seus principais eixos, o da democratização do acesso dos estudantes às escolas municipais, o da democratização do conhecimento e o democratização da gestão nas escolas (GANDIN, 2008, p. 227). Verificaremos também as questões relacionadas ao ensino de História. Analisaremos as distintas fases que marcaram a história do projeto, desde o início dos anos 1990 até os anos mais atuais, a partir de cadernos oficiais da

própria Secretaria Municipal de Educação (SMED) e daquilo que a literatura já produziu sobre esse assunto. Fases que passaram pela sua construção, sua implementação e pelo seu auge na RME de Porto Alegre, mas seguidos de alguns problemas em potencial, os quais se agravaram fortemente a partir de 2005, tendo em vista as inúmeras mudanças sofridas com as políticas executadas pela nova administração, que chega ao poder na cidade de Porto Alegre. Mudanças essas que prosseguem nas gestões seguintes e que se estendem ao presente momento, com um viés bastante direitista, cujas práticas têm sido baseadas no gerencialismo e na modernização conservadora, elementos que compõem o avanço neoliberal e neoconservador sobre a educação pública.

O foco seguirá sendo o projeto Escola Cidadã no terceiro capítulo, mas desta vez sob os olhares dos/as próprios/as professores/as de História da RME/POA, que foram desafiados a responder se o Escola Cidadã seria ainda relevante e/ou pertinente para as suas práticas em sala de aula no atual contexto, passadas quase três décadas da efetivação do projeto. Buscaremos apurar as resistências demonstradas pelos/as colegas em relação aos avanços neoliberais e neoconservadores sobre a educação pública. Ao mesmo tempo, compararemos as falas e as escritas àquilo que já tem sido produzido pela literatura no que diz respeito ao projeto Escola Cidadã. Como categorias de análise, faremos uso dos três grandes objetivos/eixos do projeto: a democratização do acesso dos estudantes às escolas; a democratização do conhecimento; a democratização da gestão. As respostas foram obtidas por meio do questionário aplicado a 64 docentes dessa disciplina, bem como através do diálogo com alguns/algumas desses/as professores/as durante o primeiro dos encontros realizados pelo grupo de discussões. Esse primeiro encontro marcou, então, o momento em que passamos a concretizar uma proposta de formação docente que envolveu os/as colegas professores/as de História da RME/POA, baseada nas contribuições de António Nóvoa (2009, p.19), e a partir da qual construímos uma rede de trabalho coletivo em cima das próprias ações docentes e em seus trabalhos escolares.

Perguntas desse mesmo questionário aplicado bem como a realização de outros dois encontros do grupo de discussões dos/as professores/as de História configuraram-se como subsídios para a construção e escrita do quarto capítulo desta dissertação. Com tais subsídios procuramos trazer à baila os desafios da sala de aula e do cotidiano das aulas de História na RME/POA, de modo a apurar mais elementos que também dialogassem com a problemática da pesquisa. Questionando os/as professores/as acerca da existência de temas sensíveis nas aulas de História, tentamos estabelecer relações entre os movimentos neoconservadores e neoliberais e a vida profissional dos/as docentes da RME/POA, analisar as concepções,

práticas enunciadas, censuras/ameaças enfrentadas e formas de resistência apresentadas pelos/pelas mesmos/mesmas, e indicar outras formas de resistência derivadas do diálogo crítico com os/as professores/as de História.

1 AVANÇOS NEOCONSERVADORES E NEOLIBERAIS CONTRA A EDUCAÇÃO PÚBLICA, RESISTÊNCIAS E DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

Para refletirmos a respeito da formação dos/as professores/as de História da RME/POA, inclusive pensando na colocação em prática de uma proposta de formação docente que os/as envolvesse, e para refletirmos sobre as questões pertinentes à liberdade de ensinar desses/as professores/as, devemos fazer uma análise acerca do contexto que tem influenciado as trajetórias dos/as mesmos/as, marcado pelo avanço de ideias neoliberais e neoconservadoras na educação pública. Neste primeiro capítulo, também verificaremos, a partir do que nos proporciona a literatura a respeito desse assunto, quais as reações têm sido colocadas em contraposição ao avanço de tais ideias neoliberais e neoconservadoras, quando construímos um conceito de resistência, que é essencial para esta dissertação. Além disso, descreveremos a parte metodológica que amparou a pesquisa realizada, e que se deu a partir do questionário aplicado junto aos/às professores/as de História da RME/POA e dos encontros do grupo de discussões com esses/essas colegas.

1.1 NEOLIBERALISMO E NEOCONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: CENÁRIOS PARA UMA ESCOLA CIDADÃ

O contexto em que surge o projeto Escola Cidadã na cidade Porto Alegre é marcado pelo avanço das ideias neoliberais em nível mundial. Embora não muito afeito à pluralidade de ideias, o neoliberalismo interfere em diferentes setores, sempre mantendo as aparências democráticas. Dardot e Laval (2016, p. 30) afirmam que o neoliberalismo está profundamente inscrito nas práticas governamentais, nas políticas institucionais e nos estilos gerenciais, inclusive no ensino público, a partir da generalização dos métodos de avaliação, cuja origem se dá no ambiente empresarial.

Pensar o significado de ser professor/a de História na RME em Porto Alegre/RS é imaginar um sujeito que não pode deixar de perceber que, em nível global, estamos vivenciando uma crise de enormes proporções e de grave significado no campo da educação, uma “crise silenciosa”, que passa despercebida como um “câncer” e que será prejudicial ao futuro dos governos democráticos, como demonstra Martha Nussbaum (2015). Segundo essa autora, no afã de obter crescimento econômico, os diferentes países e os seus respectivos sistemas de educação não se dão conta de que tal crescimento não significa necessariamente produzir democracia. Busca-se criar uma gama de trabalhadores obedientes do ponto de vista

técnico e que sejam treinados para colocar em prática os projetos das elites no mundo inteiro, sendo que a liberdade de pensamento dos/as alunos/as, sob essa ótica, é vista como um perigoso obstáculo a ser superado. Nesse sentido, Nussbaum externa o seu temor de que competências ligadas às humanidades e às artes - percebidas por ela como decisivas para o funcionamento de qualquer democracia - estejam correndo o risco de se perder no meio do alvoroço competitivo dos países por mais e mais crescimento econômico. No que toca ao ensino de História, a referida autora alerta de que os educadores comprometidos unicamente com o crescimento econômico não desejam que tal ensino tenha como objetivo o combate de injustiças de classe, de gênero, de etnia e/ou de religião, tendo em vista de que isso estimularia o pensamento crítico acerca do presente (NUSSBAUM, 2015, p. 3-21).

Indo além da análise crítica do atual contexto, Nussbaum (2015, p. 25-26) vai sugerir um “Modelo de Desenvolvimento Humano” que seja comprometido com a questão da democracia, sendo que para isso, ela elenca uma série de competências a serem geradas nos cidadãos. Em síntese, tais competências passariam pelas capacidades de raciocinar sobre temas políticos; reconhecer os concidadãos como pessoas de direitos iguais; ter empatia com a vida dos outros; conceber assuntos complexos que afetam a história da humanidade; perceber o seu país como parte de um mundo complexo. Entendemos que tal modelo seja pertinente para se pensar o significado de ser professor/a de História na RME em Porto Alegre/RS.

No Brasil, essa inserção do neoliberalismo na área da educação tem se mostrado evidente. Em sua tese de doutorado, o professor de História Rodrigo Lamosa (2014, p. 21) lembra que, desde pelo menos os anos 1990, há uma entrada intensa de organizações do empresariado junto às políticas educacionais no Brasil, a partir da lógica de gestão privada neoliberal, citando como exemplos a Associação Brasileira do Agronegócio – ABAG – criada em 1993, responsável pelo Programa Educacional Agronegócio na Escola, o Instituto Ethos (1998), o Instituto Millenium (2000), o Movimento Brasil Competitivo (2000), o Movimento Todos pela Educação (2006), etc. Antes ainda, nos anos 1980, ele cita o caso do Instituto Liberal como um “aparelho privado de hegemonia” (conceito do filósofo marxista italiano Antônio Gramsci), que teve importante ação político-educativa e que não representou uma única fração da classe dominante, mas serviu como aparelho organizador e difusor do programa neoliberal no Brasil, propondo políticas econômicas e sociais (LAMOSA, 2014, p. 77). Então, segundo Lamosa, esses “aparelhos privados de hegemonia” fazem parte dos grandes grupos privados brasileiros e, entre outras coisas, inserem-se no interior do Estado para disputar políticas setoriais, como as ligadas à saúde, à segurança e à educação. Isso tudo vai ao encontro do que tem sido pregado pelos chamados movimentos neoconservadores, os

quais representam, junto com o neoliberalismo, uma ameaça à educação democrática e ao ensino de História. De acordo com Michel Apple (2015, p. 621),

[...] as visões neoliberais de quase-mercados são geralmente acompanhadas da pressão neoconservadora para regular o conteúdo e o comportamento por meio de instrumentos tais como currículos nacionais, normas nacionais e sistemas nacionais de avaliação.

Desse modo, os movimentos neoconservadores buscam influenciar os sistemas de ensino quando tentam ditar os conhecimentos, valores e comportamentos que devem ser padronizados e oficialmente definidos como legitimamente aceitos (APPLE, 2015, p. 621-622). Para isso, os neoconservadores fazem menção a uma época indefinida em que os valores tradicionais, a ética e a moral eram transmitidos e aceitos sem problemas, e a escola ensinava o verdadeiro, único e adequado saber. Eles temem que esteja ocorrendo uma “decadência moral e social” e uma “desintegração cultural”. Daí a necessidade de um retorno a essa época indefinida, que seria marcada por um passado romântico, repleto de glórias e de patriotismo, em que a tradição ocidental imperava (APPLE, 2003, p. 25-26).

Esses grupos neoconservadores e neoliberais fazem parte da chamada “Nova Direita”, juntamente com outros dois grupos, que Apple denomina de “populistas autoritários” e de “nova classe média”. Mesmo que essa análise se refira aos Estados Unidos da América, seria interessante pensá-la no caso brasileiro. Ele afirma que esses quatro grupos (neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e nova classe média) integram o bloco governista formando uma aliança com setores empresariais e membros da sociedade civil que tem por interesse garantir a dominação, a exploração e, por conseguinte, a manutenção do *status quo* de seus membros. Apple (2003, p. 13) explica uma complexa configuração de interesses da direita:

[...] o primeiro grupo é o que eu chamo de neoliberais. Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto “opção individual”. O segundo grupo, os neoconservadores, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro é o que eu chamo de populistas autoritários – fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as nossas instituições. E, por fim, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino são membros de uma fração particular da nova classe média de gerentes e de profissionais qualificados.

Essa complexa aliança sustenta aquilo que o autor define como a chamada “modernização conservadora” e que é responsável por parte dos ataques na área da educação,

que passam por definir as instituições educacionais como fracassos completos em função de índices elevados de desistência da escola por parte dos estudantes, de um suposto declínio da alfabetização funcional, de uma suposta queda no padrão de qualidade e na disciplina dos estudantes, pelo fato de os estudantes não estarem aprendendo o “verdadeiro saber” e por não estarem se profissionalizando, e pelas baixas notas dos estudantes nas provas padronizadas. Conforme esse ponto de vista, tais fracassos seriam os responsáveis por levarem ao declínio da produtividade econômica, ao desemprego, à pobreza, à falta de competitividade, etc., que não podem ser reduzidos a questões de ordem econômica, pois *“lutas culturais e lutas relativas à raça, gênero e sexualidade coincidem com alianças de classe e poder de classe.”* (APPLE, 2003, p. 41) e são também ataques às normas, aos valores igualitários e à democracia.

Pensando no caso brasileiro, Iana Gomes de Lima e Álvaro Moreira Hypolito (2019) traçaram um histórico acerca do surgimento das ideias neoconservadoras entre os anos 1960 e 1970 como críticas às políticas do Estado de Bem-Estar Social e aos movimentos sociais liberais da época nos países centrais do capitalismo (Estados Unidos e países da Europa). Os autores identificam três correntes de ideias conservadoras no caso brasileiro: o libertarianismo, que defende a ideia de Estado mínimo e de que os mecanismos de mercado são justos por si mesmos, e está representada em fundações da iniciativa privada; o fundamentalismo religioso; e o anticomunismo, expressa em supostas ameaças como o bolivarianismo (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 9-10).

O Escola sem Partido acabou congregando essas três correntes de ideias e tem atuado no sentido de as implementar em diferentes episódios da educação brasileira nesses últimos anos, como, por exemplo, na definição do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos planos estaduais e municipais da mesma área, na questão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e em projetos de leis que visam modificar especialmente a LDBEN ou criar leis estaduais e municipais para incorporar os conteúdos pregados pelo ESP (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 11-12).

Para dar continuidade à análise, trazemos o exemplo do movimento denominado “Brasil 200”, o qual tem a frente o empresário e dono das Lojas Riachuelo Flávio Rocha, que se diz liberal na economia e conservador nos costumes⁴. O movimento “Brasil 200” tentará marcar o bicentenário da chamada Independência do Brasil, em 2022, por meio de uma

4 Folha de São Paulo. *Brasil precisa de liberal na economia e conservador nos costumes, diz Flávio Rocha*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/03/brasil-precisa-de-liberal-na-economia-e-conservador-nos-costumes-diz-flavio-rocha.shtml>>. Acesso: em 30 jul. 2018.

agenda neoliberal presente nos seus dez (10) princípios, quando apresenta expressões do tipo “menos Estado”, “país rico é país empreendedor e livre”, “a desregulamentação e a competitividade”, etc., sendo que o último desses princípios, já com um caráter bastante conservador, refere-se à “proteção às crianças”, trazendo o seguinte conteúdo: “Escola Sem Partido e sem erotização precoce, respeitando o senso comum e as famílias”⁵. Enfim, o movimento “Brasil 200” simboliza bem a ligação neoliberalismo/neoconservadorismo, ou seja, a ligação da racionalidade neoliberal ao movimento ESP.

Buscando entender essa ligação, Eduardo Giroto trata de uma relação intrínseca entre projeto de educação e projeto de sociedade nos dias de hoje no Brasil. Esse projeto de educação baseado na racionalidade neoliberal encobre uma lógica discursiva que visa espalhar a ideia de uma suposta neutralidade do mesmo, e que teria, na verdade, o objetivo de ser uma educação com o propósito único de dotar os indivíduos de conhecimentos, conteúdos, competências e habilidades - também neutras. Ao analisar os projetos de lei do Escola sem Partido, Giroto verifica que essa lógica discursiva neoliberal está implícita em seus fundamentos, sendo um destes a ideia da suposta neutralidade do conhecimento e dos sujeitos da educação. Para o autor, é preciso desvelar os conteúdos desses projetos de lei, trazendo à tona que esse fundamento tenta, na realidade, impor-se como uma escola do pensamento único, baseada nos pressupostos da racionalidade técnica e gerencial, sendo que essa concepção de educação e de escola visa a atender interesses de diferentes grupos empresariais (GIROTO, 2016, p. 70).

Essa escola de pensamento único passa a controlar aquilo que professores/as e alunos/as fazem no seu dia a dia, especialmente em questões ligadas ao currículo, à metodologia e à avaliação, reduzindo o trabalho docente à sua dimensão técnica, de execução de tarefas definidas previamente por especialistas competentes em diversas áreas do conhecimento, entre elas a História. E isso é feito por determinados grupos econômicos a partir de fundações, difundindo suas visões de sociedade e de mundo em detrimento da pluralidade que deveria estar calcando a educação. Assim, esses grupos de racionalidade neoliberal combatem a pluralidade, a multiplicidade de experiências e o diálogo, e menosprezam os sujeitos, suas práticas cotidianas, seus desejos, seus sonhos e suas perspectivas, transformando-os em dados e em estatísticas, que desconsideram as experiências das escolas.

Outro aspecto que aproxima a proposta que está por trás das formulações neoconservadoras à concepção neoliberal de educação no Brasil é o de que há um

5 Brasil 200. *Princípios*. Disponível em: <<https://www.brasil200.com.br/propostas>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

deslocamento da figura do professor como um agente de produção do conhecimento no interior da escola para a de um “entregador de conhecimento” (LAMOSA, 2014, p. 259), que seria um conhecimento baseado numa suposta “neutralidade”. Contudo, essa “neutralidade”, na concepção do neoconservador ESP, por exemplo, é sinônimo de enquadramento dos conteúdos ministrados pelos/as professores/as aos pensamentos e às crenças dos pais/responsáveis pelos/as alunos/as. No fundo, o que o ESP tem como sua grande pretensão é limitar a educação brasileira aos parâmetros morais e religiosos de um dado modelo de família, tentando evitar o caráter emancipatório da escola pública, no que diz respeito ao convívio dos/as alunos/as com a diversidade e com o contraditório, criminalizando a pluralidade e amordaçando os/as docentes (VASCONCELOS, 2016, p. 80-82). A proposta da RME de Porto Alegre, o Escola Cidadã, é potente para contrapor essas ideias neoconservadoras e neoliberais, daí a opção desta pesquisa em estudar esses dois movimentos de forma paralela.

Ainda sobre essa suposta neutralidade, destacamos as análises de Pereira e Seffner (2018a, p. 53), que alertam para proliferação, nos tempos mais atuais, de discursos de ódio e de discursos que eles denominam de “retorno ao dado”, e que se constitui a partir de enunciados que se apresentam na forma do resgate da ciência, da suposta neutralidade e da imparcialidade como sendo os elementos que servem para pensar e ensinar a História, mas que poderia se estender perfeitamente a outras áreas. Tais enunciados supõem um conhecimento sem as manifestações do corpo, por meio de uma concepção eurocêntrica da História, revelando, em última análise, a figura do “professor doutrinador”. O discurso em tem sido trazido à tona pelo movimento Escola Sem Partido, baseando-se na idéia de que o professor de História se desvirtua dos verdadeiros objetivos – neutros – de ensino do passado na sala de aula para “doutrinar” as mentes dos estudantes com aspectos revolucionários da política partidária, com questões de gênero e de sexualidade (PEREIRA; SEFFNER, 2018a, p. 53-56). Os autores acrescentam que tal discurso vai de encontro às experiências de estágio e à vida na sala de aula, as quais contemplariam as lutas e as conquistas acima referidas, onde se constrói uma história com tendência para a vida, cujo elemento central é aceitar e conviver com as diferenças. É importante reforçar que todas essas ameaças neoliberais e neoconservadoras afetam a questão da liberdade de ensinar dos/as professores/as em sala de aula.

Nesse sentido, Giroux (1997, p. 161) expressa a necessidade de se formar professores/as na condição de profissionais reflexivos/as, mais ainda, “professores como intelectuais transformadores”. Ele parte da ideia de que as escolas não podem ser vistas como

espaços neutros, tampouco os/as professores/as devem assumir uma postura de neutralidade. Ao contrário, as escolas são “esferas controversas”, que assimilam e expressam disputas sobre formas de autoridade, tipos de conhecimento, valores morais e versões de passado e de futuro. Chama a atenção o exemplo trazido por Giroux (1997, p. 162) em relação a essas disputas que aconteciam no momento da escrita do seu livro (“Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem”), quando ele cita as demandas de grupos religiosos de direita nos EUA buscando instituir seus valores nas escolas norte-americanas a partir da imposição de orações, da eliminação de certos livros das bibliotecas e da interferência de assuntos religiosos no currículo de ciências. Não por acaso demandas muito semelhantes hoje embasam movimentos neoconservadores no Brasil como, por exemplo, o denominado Escola sem Partido. Giroux (1997, p. 158) também destaca que uma das ameaças mais significativas aos/as professores/as nas escolas públicas tem a ver com o desenvolvimento de ideologias instrumentais cujas suposições pedagógicas propõem a separação de concepção da execução do trabalho em sala de aula, a padronização do conhecimento escolar com o intuito de apenas administrá-lo e controlá-lo, e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual dos/as docentes, suposições igualmente presentes no rol de propostas de movimentos neoconservadores no Brasil atualmente. Daí, mais uma vez, a importância de se pensar os professores como “intelectuais transformadores”.

Professoras e professores que resistam ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo, ideias presentes, também, na análise feita por bell hooks a respeito do que ela chama de “patriarcado capitalista da supremacia branca”. Nesse sentido a feminista negra estadunidense comenta que atualmente se assiste à ascensão da supremacia branca e ao crescimento do *“apartheid social e econômico, que separa brancos e negros, ricos e pobres, homens e mulheres”* (hooks, 2013, p. 40-41), e que é marcado pelo racismo, pela opressão sexista e pelos sistemas de exploração de classe, sendo que há uma intersecção entre essas diversas formas de opressão.

Trazendo mais uma vez o foco para o Brasil no que diz respeito aos avanços neoconservadores e neoliberais, percebemos que essas mesmas formas de opressão aparecem denunciadas na obra da professora e militante do Movimento Negro Nilma Lino Gomes (2017, p. 98-99), a partir do que a mesma denomina de “Sofrimento humano causado pelo racismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo global, pela discriminação e colonização do poder, do ser e do saber”. Gomes afirma que os saberes da comunidade negra brasileira carregam consigo uma pesada carga de regulação, pois tais saberes foram construídos numa sociedade cuja história tem sido regulada não só pelo sistema capitalista, mas também pelo

racismo e pelo machismo no seu cotidiano. Ela destaca que se antes a corporeidade negra sofria com as tentativas de regulação por parte do processo colonizador, do tráfico negreiro e da escravidão, após a abolição, tal regulação tem sido feita pelo sistema capitalista e mais atualmente pela globalização neoliberal. Gomes afirma que o racismo foi construído como uma forma de regulação conservadora. Por isso, segundo ela, a importância do papel político do Movimento Negro na resistência a essa regulação, o que será detalhado mais adiante neste capítulo. Ela comenta que, após o impeachment da presidenta Dilma Roussef em 2016, houve uma reorientação do neoliberalismo no Brasil,

[...] na qual as questões de gênero, diversidade sexual, raça, juventude e direitos humanos, as leis trabalhistas, a previdência social, a garantia do emprego têm sido drasticamente negadas e vários direitos conquistados pelos brasileiros e brasileiras, desde a década de 30 do século XX, passaram a ser ameaçados.” (GOMES, 2017, p. 113)

Essa reorientação está carregada das características das ideias neoliberais e neoconservadoras que vimos até o momento neste capítulo a partir de Apple, hooks e Gomes. E como tem se dado a resistência a tudo isso na área da educação?

1.2 RESISTÊNCIAS AOS AVANÇOS NEOCONSERVADORES E NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Para responder à pergunta acima, é fundamental iniciarmos pelo resgate da teoria construída por Paulo Freire (base da Escola Cidadã), tendo em vista o fato de a mesma ser carregada de imensa potencialidade. Nesse sentido, ao se tomar como referência uma das ideias centrais que perpassa a obra de Paulo Freire – a da educação como prática da liberdade – podemos pensar no conceito de resistência, que tem sido, e continuará sendo, essencial para o enfrentamento dos ataques sofridos pela educação pública.

Mas no que consiste a resistência? Podemos começar pela definição mais geral de um dicionário da língua portuguesa: “Resistência 1. Ação ou efeito de resistir; 2. Oposição a uma força, à passagem de uma corrente elétrica, ao movimento de um corpo; 3. Defesa contra um ataque; 4. Defesa, reação; 5. Relutância.” (AMORA, 2009, p. 633). Do ponto de vista da linguagem histórico-política de tradição europeia, o termo resistência está atrelado a todos os movimentos ou diferentes formas de oposição, ativa e passiva, ocorridos na Europa durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em relação às forças nazi-fascistas. Trata-se mais de uma reação do que uma ação, mais uma defesa do que uma ação ofensiva, e mais uma

oposição do que uma revolução, conforme o “Dicionário de Política”, que acrescenta: “a Resistência nasce em toda a parte, como fenômeno espontâneo, de um ato voluntário ou da conscientização de indivíduos e pequenos grupos, dispostos a rebelar-se e a não aceitar a ocupação.” (MATTEUCCI, 1998, p. 1114-1115). O que se destaca aqui é a presença de ideias ligadas à espontaneidade, à voluntariedade, à conscientização e à rebeldia. Todavia, o mesmo dicionário diferencia a “resistência passiva” (que se limitaria a não colaboração com as forças nazi-fascistas e a sabotar passivamente as iniciativas do inimigo) da “resistência ativa”, sendo que esta última teria como característica o ataque com o propósito de desmoralizar as forças nazi-fascistas, culminando em manifestações de guerrilha, além de se utilizar de propagandas por meio de imprensa clandestina, de organização de greves, de atos de sabotagem na economia, da espionagem e do cometimento de atentados (MATTEUCCI, 1998, p. 1115).

Do ponto de vista da Educação, percebemos que o conceito de resistência é recorrente nas obras de Paulo Freire, o que auxilia na conexão do presente trabalho com as perspectivas da Escola Cidadã. Partindo-se do conceito sintetizado no Dicionário Paulo Freire (MORETTI, 2018, p. 415-416), algumas questões importantes acerca de resistência podem ser verificadas. Em primeiro lugar, a ideia de que a resistência está relacionada com a possibilidade de mudar o mundo, em contraposição ao discurso de que a mudança poderia ocorrer de forma espontânea. Nesse sentido, para Paulo Freire, a resistência deixa de ser um movimento apenas de reação, ou de autodefesa, e passa a ser uma ação política e ofensiva. Isso vai ao encontro da noção referida no parágrafo anterior de “resistência ativa” percebida durante a Segunda Guerra Mundial. Outra questão importante que aparece na definição deste último dicionário é de que Paulo Freire atribui à resistência um caráter permanente e que pressupõe uma luta entre desiguais.

Essas questões levantadas pelo dicionário freireano estão bastante presentes, entre outras obras, em “Pedagogia da Autonomia”, que Freire (1999) escreveu em meados dos anos 1990, num contexto marcado fortemente pelas discussões a respeito da globalização capitalista e do neoliberalismo. O referido educador destaca a necessidade de uma crítica permanente, que pode ser interpretada pela ideia de resistência à ideologia neoliberal: em razão de seu conteúdo fatalista, imobilizante e de recusa inflexível ao sonho e à utopia; em função de que essa ideologia é responsável por inúmeras injustiças sociais aos mais pobres (os oprimidos ou os excluídos); pelo fato de que essa ideologia reduz a prática educativa ao simples treinamento do educando. Sobre isso, Freire (1999, p. 87) nos diz:

No fundo, as resistências – a orgânica e/ou cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco.

Para Paulo Freire a resistência precisa servir de fundamento, ao lado da compreensão da ideia de futuro como problema e da vocação para o ser mais, para se alcançar a rebeldia, evitando, assim, um posicionamento de resignação. A rebeldia é o ponto de partida indispensável, que Freire (1999, p. 84-88) define por justa ira contra a negação do direito de ser mais, mas não o suficiente, pois a rebeldia precisa se estender a uma posição mais radical e crítica, que será a etapa revolucionária e que provocará mudanças no mundo.

Catherine Walsh também contribui para se pensar o conceito de resistência ao propor o “enlace” (elo ou articulação) entre a dimensão pedagógica e o pensamento decolonial. Para tanto, ela busca inspiração em Franz Fanon e em Paulo Freire, propondo:

pedagogias que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvencción de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial. (WALSH, 2013, p. 31)

Catherine Walsh cita como exemplos desse *enlace* as atitudes de africanos e africanas para lutar contra o sistema escravocrata na América, tais como canções, rituais, afrontas aos escravizadores, sistemas de fugas, formação de quilombos, etc., protagonizadas por mulheres e homens da chamada “diáspora africana” em suas lutas para recuperar e reconstruir as suas existências e liberdades diante das condições desumanas e racializadas da escravidão e para criar espaços e práticas de re-existência e de humanização. Walsh (2013, p. 36-40) menciona que Paulo Freire, em sua “Pedagogia da Esperança”, cita a formação de quilombos como momentos exemplares de rebeldia como práxis político-pedagógica de existência e de reinvenção da existência e da vida. Portanto, ela propõe um horizonte histórico de longa duração para se pensar o elo entre o pedagógico e o pensamento decolonial, o que faz sentido desde o processo de invasão do continente americano pelos europeus, percebida essa articulação através

[...] de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial. (WALSH, 2013, p. 25)

O caráter permanente da resistência fica reforçado na ideia de decolonialidade. Walsh faz questão de distinguir o descolonial do decolonial, ao afirmar que o prefixo “des” somado ao “colonial” dá a noção de um desfazer ou reverter, ou seja, dá a noção de passagem de um patamar colonizado para um não colonizado. Nesse sentido, defende a supressão do “s” com o intuito de deixar explícito, com a ideia de decolonial, que não existe um estado nulo de colonialidade, uma vez que os traços e padrões do colonizador não se extinguem. Por isso, ela defende a ideia do decolonial como um caminho ininterrupto de lutas a partir de posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir (WALSH, 2013, p. 24-25).

O elo entre a resistência no campo educacional e o pensamento decolonial está presente, também, na obra da feminista negra estadunidense bell hooks, a partir de uma educação que lute pelo fim do racismo e do sexismo e pela erradicação da exploração de classe. A própria trajetória de vida de bell hooks, ao comparar as suas experiências tanto em escolas segregadas quanto em escolas dessegregadas dos Estados Unidos da América durante dos anos 1960, é pertinente para essas considerações. Tendo feito o ensino fundamental numa escola segregada, freqüentada somente por estudantes negros/as, hooks fala da sua experiência de ter o aprendizado como uma revolução, na medida em que os/as seus/suas professores/as, em sua maioria mulheres negras, tinham o compromisso de nutrir o intelecto dos/as estudantes para que pudessem se tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural:

aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. (hooks, 2017, p. 10-11).

hooks comenta que essa pedagogia da resistência e anticolonial era possível porque suas professoras faziam de tudo para conhecer os/as seus/suas estudantes, suas condições econômicas, seus pais, seus ancestrais, seus lares e as igrejas que freqüentavam, o que vai ao encontro dos pressupostos e práticas da Escola Cidadã apontados acima. Por outro lado, sua experiência em escolas dessegregadas, após a integração racial, foi diferente:

[...] quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aulas com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase. (hooks, 2017, p. 12)

Essa transição entre escolas segregadas e não segregadas mostrou a hooks a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só reforça as tentativas de dominação, que ela percebeu, também, ao longo da sua graduação. Ela aprendeu muito sobre o tipo de docente que justamente não queria ser, uma docente que servisse ao sistema de educação bancária, que preza pela memorização de informações e por sua posterior reprodução como forma de aquisição de conhecimentos, que podem ser depositados na cabeça dos estudantes e usados futuramente.

Já engajada no movimento feminista, bell hooks declara ter descoberto a obra de Paulo Freire, marcada pela educação como prática da liberdade. Assim, as inspirações de hooks para sua prática docente foram suas professoras negras do ensino fundamental da escola segregada, a obra de Paulo Freire e o pensamento feminista. Nesse sentido, a autora reflete sobre uma pedagogia radical, que incluiria as perspectivas crítica e/ou feminista e um verdadeiro reconhecimento das diferenças, estas determinadas pela classe social, pela raça, pela sexualidade, pela nacionalidade, etc. (hooks, 2017, p. 20). Ela também afirma que suas práticas pedagógicas se originaram a partir da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, uma iluminando a outra, ficando, mais uma vez, evidente na obra de hooks o *enlace* entre o pedagógico e o decolonial. Para hooks, essa mistura complexa de perspectivas é que lhe permitiu transpor as fronteiras – uma forma de resistência – e, a partir disso, efetivar práticas pedagógicas que questionassem as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação, a exemplo do racismo e do sexismo, e que permitissem dar aulas a grupos diversificados de estudantes.

bell hooks (2017, p. 18) insiste em que a presença de todos e de todas estudantes seja reconhecida na sala de aula e que possam influenciar e contribuir para a dinâmica desse lugar, criando o que ela chama de comunidade aberta de aprendizado, bem como o entusiasmo pelo esforço coletivo. Assim, ela defende a valorização de uma educação multicultural para fazer do aprendizado uma experiência de inclusão, o que traz consequências para a formação dos professores.

Quando trazemos essa análise para a compreensão do cenário brasileiro, percebemos que esse elo entre a resistência na área da educação e o pensamento de caráter mais decolonial encontra-se presente, também, na obra de Nilma Lino Gomes (2017, p. 15). Ela destaca a capacidade de força e a importância dos movimentos sociais (entre eles o Movimento Negro) nas lutas emancipatórias e pela democracia diante do realinhamento nas relações sociais e de poder de setores conservadores da direita, os capitalistas e os ruralistas. Para Gomes (2017, p. 16), esses movimentos “[...]são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade.”. No prefácio do livro de Gomes (2017, p. 9), Boaventura de Sousa Santos comenta que os movimentos sociais possuem um valor epistemológico intrínseco e que são produtores de um conhecimento específico, que nasce na própria luta de tais movimentos. Debruçando-se mais detidamente sobre o Movimento Negro, Nilma Gomes (2017, p. 17) fala da importância do mesmo por ter trazido à tona as discussões sobre:

[...] racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico.

Inspirada em Boaventura de Sousa Santos, Nilma Gomes propõe que o protagonismo do Movimento Negro possa emergir no campo da educação, constituindo a pedagogia das ausências e das emergências em relação a essas discussões e saberes oriundos do movimento e que se têm sido ocultados e regulados pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental. E, inspirando-se em Paulo Freire, na ideia da utopia enquanto busca, como algo que possa se realizar no presente, mas que mapeia com prudência os caminhos possíveis, Nilma Gomes (2017, p. 42-49) apresenta a perspectiva de que a educação possa ser um projeto emancipatório, no caso, a partir das lutas e da organização do Movimento Negro, tendo em vista que esse povo teve a sua história e a sua cultura marcadas pelos contextos de opressão e de dominação, ou seja, por todo o processo de colonização européia, pelo processo de escravidão, pelo racismo e pelas desigualdades sociais e raciais.

Isso ajuda, segundo Gomes, na superação do pensamento abissal, ou seja, daquele pensamento que marca a ciência moderna no Ocidente que sempre excluiu os conhecimentos oriundos de outros espaços – as epistemologias do sul - que não fossem o ocidental, bem como quem produzia tais conhecimentos, e que, em última análise, conduzia a uma ideia de

epistemicídio. Por conseguinte, a partir dessa superação provocada pelas contribuições do Movimento Negro, constrói-se um pensamento e uma pedagogia pós-abissais (GOMES, 2017, p. 54-55).

Os projetos pedagógicos advindos da experiência dos movimentos sociais são capazes de produzir subjetividades rebeldes e inconformistas (GOMES, 2017, p. 62), o que é uma característica presente na ideia de resistência na concepção freireana que expusemos num dos parágrafos anteriores. E esses projetos pedagógicos são capazes de produzir currículos nas escolas que contemplem verdadeiramente a diversidade, o que vai ao encontro da ideia de uma educação multicultural defendida por bell hooks. Contemplar essa diversidade nos currículos escolares significa reconhecer os saberes produzidos pelo povo negro ao longo da história do Brasil: os saberes identitários, os políticos e os estético-corpóreos (GOMES, 2017, p. 69). Na avaliação de Gomes (2017, p. 95), o corpo negro é uma referência para a contagem da história das lutas sociais e da resistência no Brasil contra o racismo e contra a desigualdade racial, resistência essa que caminha junto com a luta contra a ditadura, pela redemocratização da sociedade e contra as políticas neoliberais, o que, em última instância, ratifica o caráter permanente da resistência que expusemos acima.

Os saberes produzidos pelo povo negro também trazem à tona a necessidade de se colocar a raça como categoria de análise para melhor compreensão de outras questões como o machismo, o sexismo, as desigualdades sociais, e as questões do próprio sistema de exploração do capitalismo. Daí, segundo Gomes (2017, p.74), a importância do protagonismo das mulheres negras no Brasil, que “[...] *também trouxeram como tema de denúncia e de luta a violência que atinge as comunidades quilombolas, a intolerância religiosa, o extermínio da juventude negra, a LGBTfobia, o feminicídio de mulheres negras e a ditadura da beleza eurocentrada.*”. Então para Gomes (2017), é urgente que os diferentes atores políticos e sociais se unam e construam caminhos comuns de luta.

Acerca dos saberes emancipatórios, Gomes afirma que os mesmos também são produzidos por outros movimentos sociais, tais como o sindical, dos trabalhadores sem terra, indígena, LGBT, das mulheres negras e o movimento feminista. Na condição de movimentos progressistas, eles também são educadores, de acordo com Gomes (2017, p. 127-128), e possuem a capacidade de construir subjetividades desestabilizadoras. Daí decorre, segundo ela, uma pedagogia da diversidade (de raça, de gênero, de idade, de culturas), fruto da ação dos movimentos sociais desde os anos 1950 e 1960, como foi o caso do movimento de educação popular proposto por Paulo Freire naquele contexto. Sem citar exemplos de cidades, Gomes (2017, p. 135) afirma que “... *a partir dos anos 1990, no Brasil, algumas propostas*

implementadas pelas prefeituras de matriz progressista e em diálogo com os movimentos sociais, sindicatos e coletivos progressistas se aproximaram dessa pedagogia.” No caso, ela fala da pedagogia da diversidade e, provavelmente esteja se referindo à experiência da Escola Cidadã em Porto Alegre, dúvida que poderemos analisar com mais elementos nos capítulos seguintes quando nos debruçarmos sobre o projeto Escola Cidadã e sobre as falas dos/as professores/as de História da RME/POA.

Gomes (2017, p. 136) afirma que na pedagogia da diversidade a educação é percebida como prática da liberdade, como propôs Paulo Freire em sua obra. A mesma prática da liberdade que foi fonte de inspiração para bell hooks construir a sua pedagogia radical, formada pelo elo entre a resistência na área da educação e o pensamento decolonial. Esse mesmo elo é perceptível quando pensamos na questão da formação docente. Aline Belle Legramandi e Manuel Tavares Gomes defendem que um dos caminhos possíveis para a formação continuada dos professores seja orientado por atividades baseadas no multiculturalismo crítico. Eles defendem que a formação dos professores seja continuamente e permanentemente revista por meio de suas relações com as comunidades escolares em que atuam, que se dê por meio de um processo apoiado em uma prática emancipatória, política e cultural (que tenha por base multiculturalismo e o interculturalismo) e que seja uma pedagogia voltada para as culturas ditas silenciadas (LEGRAMANDI; GOMES, 2019, p. 30). Isso demanda uma nova práxis dos educadores, a práxis dialógica, que no pensamento freireano tem a ver com a relação estreita que se estabelece entre uma maneira de se enxergar a realidade e a conseqüente prática que dali decorrente, conduzindo, por conseguinte, a uma ação transformadora. A ideia de práxis está ligada aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora e docência e faz pensar que toda a ação educativa traz em si um aspecto político, que pode ou não mudar as relações sociais (ROSSATO, 2018, p. 380-382). No caso da práxis dialógica, pressupõe não apenas a escuta dos subalternizados, mas também que não se opere na lógica hegemônica do capitalismo neoliberal, assim como que proporcione experiências democráticas e participativas e experiências de abertura ao mundo e aos outros. Ou seja, busca-se a junção entre práxis dialógica e práxis decolonial:

Mesmo que seja lenta a apropriação da nova práxis decolonial, os sujeitos dessas ações-reflexões, professores e alunos, terão a oportunidade de, em um cenário que valorize a multiculturalidade e a interculturalidade, desprenderem-se dos dogmas coloniais para modificar a sua realidade e subjetividade visando sua humanização e emancipação, pressupostos incontornáveis da transformação social. (LEGRAMANDI; GOMES, 2019, p. 31)

Esses autores advogam uma formação continuada dos professores que seja contra-hegemônica e resistente, que trate os professores como sujeitos políticos e como transformadores sociais, e que proporcione uma práxis decolonial concatenada com as comunidades escolares, que respeite a multiculturalidade e promova a interculturalidade. Mais uma vez se vislumbra o elo entre o pedagógico e o pensamento decolonial apontado por Walsh, hooks e Gomes.

Voltando à pergunta inicial, no que consiste a resistência então? Como é feita a resistência ao que Michael Apple (2003) denomina de “modernização conservadora”, ao que bell hooks (2017) chama de o “patriarcado capitalista da supremacia branca”, e ao que Nilma Lino Gomes (2017) denuncia como o “Sofrimento humano causado pelo racismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo global, pela discriminação e colonização do poder, do ser e do saber”? Em outras palavras, como se dá a resistência aos avanços neoliberais e neoconservadores na educação pública?

Vimos que o conceito pode estar ligado a uma ideia de resistência ativa. Do ponto de vista da obra de Paulo Freire, a resistência está atrelada à possibilidade de mudar o mundo, demonstrando o seu caráter ativo e político. E é a rebeldia que garante essa possibilidade de mudança. A partir de Walsh, percebemos que a resistência pode se dar a partir da ligação entre a pedagogia crítica e o pensamento decolonial. Nesse sentido, Walsh trouxe à tona um exemplo mencionado pelo próprio Paulo Freire de que a formação de quilombos caracterizou-se como momento exemplar de rebeldia e como práxis político-pedagógica de existência e de reinvenção da existência e da vida. A resistência tem um caráter permanente, num caminho ininterrupto de lutas, e que fica reforçado na ideia de decolonialidade, o que significa que não existe um estado nulo de colonialidade, uma vez que os traços e padrões do colonizador não se esgotam. Por isso, ela defende a ideia do decolonial como um caminho ininterrupto de lutas.

O elo entre a pedagogia crítica e o pensamento decolonial, característico do tipo de resistência que estamos conceituando, também apareceu na obra de bell hooks, na medida em que a mesma defendeu a resistência a partir de uma educação que lute pelo fim do racismo e do sexismo e pela erradicação da exploração de classe, a partir de uma pedagogia radical e de uma educação que valorize a multiculturalidade. Quando trouxemos a análise para o contexto brasileiro, percebemos que esse elo também marca a resistência defendida por Nilma Lino Gomes, tendo em vista de que ela destaca a força e a importância do Movimento Negro e de outros movimentos (como o sindical, o dos trabalhadores rurais, o feminista, o das mulheres negras, o indígena, o LGBT, etc.) no sentido de que esses movimentos são produtores de

conhecimentos e de que por meio de suas subjetividades inconformistas e rebeldes são capazes de fazer uma pedagogia da diversidade (de raça, de gênero, de idade, de culturas, etc.). O elo também foi percebido na questão da formação docente, quando comentamos acerca da análise de Aline Belle Legramandi e Manuel Tavares Gomes.

Mais adiante, nos capítulos 3 e 4, teremos a oportunidade de analisar os movimentos de resistência apresentados pelos/as professores/as de História da RME/POA e de estabelecer um diálogo com o conceito de resistência visto até aqui. Visando dar conta de alguns dos objetivos traçados, analisaremos de que formas esses/essas docentes têm resistido aos avanços neoliberais e neoconservadores sobre a educação e como têm garantido a sua liberdade de ensinar.

1.3 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

Para explorar o tema, a problemática e os objetivos traçados acima, colocamos em prática uma proposta de formação docente que buscou envolver os/as colegas professores/as de História da RME de Porto Alegre/RS, sendo que esse envolvimento foi pensado a partir das contribuições de António Nóvoa (2009, p.19). Procurei, nesse sentido, construir essa rede de trabalho coletivo com meus/minhas colegas de profissão com o intuito de pensarmos conjuntamente o que significa ser professor/a de História hoje na RME de Porto Alegre/RS diante dos desafios já esboçados, a partir de uma prática de formação de professores/as que se baseie nas próprias ações docentes e em seus trabalhos escolares.

Isso se concretizou a partir de um plano de trabalhos baseado numa perspectiva de pesquisa qualitativa, dentro dos chamados estudos descritivos, cuja natureza pauta a maioria dos estudos no campo da educação a partir do desejo de se conhecer determinada comunidade (neste caso, a dos docentes de História da RME de Porto Alegre/RS), seus traços característicos e seus problemas, conforme a concepção de Triviños (1987, p. 110-111). A pesquisa também foi em boa parte narrativa, tendo em vista o formato de roda de conversa adotado nos encontros do grupo de discussões e considerando o fato de que este professor e pesquisador inseriu-se como sujeito no processo investigativo com participação nas conversas e, ao mesmo tempo, na produção de dados para discussão e análise. As rodas de conversas construídas a partir dos encontros do grupo são carregadas de uma potencialidade capaz de produzir relatos recheados de dados, o que contempla a necessidade da presente pesquisa de dissertação (MOURA; LIMA, 2014). O plano de trabalhos também foi realizado de acordo

com o que está determinado pelo “Regimento Geral do ProfHistória”, que prevê, para a futura dissertação, uma parte crítico-analítica e uma parte propositiva⁶.

1.3.1 Elaboração e aplicação de questionário junto aos/às professores/as de História da RME/POA

Foi realizada uma sondagem junto aos/às professores/as de História da RME de Porto Alegre/RS a partir da aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas relacionadas à liberdade de ensinar - princípio constitucional da educação que tem sido alvo constante de ataque de movimentos neoconservadores como o ESP -, aos ataques/ameaças de movimentos neoconservadores e neoliberais, à existência ou não de temas sensíveis nas aulas de História e à pertinência/relevância da Escola Cidadã na RME de Porto Alegre/RS.

Para obter o acesso aos/às professores/as de História da rede, estabeleci os primeiros contatos com a SMED de Porto Alegre, através de sua Diretoria de Recursos Humanos, por meio de mensagens eletrônicas, nos dias 20/05/2018 e 03/09/2018, com o intuito de solicitar que me fosse fornecida listagem com os nomes dos/as professores/as de História em atividade na RME e de suas respectivas escolas de lotação. Não obtive retorno da SMED, apesar das inúmeras insistências por telefone. Em função disso, fiz contatos telefônicos com cada uma das 56 (cinquenta e seis) escolas de Ensino Fundamental para buscar as informações pretendidas. Ao mesmo tempo, elaborei uma tabela com os nomes das escolas e com os contatos de cada docente para posterior controle de envio e retorno do questionário. Contei com o apoio de inúmeros colegas professores/as, seja da minha escola (EMEF Pepita de Leão), seja de outras escolas, os quais não mediram esforços em estreitar os meus contatos com os/as professores/as de História da RME. De forma bastante solidária, esses/as colegas colocaram-me em contato com os/as docentes de História e/ou se encarregaram de entregar e trazer de volta os questionários respondidos. Criou-se uma verdadeira rede de solidariedade em prol da minha pesquisa! Paralelo a isso, tive a oportunidade de visitar 20 escolas municipais localizadas nos bairros Passo das Pedras, Rubem Berta, Parque dos Maias, Lomba do Pinheiro, Restinga e Camaquã, nas quais falei pessoalmente com diversos/as colegas sobre as questões envolvendo a pesquisa e sobre os contextos onde estão inseridas as escolas.

⁶ ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História. *Regimento Geral do ProfHistória*. Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf>. Acesso em 29 out. 2018.

Importante mencionar que o questionário foi previamente testado com os/as colegas do ProfHistória da UFRGS, com resultados satisfatórios quanto à compreensão das questões. O questionário foi entregue aos/às colegas professores/as de História das 52 escolas de ensino fundamental da RME porto-alegrense que têm, em seus quadros, docentes dessa disciplina, em sua maioria por meio do formato de papel impresso. Apurei, em março de 2019, que havia falta de professores/as de História em 2 dessas escolas. A meta estabelecida no projeto de pesquisa era a de que fosse atingido, em média, pelo menos 1 colega professor/a por escola. Superando a meta estabelecida, 64 colegas de cerca de 90% das escolas (considerando que muitos colegas trabalham em mais de uma escola) responderam ao questionário. Esse número tinha o potencial de chegar a quase 100 professores/as e de atingir a totalidade de escolas da RME de ensino fundamental, mas nem todos/as colegas responderam ao questionário.

A figura a seguir mostra o questionário aplicado e o termo de consentimento que o acompanhou:

Figura 1 – Questionário para pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

<p><u>UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u> <u>Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória</u> <u>Questionário para pesquisa</u></p>
<p><u>Projeto de Pesquisa</u></p> <p>Título: Os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação Proponente: Rodrigo Souza dos Santos Orientadora-responsável: Caroline Pacievitch</p>
<p><u>Considerações iniciais</u></p> <p>Prezado/a Colega, este questionário faz parte do projeto de pesquisa supracitado e tem como público-alvo os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre/RS. Nesse sentido, peço a gentileza de que você responda às perguntas abaixo, cujas respostas serão de fundamental importância para o prosseguimento da pesquisa. Desde já, agradeço a atenção dispensada!</p>
<p><u>Dados do/a Professor/a</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ano de nascimento: _____ ● Sexo: _____ ● Pertencimento étnico-racial: _____ ● Pertencimento religioso: _____ ● Formação: <ul style="list-style-type: none"> () Graduação em História () Graduação em outro Curso Superior () Especialização / Área: _____ () Mestrado / Área: _____ () Doutorado / Área: _____ ● Tempo de experiência na RME de Porto Alegre/RS: _____

QUESTÕES

1) Na sua opinião, existem conteúdos e/ou metodologias que sejam mais sensíveis para o trabalho em sala de aula com o ensino de História atualmente?

a) sim não

b) Caso responda que sim, poderia citar um ou mais exemplos?

2) Você já evitou abordar certos assuntos em sala de aula com o receio de que houvesse retornos negativos?

a) sim não

b) Caso queira comentar, utilize o espaço abaixo:

3) Você já sofreu ou já presenciou algum tipo de censura no seu trabalho como professor/a de História?

a) sim não

b) Caso queira comentar, utilize o espaço abaixo:

4) Na sua opinião, o projeto ESCOLA CIDADÃ da RME de Porto Alegre/RS (baseado no chamado Caderno 9) ainda é relevante/pertinente para a sua prática como professor/a de História atualmente?

a) sim não parcialmente não conheço o projeto

b) Por favor, explique a sua resposta:

5) Você teria interesse em participar de um grupo de discussão a respeito de questões como *Liberdade de Ensinar, Escola Sem Partido, Escola Cidadã, etc.*?

a) sim não

b) Em caso positivo, quais seriam as opções mais adequadas para você:

● 2.^a feira 3.^a feira 4.^a feira 5.^a feira 6.^a feira sábado domingo

● Turno da manhã Turno da tarde Turno da noite

Obs.: Os participantes do referido grupo de discussão receberão certificado pelo Sistema de Extensão da UFRGS.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: Os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação

Proponente: Rodrigo Souza dos Santos

Orientadora-responsável: Caroline Pacievitch

1. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 50 professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

2. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Você tem a liberdade de se recusar a participar e de desistir de participar do processo de pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo, além de poder modificar o que porventura tenha registrado. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa.
3. SOBRE O INSTRUMENTO: Serão solicitadas algumas informações básicas para contextualização das respostas. Nenhuma delas implica em identificação da pessoa, sendo garantido, portanto, o anonimato.
4. RISCOS E DESCONFORTO: Esta pesquisa não apresenta, a priori, riscos e consequências adversas aos seus participantes, para além de possível fadiga ao final da escrita das narrativas. Caso se detecte, no decorrer no processo de investigação, algum risco para os participantes e para os pesquisadores envolvidos, a pesquisa poderá ser interrompida, a partir da necessidade específica. Desse modo, aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. O participante terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.
5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada professor/a. Todas as narrativas serão anônimas. Os nomes das instituições de ensino tampouco serão divulgados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____,
de forma livre e esclarecida, concordo em participar desta pesquisa.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Proponente

Fonte: Projeto de pesquisa de dissertação para o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – UFRGS – intitulado “Os(as) professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação” (2018/2019).

A partir do que os/as colegas professores/as responderam, alguns elementos puderam ser inferidos⁷, os quais serão apresentados a seguir. A análise mais detalhada desses elementos será realizada os capítulos 3 e 4 desta dissertação. A média de idade dos/as docentes é de aproximadamente 45 anos (Gráfico 1). Percebemos certo equilíbrio dos sexos masculino e feminino, com um número um pouco maior de professores do sexo masculino (Gráfico 2). Cerca de 75% autodeclaram-se brancos/as em relação ao seu pertencimento étnico-racial, enquanto que 20% autodeclaram-se negros/as, restando ainda outras autodeclarações (Gráfico 3). Quanto ao pertencimento religioso, quase 14% declara-se ateu/eia, em torno de 32% sem religião ou sem religião declarada, um pouco mais de um terço declara-se cristão/ã, com uma minoria dizendo-se não praticante, restando declarações de pertencimento a outras religiões (Gráfico 4). A quase totalidade dos/as professores/as possui algum tipo de pós-graduação, sendo que 20% já concluiu algum tipo de doutorado (Gráfico 5).

⁷ Todos os gráficos mencionados a seguir constam do Apêndice B.

Na opinião de 87,5% dos/as colegas existem conteúdos e/ou metodologias que sejam mais sensíveis⁸ para o trabalho em sala de aula com o ensino de História atualmente (Gráfico 6), sendo que se destacam temas sensíveis como questões de gênero e de sexualidade, história do nazi-fascismo, história da ditadura civil-militar brasileira, assuntos ligados às religiões, etc. Apenas 17,2% dos/as professores/as de História evitou abordar certos assuntos em sala de aula com o receio de que houvesse retornos negativos (Gráfico 7), sendo que 33 colegas - mais da metade, portanto - fizeram questão de comentar as suas respostas, com destaque, nas mesmas, para o uso de palavras como “bom senso”, “cuidado” e “cautela”. Cerca de 30% dos/as colegas já sofreu ou já presenciou algum tipo de censura no seu trabalho como professor/a de História (Gráfico 8).

Quando o assunto diz respeito ao projeto Escola Cidadã, chama a atenção de que cerca de 18% dos/as professores/as de História desconhecem tal projeto, enquanto que, entre os que o conhecem, mais ou menos 70% deles/as, ou seja, mais de dois terços do total dos que responderam, acreditam que o projeto seja relevante/pertinente para a sua prática como professor/a de História nos dias de hoje, em que pese pouco mais da metade destes tenham respondido que apenas parcialmente. Somente 10,8% deles/as entendem que o Escola Cidadã não seja relevante/pertinente para a sua prática (Gráfico 9).

Por fim, apuramos que mais de dois terços, exatamente 70,8% dos/as professores/as, demonstraram interesse em participar de um grupo de discussão para tratar de questões como liberdade de ensinar, Escola Sem Partido, Escola Cidadã, entre outros assuntos, que trouxeram subsídios importantes para o trabalho de pesquisa (Gráfico 10). A análise de todos esses elementos serviu de base para a busca da construção e do desenvolvimento de formas e de ações de resistência entre os/as professores/as da RME de Porto Alegre/RS a partir de um diálogo crítico com os/as mesmos/as. Portanto, a análise dos questionários da pesquisa foi fundamental para se pensar o conceito de resistência, bem como o significado de ser professor/a de História na Rede Municipal de Ensino (RME) em Porto Alegre/RS, o que será esmiuçado nos capítulos 3 e 4.

⁸ Carmem Zeli de Vargas Gil e Jonas Camargo Eugênio ajudam a sintetizar o que é uma questão sensível. Para tanto, eles buscam subsídios em Yannick Mével e Nicole Tutiaux-Guillon, os quais, por sua vez, nomeiam os temas sensíveis como “questões quentes”, “sensíveis”, “difíceis”, “vivas”, “controversas” ou “socialmente vivas”, definindo questão sensível como a que é carregada de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante para o presente e para o futuro de determinado grupo, relacionada aos direitos humanos. Gil e Eugênio citam, também, Benoit Falaize, historiador francês que afirma que um tema de ensino é vivo quando está presente nas mídias e é objeto de controvérsias ou, ainda, quando passa a ser um assunto delicado na sala de aula, colocando o professor em dificuldade para abordá-lo. Referem-se, ainda, a Verena Alberti, que fala dos temas sensíveis e controversos como oriundos do reconhecimento de injustiças cometidas no passado contra pessoas ou grupos e que provocaram memórias em disputa, cujo palco político principal está na escola (GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 142).

1.3.2 Encontros do grupo de discussões dos/as professores/as de História

Apurados os resultados dessa sondagem inicial, a intenção era de que fossem selecionados cerca de 10 (dez) colegas professores/as para a constituição do grupo de discussões, com base em alguns critérios definidos no projeto de pesquisa: o primeiro dizia respeito ao interesse manifestado na pergunta número 5 do questionário acima em participar do grupo de discussão; o segundo era o de garantir a participação tanto de mulheres como de homens no grupo em condição paritária; outros critérios seriam definidos no decorrer da apuração dos resultados do questionário acima.

Na prática, contudo, não houve uma seleção. Criamos, em 17 de maio de 2019, um grupo de mensagens num aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e de chamadas de voz para *smartphones*, o *WhatsApp*, com a denominação “Professores/as de História”. Inicialmente, foram inseridos/as nesse grupo os/as colegas que haviam registrado o interesse em participar das discussões, mas, no decorrer dos meses seguintes, mesmo os/as docentes que haviam respondido negativamente à questão número 5 do questionário, bem como colegas que sequer responderam ao questionário acabaram sendo agregados ao grupo de mensagens eletrônicas. Então, por meio desse grupo de *WhatsApp*, encaminhei os convites para os encontros do grupo de discussão dos/as professores/as de História da RME/POA.

O objetivo geral do grupo de discussões foi o de debater a pertinência, o potencial e os limites da proposta pedagógica Escola Cidadã da RME/POA para a docência em História e construir formas de resistência em sala de aula aos avanços neoconservadores e neoliberais na educação pública. Mais especificamente, a partir do grupo de discussões, pretendemos refletir sobre a obra de Paulo Freire e sobre as perspectivas do Caderno Pedagógico n.º 9 para a docência em História atualmente, compartilhar experiências pedagógicas criadas diante dos desafios contemporâneos dirigidos às aulas de História, bem como reconstruir noções de resistência e de recriação a partir de perspectivas críticas e decoloniais, conforme traçado no projeto.

Neste momento, é preciso levar em consideração que a etapa anterior – a da aplicação dos questionários – constatou a relevância que os professores/as de História da RME de Porto Alegre/RS atribuem aos “jeitos de ensinar” para enfrentar o momento atual de contestação da História como discurso legítimo para orientação na vida prática, entre outros desafios derivados do avanço de políticas neoconservadoras e neoliberais na educação pública. Em muitas respostas, ficou evidente a preocupação com os aspectos metodológicos das aulas,

especialmente no sentido de os/as estudantes participarem mais, refletirem e construir conhecimento. Em razão desse aspecto, a segunda etapa da pesquisa, ou seja, a que diz respeito aos encontros do grupo de discussão, teve a intenção de ouvir perspectivas, proposições e críticas desses/as docentes, a fim de construir de forma mais concreta os significados de resistência para o ensino de História. E teve a intenção, ainda, de que, por meio da pesquisa de dissertação, professores/as pudessem dialogar com os próprios professores/as, mostrando que a resistência pode se dar a partir de sensibilidades advindas desse diálogo.

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais. (hooks, 2017, p. 51-52)

Em princípio, tinham sido projetados dois encontros para a realização dos trabalhos desse grupo de discussão, mas houve a necessidade de um terceiro encontro. Todos os encontros foram gravados, tiveram os seus registros feitos em diário de campo, contaram com a figura de uma observadora não participante do grupo, que foi a professora-orientadora do projeto e da dissertação e teve na minha pessoa a figura de fomentador no grupo. Nos três encontros, tivemos a preocupação de criar um “Ambiente de Roda” (MOURA; LIMA, 2014, p. 31), que propiciasse o diálogo entre os/as professores/as de História. Tal ambiente foi criado desde a recepção e o acolhimento dos/as colegas nas salas onde se realizaram os encontros, passando pelo compartilhamento de um cafezinho com biscoitos e chocolates, iniciando as primeiras conversas mais informais e os cumprimentos entre os/as professores/as, chegando nas acomodações dos colegas em cadeiras num formato de roda de modo que todos/todas pudessem se enxergar.

O primeiro encontro foi realizado no dia 8 de junho de 2019, na Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS, com duração de 2 horas e com a presença de 13 colegas, incluindo a mim, de 13 escolas da RME/POA, sendo 6 professores e 7 professoras. Todos/as participantes tinham respondido ao questionário da primeira etapa da pesquisa. Esse primeiro encontro teve um caráter mais aberto, sendo assim dividido:

- a) os 20 minutos iniciais foram reservados para uma rodada livre de apresentações dos colegas;

- b) durante os 10 minutos seguintes, os participantes responderam, por escrito, à questão “O que significa ser professor/a de História na RME de Porto Alegre/RS?”;
- c) na meia hora seguinte os/as participantes fizeram leituras de trechos da série de publicações da Secretaria Municipal da Educação (SMED) Cadernos Pedagógicos, números 9, 11, 12 e 21, e do Caderno de Visão de Área e Princípios das Ciências Sócio-Históricas, que apresentam a Proposta Político-Pedagógica (PPP) RME de Porto Alegre/RS, bem como da introdução dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino, cuja publicação ocorreu no ano de 2012⁹. Foram lançadas 3 perguntas para nortear a leitura dos textos selecionados: a) Do ponto de vista dos/as professores/as de História, quais os elementos do projeto “Escola Cidadã” ainda são pertinentes/relevantes e quais não são mais no atual contexto para a educação pública em Porto Alegre? b) O que já mudou e o que se perdeu no projeto “Escola Cidadã”? c) O que precisa ser construído em termos de resistência aos avanços neoliberais e neoconservadores sobre a educação e como garantir a liberdade de ensinar?;
- d) e, na hora final, houve um momento para discussões, quando os presentes foram desafiados a relacionar suas respostas iniciais às leituras realizadas, e tiveram a oportunidade de reescrever (opcional) as suas respostas à pergunta inicial, devolveram o seu material e fizeram sugestões para o encontro seguinte.

O segundo encontro foi realizado no dia 6 de julho de 2019, também FACED/UFRGS, com duração de 2 horas e com a presença de 7 colegas, incluindo a mim, de 7 escolas da RME/POA, sendo 5 professores e 2 professoras. Todos/as participantes do segundo encontro tinham respondido ao questionário da primeira etapa da pesquisa. Especificamente para esse encontro foram traçados como objetivos: compartilhar experiências pedagógicas criadas diante dos desafios contemporâneos a partir de temas sensíveis dirigidos às aulas de História; reconstruir noções de resistência e de recriação, a partir de perspectivas críticas e decoloniais, aos avanços neoconservadores e neoliberais na educação pública. Foi assim dividido o segundo encontro:

- a) os 15 minutos iniciais foram destinados à retomada das discussões do encontro anterior, com a palavra aberta aos participantes;
- b) na meia hora seguinte do encontro foram distribuídos envelopes, para uma atividade em trios, com materiais relacionados a 2 diferentes “temas

⁹ Ver o Apêndice C com as referências a todos esses trechos das publicações da SMED.

sensíveis”abordados frequentemente nas aulas de História,no caso questões de gênero/ sexualidade e nazismo/holocausto, temas que emergiram das respostas nos questionários aplicados. Em cada envelope foi colocada uma reportagem polêmica e um texto reflexivo sobre o tema, além de um desafio com situação polêmica a ser resolvida pelos/as professores/as. Cada trio teve que analisar o seu material e dar um encaminhamento ao desafio proposto, a partir da resolução de 3 questões. Este momento do encontro foi fundamental para possibilitar a discussão da ideia de resistência a partir da prática cotidiana em sala de aula de História, bem como possibilitar a emergência de boas práticas de docência em História diante de desafios neoconservadores e neoliberais;

c) o restante do tempo foi utilizado para as apresentações dos trabalhos de cada trio de professores/as, momento em que os participantes socializaram os encaminhamentos com o restante do grupo, com foco na ideia de resistência em sala de aula, e fizeram suas considerações finais.

Como o número de participantes ficou abaixo do projetado, ou seja, menos de 10 colegas se fizeram presentes, não foi possível analisar os materiais dos 5 envelopes de temas sensíveis imaginados para esse segundo encontro. Em função disso, os presentes decidiram por realizar um terceiro encontro para que pudessem se debruçar sobre os outros 3 temas sensíveis. Por sugestão de uma das colegas, 3 professores/as levaram para as suas casas os materiais dos temas não analisados no dia 06/07/2019 e ficaram responsáveis por fazer as leituras e por apresentá-los no encontro seguinte.

Desse modo, um terceiro encontro do grupo de discussão dos/as professores/as de História da RME/POA foi realizado no dia 31 de agosto de 2019, novamente na FAGED/UFRGS, com duração de 3 horas e com a presença mais uma vez de 7 colegas, incluindo a mim, de 7 escolas da RME/POA, sendo 5 professores e 2 professoras, e comparecendo 5 colegas que haviam participado do encontro anterior. Todos/as participantes deste terceiro encontro tinham respondido ao questionário da primeira etapa da pesquisa. Os objetivos foram os mesmos do segundo encontro. E foi assim dividido o terceiro encontro:

- a) os 15 minutos iniciais foram destinados à retomada das discussões do encontro anterior, com a palavra aberta aos participantes;
- b) na hora seguinte do encontro foram distribuídos envelopes, para uma atividade em trios, com materiais relacionados a 3 diferentes “temas sensíveis”abordados

frequentemente nas aulas de História, no caso escravidão, religiões e ditadura civil-militar brasileira, temas que também emergiram das respostas nos questionários aplicados. A exemplo do que acontecera no segundo encontro, em cada um dos três envelopes foi colocada uma reportagem polêmica e um texto reflexivo sobre o tema, além de um desafio com situação polêmica a ser resolvida pelos/as professores/as. Cada trio teve que analisar o seu material e dar um encaminhamento ao desafio proposto, a partir da resolução de 3 questões. O colega que havia ficado responsável pelo tema da ditadura no encontro anterior trouxe o questionário já respondido;

c) o restante do tempo foi utilizado para as apresentações dos trabalhos de cada trio de professores/as, momento em que os participantes socializaram os encaminhamentos com o restante do grupo, com foco na ideia de resistência em sala de aula, e fizeram suas considerações finais.

Finalizado o trabalho no grupo de discussões, verificamos quais os encaminhamentos dados pelos/as professores/as reunidos/as, cotejando-os e os contrastando com os estudos teóricos realizados e analisando as ideias dos/as professores/as, que podem ser educativos para outros/as colegas que não tenham participado do grupo de discussões. Verificamos, também, que indícios de resistência emergiram das falas dos/as professores/as. Como já mencionado, a análise completa dos questionários e dos encontros será realizada nos capítulos 3 e 4 desta dissertação.

Após cumprir essas etapas da pesquisa, penso que se viabilizou uma rede de trabalho coletivo, inspirada nos apontamentos de Nóvoa (2009) com meus/minhas colegas professores/as de História, a partir de uma prática de formação de professores/as que se baseou nas próprias ações docentes e em seus trabalhos escolares. Uma rede de trabalho em que mais de dois terços dos/as professores/as ainda acreditam na relevância do projeto freireano Escola Cidadã e que tem, portanto, o potencial para resistir aos avanços neoliberais e neoconservadores na educação, valendo-se, para isso, de práxis dialógicas e decoloniais.

Sobre a dimensão ética da pesquisa, é importante destacar que os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (ver Figura 1 acima). Nesse termo ficou explícito que cada professor/a tinha a liberdade de se recusar a participar e de desistir de participar do processo de pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo, além de poder modificar o que porventura tenha registrado. Constatou, também, que poderiam ser solicitadas algumas informações básicas para contextualização das respostas, mas que nenhuma delas implicaria em identificação do professor/a participante, sendo garantido,

portanto, o anonimato. Foi informado de que a pesquisa não apresenta, em princípio, riscos e consequências adversas aos seus participantes, para além de possível fadiga ao final da escrita das narrativas e que, caso se constatasse, no decorrer do processo de investigação, algum risco para os participantes e para os pesquisadores envolvidos, a pesquisa poderia ser interrompida, a partir da necessidade específica. E que, desse modo, aos participantes foi assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo, sendo que o participante terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Por fim, foi informado que todas as análises serão compartilhadas com os/as participantes assim que forem aprovadas pelo exame de defesa da dissertação. Em que pese esta informação não venha a constar no termo de consentimento, é importante deixar observado de que os participantes terão benefícios pelo fato de estarem inseridos no processo da pesquisa, quais sejam, o da possibilidade de reflexão acerca da sua prática e da sua trajetória profissional na educação, bem como a do compartilhamento de ideias com os seus colegas de rede municipal.

2 O PROJETO ESCOLA CIDADÃ EM MOVIMENTO

A educação pública na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, nos últimos 30 anos, tem sido organizada pela presença do projeto “Escola Cidadã: Aprendizagem para Todos”. O Escola Cidadã (EC), como normalmente é mencionado, e assim o será daqui para frente nesta dissertação, foi um projeto construído a partir da virada dos anos 1980 para os 1990, e que passou, ao longo dessas quase três décadas de existência, por diferentes fases. Ao longo dos anos 1990 e primeiros anos do século XXI, passou por um período de construção, implementação e pelo seu auge na RME de Porto Alegre. Ainda nesses primeiros anos do novo século já passou a enfrentar alguns problemas em potencial. Problemas que se agravaram fortemente a partir de 2005, tendo em vista as inúmeras mudanças sofridas com as políticas implantadas pela nova administração, que chega ao poder na cidade de Porto Alegre, e pelas gestões seguintes que se estendem ao momento atual.

Para tratar dessas diferentes fases do Escola Cidadã serão buscados subsídios em trabalhos científicos (dissertações e teses) produzidos sobre o tema pelo professor Luís Armando Gandin, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que tem se debruçado na análise do Escola Cidadã nessas últimas décadas, e produzidos por seus orientandos/as, e em livros que tratam desse assunto. Porém, de antemão, é importante deixar claro que o viés a ser dado na análise a seguir poderá ficar limitado em razão das referências a que tivemos acesso. Também serão buscados subsídios nos documentos produzidos pela SMED, mais especificamente nos chamados Cadernos Pedagógicos. Sobre esses cadernos, não há informações sobre quantos deles chegaram a ser publicados pela SMED, mas localizamos 8 (oito)¹⁰, alguns na Biblioteca da escola onde o autor desta dissertação trabalha, outros com colegas que gentilmente os disponibilizaram.

2.1 A ADMINISTRAÇÃO POPULAR E AS ORIGENS DO PROJETO ESCOLA CIDADÃ: 1989 – 2004

De acordo com Gandin (2011, p. 380) – e como já mencionamos brevemente acima -, o Escola Cidadã foi uma iniciativa educacional do governo que assumiu a cidade de Porto Alegre em 1989, por meio de uma coalizão de partidos de esquerda, liderada pelo Partido dos

10 Foram localizados os seguintes Cadernos Pedagógicos da SMED: n.º 1 (agosto/1994); n.º 9 (maio/2003); n.º 10 (dezembro/1996); n.º 11 (dezembro/1996); n.º 12 (julho/1998); n.º 15 (abril/1999); n.º 18 (1999); n.º 21 (março/2000).

Trabalhadores, denominada de Administração Popular – a AP. Essa nova administração municipal tinha como premissa básica uma ideia radical de democracia, que significava um engajamento real dos cidadãos e das cidadãs no governo da cidade e que se estendia à área da educação envolvendo todas as escolas municipais de Porto Alegre, o Escola Cidadã.

Apple (2006, p. 14-15) afirma que as políticas colocadas em prática por essa administração resultaram no Orçamento Participativo e no Escola Cidadã, que ajudaram a construir políticas mais progressistas e democráticas diante do poder crescente de movimentos neoliberais e neoconservadores em nível nacional brasileiro. Ele chama a atenção de que tais políticas foram explicitamente elaboradas para mudar de forma radical tanto as escolas municipais de Porto Alegre quanto as relações entre as comunidades, o Estado e a educação, pensadas como parte de um projeto cujo objetivo seria não somente fazer uma escola melhor para os povos excluídos como também para os/as professores/as da rede, constituindo um projeto maior de democracia radical. Na visão de Apple e de Gandin (2017, p. 167-170), tanto o Orçamento Participativo quanto o Escola Cidadã desenvolveram as capacidades coletivas dos porto-alegrenses no sentido de capacitá-los a continuarem a se envolver na administração democrática e a controlarem as suas vidas. Nesse sentido, os cidadãos da capital gaúcha foram envolvidos em um extenso projeto pedagógico, incluindo o seu próprio empoderamento.

De acordo com um dos vários Cadernos Pedagógicos produzidos pela SMED, ao longo da Administração Popular:

O Projeto *Escola Cidadã: Aprendizagem para Todos* foi – e ainda é – um processo democrático gestado no interior das escolas da nossa Rede Municipal de Ensino. Quando afirmamos isto, estamos nos referindo à importância da participação de todos os segmentos da comunidade escolar no estabelecimento de políticas públicas para a educação municipal. (PORTO ALEGRE, 2000, p. 20)

A construção dos eixos temáticos que guiaram as ações do projeto Escola Cidadã: deu-se a partir de um fórum democrático, participativo e deliberativo, qual seja, o Congresso Constituinte da Educação, realizado no ano de 1995 (APPLE; GANDIN, 2017, p. 178-179), cujas discussões já tinham sido realizadas, anteriormente, em cada escola municipal e em cada uma das regiões da cidade (PORTO ALEGRE, 2000, p. 20). Tal processo, conforme Gandin (2008, p. 227), foi proposto a partir de três objetivos, que são nomeados como eixos temáticos do Congresso Constituinte: o primeiro diz respeito à democratização do acesso dos estudantes às escolas; o segundo tem a ver com a democratização do conhecimento; o terceiro passava pela democratização da gestão.

2.1.1 Democratização do acesso dos estudantes às escolas

No que se refere ao primeiro objetivo, o acesso inicial às escolas precisava ser uma prioridade para que as mesmas pudessem causar um impacto nas vidas das crianças que vivem nos bairros mais pobres de Porto Alegre e que são atendidos pela RME, sendo esse um primeiro passo para a promoção da justiça social para comunidades que foram historicamente excluídas dos serviços públicos. Para se ter uma ideia de números, entre os anos de 1988 e 2000, a quantidade de estudantes no Ensino Fundamental da RME/POA aumentou 232%, enquanto em nível nacional o número de crianças em idade escolar cresceu 22,3% entre 1991 e 1998. Em que pese o período de comparação não seja o mesmo, Gandin (2008, p. 228) acredita que as ações da SMED em Porto Alegre tiveram um impacto significativo no que diz respeito à questão do acesso. Paralelo a isso, o número de escolas de Ensino Fundamental subiu 126% durante os anos da gestão da AP, o que para Gandin também é um número bastante expressivo.

Entretanto, não bastava garantir o acesso inicial, pois também era necessário que as crianças tirassem proveito das escolas. Isso passou por uma nova organização das escolas municipais a partir do ano de 1995, que contemplava diversas mudanças. Uma delas tem a ver com a nova estrutura baseada nos Ciclos de Formação, a partir do agrupamento dos estudantes em três ciclos conforme a fase de desenvolvimento – infância, pré-adolescência e adolescência - em substituição à estrutura seriada, visando eliminar a noção de repetência e conseqüentemente de exclusão. Assim, adotou-se um sistema – o de Ciclos – que respeita, entende e investiga os processos sociocognitivos que os alunos atravessam, por meio de uma concepção diferente de aprendizado/tempo, e que contribui para o respeito ao ritmo, ao tempo e às experiências de cada estudante. Outra mudança refere-se à criação de Grupos de Progressão para aqueles alunos que tivessem discrepâncias entre o que aprenderam e a sua idade, e/ou que enfrentaram múltiplas reprovações ou que tivessem vindo de outras redes de ensino. Desse modo, a escola adapta-se aos estudantes e não o contrário (APPLE; GANDIN, 2017, p. 180-181). Como terceira mudança, a adoção do Laboratório de Aprendizagem (L.A) para atender aqueles estudantes com maiores dificuldades de aprender e para ser um espaço onde os docentes pudessem fazer pesquisas para melhorar a qualidade do ensino nas turmas regulares. Outra mudança deu-se a partir da criação das Salas de Integração e Recursos (S.I.R), espaços reservados para investigar e ajudar alunos com necessidades especiais. Filipe Ribas de Aguiar e Graziella Souza dos Santos (2018, p. 77-78) mencionam como uma mudança profunda proporcionada pela Escola Cidadã a forte política de assessorias para as

escolas, feita pela SMED em atenção aos cotidianos das escolas, com destaque para as áreas de gestão de recursos humanos, prática pedagógica, setor nutricional e assistência social.

Já Simone Costa Moreira (2017, p. 70) destaca que a Escola Cidadã regulamentou outras funções de coordenação, tais como coordenação cultural, coordenação de turno, supervisão pedagógica e orientação educacional, para descentralizar as decisões pedagógicas, além de criar a função de professor itinerante, profissional designado para trabalhar conjuntamente, em sala de aula, com o professor em exercício, dando suporte e atendendo a diversidade de níveis de aprendizagem. Ela comenta que essas mudanças inauguravam uma nova estrutura e uma organização escolar bastante complexa e inovadora. Enfim, a partir dessa nova organização o projeto Escola Cidadã não somente possibilitou o acesso inicial, mas também garantiu um espaço educacional para as crianças e adolescentes provenientes de meios sociais ditos subalternos, nos quais as mesmas pudessem ser tratadas com dignidade e respeito e educadas para o exercício da cidadania (GANDIN, 2008, p. 228-229).

2.1.2 Democratização do conhecimento

Em relação ao segundo objetivo – o da democratização do conhecimento – Gandin mostra que as noções de centro e de periferia do conhecimento são problematizadas no projeto Escola Cidadã, fazendo com que o ponto de partida para a construção do conhecimento curricular seja a cultura da própria comunidade, por meio da ideia dos chamados complexos temáticos, cuja construção passa por algumas etapas. Inicia-se pelo conhecimento do contexto onde está inserida a escola, por meio de uma pesquisa participante ou pesquisa-ação, a chamada pesquisa socioantropológica, quando se faz um levantamento dos temas que interessam à comunidade:

[...] compreendendo sua situação e sua cultura e valorizando-a, os estudantes eram capazes de aprender e simultaneamente ter a oportunidade de transformar sua situação de exclusão. Estudando os problemas (êxodo rural, vida em lotes ilegais, etc.) e não parando lá, mas estudando também os pontos fortes da auto-organização (no OP, nas associações de bairro, em atividades e grupos culturais), a Escola Cidadã ajudou a construir alternativas para essas comunidades que sobrevivem em condições terríveis. (GANDIN, 2008, p. 229)

Na sequência do processo, selecionam-se as falas mais significativas da comunidade, as quais proporcionam o foco central para o currículo da escola por um determinado período de tempo. Depois elaboram-se os princípios por área do conhecimento. Para tanto, rompe-se a estrutura disciplinar tradicional, criando-se áreas. No caso do terceiro ciclo, por exemplo, que

em tese abrange 7.º, 8.º e 9.º anos, existem quatro áreas da organização com dimensão interdisciplinar, a saber, a de Expressão, abrangendo Educação Física, Arte-Educação, Língua e Cultura Estrangeira, Língua Portuguesa e Literatura; a de Ciências Sócio-Históricas, que inclui História, Geografia, Filosofia e Cultura Religiosa; a de Ciências Física, Química e Biológica, que basicamente é a disciplina tradicional de Ciências; a de Pensamento Lógico Matemático, que abrange a disciplina de Matemática. Continuando o processo, seleciona-se um campo conceitual nas diferentes áreas para problematizar o complexo temático. A seguir, elaboram-se planos de trabalho por áreas do conhecimento, por ciclos e anos-ciclos. E, por fim, ocorre a socialização dos planejamentos no coletivo da escola (GANDIN, 2008, p. 229-231).

O ensino de História dentro desse segundo objetivo do EC referente à democratização do conhecimento esteve contemplado na área de Ciências Sócio-Históricas. Entre os anos de 1997 e 1998, foi construído coletivamente, com as participações de assessores da SMED e de educadores da RME/POA, o denominado “Caderno da Visão de Área e Princípios das Ciências Sócio-Históricas”, único documento oficial da SMED encontrado acerca do ensino de História. Esse documento traça a concepção e os princípios do ensino de História.

Uma concepção de História que prioriza as classes sociais e suas lutas como atores decisivos do processo histórico. Que volta sua atenção mais para as estruturas sociais do que para o acontecimento superficial, mais para o coletivo do que para o individual, mais para o cotidiano do que para o acidental. (PORTO ALEGRE, 1998, p. 4)

No que diz respeito aos princípios do ensino de História definidos no Caderno, chama a atenção: de que é compromisso da escola municipal trabalhar para a superação de situações de exclusão social, tais como aquelas advindas das condições políticas, econômicas, étnicas, de gênero e religiosas; de que o homem (no caso o ser humano) é sujeito de sua história e é o agente da mudança e da superação das condições desiguais de existência; e de que se definem coletivamente os conceitos que são ferramentas de trabalho: processo, sujeito/objeto, conflito/superação, regularidade, mudança e permanência, indivíduo /coletivo, entre outros (PORTO ALEGRE, 1998, p. 4). Nesse sentido, toma-se a realidade social como ponto de partida para a construção do conhecimento, estabelecendo-se relações entre os saberes dos estudantes e o conhecimento científico historicamente acumulado, o que vai ao encontro do que propõe o segundo eixo temático da Escola Cidadã, ou seja, a democratização do conhecimento conforme exposto acima.

2.1.3 Democratização da gestão nas escolas

E em relação ao terceiro e último objetivo da Escola Cidadã – o da democratização da gestão – Gandin (2008, p. 233) afirma que o Conselho Escolar é um dos elementos centrais entre os mecanismos criados para a democratização do sistema educacional em Porto Alegre. Os Conselhos Escolares são as instituições de decisão mais importantes nas escolas, compostos por professores eleitos, funcionários escolares, pais/mães/responsáveis e estudantes, de forma paritária, e por um membro da administração da escola, tendo funções consultivas, deliberativas e de monitoramento. Os Conselhos têm a responsabilidade de administrar as verbas públicas, proporcionando aos seus membros um importante ensinamento acerca da priorização de investimentos públicos. Além das questões financeiras, os Conselhos Escolares têm outras responsabilidades, tais como: de criar e garantir mecanismos para a participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do projeto político-administrativo-pedagógico das escolas; de votar alterações no currículo escolar; a de votar alterações metodológicas, didáticas e administrativas nas escolas; de monitorar a efetivação de suas decisões (no caso as do Conselho Escolar) pelo diretor e respectiva equipe diretiva (APPLE; GANDIN, 2017, p. 188). Outra estrutura que garante espaços democráticos no Escola Cidadã é a da eleição da direção da escola por toda a sua comunidade (professores, funcionários, pais/mães/responsáveis e estudantes).

2.1.4 Avaliação acerca do sucesso das novas estruturas educacionais em Porto Alegre

Nesse sentido, Gandin (2008, p. 235) avalia o sucesso das novas estruturas educacionais em Porto Alegre:

Valorizando os professores, mudando o ambiente das escolas, envolvendo a comunidade com a escola como instituição pública e insistindo que cada estudante conta, o projeto da Escola Cidadã claramente alcançou seu objetivo de democratizar o acesso à escola. Dessa forma, a Escola Cidadã possibilitou um certo nível de acesso a benefícios públicos que geralmente não estão disponíveis para os alunos das escolas públicas no Brasil.

Ele destaca, ainda, que o Escola Cidadã parece promover um diálogo verdadeiro entre os conhecimentos das comunidades e os conhecimentos tradicionais escolares, os quais estabelecem um canal para a superação da limitação de ambos durante as discussões do complexo temático, o que, para Gandin, é um aspecto bastante positivo do projeto e que

representa uma dupla ruptura epistemológica, pois transforma tanto o senso comum quanto a própria ciência. Por fim, o autor afirma que o projeto da Escola Cidadã representa uma alternativa viável às soluções que o neoliberalismo tenta implantar, as quais são baseadas no mercado para a administração e para o monitoramento das escolas públicas, pois a Escola Cidadã valoriza o envolvimento da comunidade e o conhecimento local como pontos de partida para uma aprendizagem transformadora (GANDIN, 2008, p. 236-241). Todos esses aspectos constam da edição n.º 9 (PORTO ALEGRE, 2003) da série de publicações da SMED Cadernos Pedagógicos, que apresenta a Proposta Político-Pedagógica da RME de Porto Alegre.

Essa série de publicações da SMED, com forte inspiração na obra de Paulo Freire, somada a elementos presentes nos eixos expostos acima – tais como L.A, assessorias nas escolas e complexos temáticos –, nos dá uma ideia do tamanho e do grau de sustentação pedagógica proporcionada pela Administração Popular ao longo do período 1989-2004. Mas o projeto Escola Cidadã também teve, ao longo desses 15 anos, uma importante sustentação política por parte da AP. Esses dois apoios, quais sejam, o pedagógico e o político, são fundamentais para a existência e para o êxito de um determinado projeto, tal como o Escola Cidadã em Porto Alegre.

2.1.5 Problemas em potencial no projeto

Todavia, os autores e as autoras acima já apontavam alguns problemas em potencial no Escola Cidadã e que levaram a mudanças do projeto mesmo dentro do período da AP em Porto Alegre, ou seja, antes ainda do ano de 2005. Um primeiro problema em potencial, segundo Gandin (2008, p. 237-238), refere-se ao fato de os professores serem, muitas vezes, rotulados como conservadores. Esse autor critica alguns administradores da SMED que tentavam justificar possíveis dificuldades na implementação da Escola Cidadã a partir da caracterização de alguns professores como conservadores, ou seja, tratando qualquer resistência dos professores ao Escola Cidadã como sendo uma resposta conservadora. Segundo ele, uma agência estatal que acabava por ser insensível, como apontado nesse caso, deixava apenas essa alternativa como opção aos sujeitos mais resistentes ao projeto. Além do mais, segundo Gandin, não se pode esquecer que eram os professores os responsáveis por implementar o projeto e que, em não sendo os mesmos respeitados, muito pode ter sido perdido no Escola Cidadã. Gandin aponta como um segundo problema a questão do papel do senso comum na visão dos diretores e assessores da SMED, tendo em vista que, baseados em

uma das tradições do marxismo, os mesmos usavam a noção de falsa consciência para caracterizar o senso comum. Logo, esses diretores e assessores, conforme Gandin (2008, p. 238-239), ignoravam outras vertentes do pensamento marxista, além de contradizerem toda a ênfase da Escola Cidadã:

As contribuições de Gramsci, Hall e Apple enfatizam a necessidade de se enxergar o senso comum como conhecimento prático e de entender o bom senso contido nele. Entretanto, as afirmações dos membros da SMED parecem colocá-los em desacordo com essas contribuições. Existe uma contradição notória entre usar a noção de falsa consciência para caracterizar o senso comum e, ao mesmo tempo, insistir que se deve partir dele e conectar-se com ele para construir o conhecimento na escola.

Escrevendo em parceria com Apple, Gandin (2017, p. 195-199) aponta, ainda, outros quatro problemas em potencial. O primeiro deles tem a ver com o risco de os Ciclos, por meio das Turmas de Progressão, criarem hierarquias no sistema, produzindo “turmas de segunda classe” nas escolas. O segundo é o de reduzir a opressão à questão da classe social, pois a Escola Cidadã fazia poucas referências às opressões raciais e de gênero/sexualidade, por exemplo, em que pese os autores reconheçam que os canais democráticos do projeto Escola Cidadã abriram a possibilidade de esses temas de opressão (raça, gênero/sexualidade) surgirem nas discussões dos Complexos Temáticos nas escolas¹¹. O terceiro problema apontado refere-se ao risco de os participantes que tiveram historicamente mais poder dominarem os Conselhos Escolares e outros mecanismos de participação popular (por exemplo o OP). Porém, para Gandin e Apple, não parece ser o caso das escolas municipais de Porto Alegre, por causa da sua localização nas periferias da cidade. Além disso, os autores afirmam que ainda não existem estudos comprovando a existência desse problema. E como quarto problema em potencial, os autores apontam a sustentabilidade do engajamento ativo dos cidadãos, em razão da sobrecarga ao acumular papéis deliberativos e atividades de trabalho no seu cotidiano, por exemplo.

Moreira (2017, p.71) também aponta alguns problemas no projeto Escola Cidadã. Ela afirma que, no decorrer da ampliação da proposta para todas as escolas municipais de Porto Alegre, uma mudança tão significativa no cenário educacional da cidade recebeu críticas e teve resistências na sua implementação, como por exemplo a progressão continuada dos estudantes prevista pelo sistema de Ciclos de Formação, e que gerou muitos debates, críticas e

¹¹ Mais adiante, no capítulo 4, aparecerá a discussão sobre tais questões de opressão a partir das respostas aos questionários dadas pelos/as professores/as de História da RME/POA, quando serão analisados os temas sensíveis nas aulas dessa disciplina.

angústias em muitos docentes, que entendiam que a reprovação escolar era necessária em algumas situações, em que pese a estrutura dos Ciclos ser avaliada positivamente pelos educadores de um modo geral. Sobre esse aspecto, Santos (2012, p. 37-38) afirma que a preocupação dos professores era legítima. Segundo ela, se a progressão continuada fosse tomada de modo pouco rigoroso ou como sinônimo de progressão automática, realmente esse tipo de progressão acabaria reforçando, mais cedo ou mais tarde, a já marcante exclusão social desses grupos que as escolas públicas municipais em geral atendem. Todavia, Santos faz questão de destacar que, em tese, essa não era a proposta do Escola Cidadã, nem dos Ciclos de Formação. Ao mesmo tempo, o Escola Cidadã tinha a preocupação de eliminar a reprovação escolar e, por consequência, de diminuir evasão de estudantes. Nesse sentido, isso não significava que os processos avaliativos fossem suprimidos e que os/as discentes ficassem isentos de suas responsabilidades ou, ainda, que os educadores exigissem menos esforços de seus educandos.

Outro problema em potencial detectado no Escola Cidadã, ainda dentro do período da AP a frente da Prefeitura de Porto Alegre, tem a ver com a imposição dos Ciclos de Formação às escolas da RME. Baseada na análise da pedagoga, professora aposentada da RME/POA e ex-coordenadora pedagógica da SMED/POA, Maria Beatriz Paupério Titton, Santos comenta que a postura da SMED foi, muitas vezes, considerada autoritária pelos/as professores/as, principalmente durante a gestão 1997/2000 da AP, tendo em vista de que houve uma forte indução no sentido de que todas as escolas aderissem à proposta Escola Cidadã e, assim, passassem a se organizar por meio dos Ciclos de Formação, sendo que, por adesão ou imposição, no ano de 2000 todas as escolas já se encontravam “cicladas” na RME/POA. Santos destaca, que num primeiro momento do projeto Escola Cidadã, havia a afirmação por parte da SMED de que os ciclos não seriam impostos às escolas, tendo em conta de que os princípios e diretrizes elaborados no Congresso Constituinte de 1995 abarcavam a organização por séries e etapas (2012, p. 34-35). Não bastasse isso, e embora todas as escolas municipais de Porto Alegre tenham sido cicladas até o final dos anos 1990 e ao longo do ano de 2000, uma parte relevante dessas escolas não adotou a construção curricular por complexo temático, segundo as escolas pela dificuldade de entender o processo e pela insuficiência de suporte pedagógico da própria SMED, o que levou a uma flexibilização da construção curricular e, em última instância, a uma perda de força do projeto Escola Cidadã (MOREIRA, 2017, p. 71).

Ainda em se tratando de dificuldades para o Escola Cidadã, Santos (2012, p. 76-77), mais uma vez buscando subsídios em Titton, aponta que a Secretaria Municipal de Educação

foi comandada por três secretários diferentes ao longo do último governo da AP em Porto Alegre: Eliezer Moreira Pacheco (01/01/2001 a 31/12/2002), Sofia Cavedon (01/01/2003 a 02/04/2004) e Maria de Fátima Baierle (02/04/2004 à 31/12/2004). De acordo com Santos, tais mudanças de gestores ocorreram devido a rupturas políticas no PT naquele momento, o que sinaliza que a SMED enfrentava disputas internas, as quais trouxeram certa instabilidade e insegurança à RME. Na fase inicial (2001-2002) desse último governo da AP, os princípios da autonomia pedagógica e do protagonismo docente ganharam destaque no discurso e nas ações da SMED, sendo que, em consequência, as escolas passaram a ter mais liberdade para construir suas propostas. Contudo, essa autonomia conquistada e que possibilitava às escolas organizar o currículo de diversas formas para além do Complexo Temático, gerou certo desconforto e desconfiança na Rede como um todo, considerando-se o fato de que o referido processo fora acompanhado de uma progressiva diminuição das intervenções da SMED, o que fez com que as escolas se sentissem solitárias diante dos novos desafios. Essa nova situação também provocou a percepção de que as escolas podiam fazer “o que quisessem”, pois não havia uma unidade em termos de proposta. Além da questão curricular, outros aspectos fundamentais do Escola Cidadã começaram a ser flexibilizados, no último governo da AP, como o da possibilidade de reprovação escolar (SANTOS, 2012, p.77):

Deste modo, se por um lado havia agora maior autonomia e liberdade para as escolas, por outro, observava-se um esvaziamento gradativo nas formações e debates. Assim, neste período começa a se desenhar uma política curricular marcada pela ausência de intervenções por parte da SMED. Isso ocasionou um enfraquecimento progressivo no campo do currículo em diversas escolas, que precisavam buscar sozinhas novos subsídios para as suas construções. Assim, ao final da gestão, a RME já dava sinais que uma nova discussão sobre o currículo e uma avaliação da proposta como um todo era necessária. Foi em meio a este contexto, que a gestão da professora Marilú iniciou o seu trabalho na SMED.

Tais problemas intensificaram-se depois do fim da gestão da Administração Popular, ou seja, a partir do ano de 2005, já com a professora Marilú de Medeiros a frente da SMED, e se agravaram em anos mais recentes chegando aos dias de hoje. A esses problemas em potencial foram somadas outras formas de encaminhamento – ou mesmo de não encaminhamento - pelos novos governos pós-AP.

2.2 MUDANÇAS NO PROJETO ESCOLA CIDADÃ

O primeiro governo pós-AP foi composto por uma coligação de centro-direita, tendo a frente o Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB) e o Partido Democrático

Trabalhista (PDT). Tratavam-se de grupos políticos eleitos em clara oposição à AP e que marcaram um contexto de ruptura das concepções e um redirecionamento das decisões no campo da educação. As mudanças introduzidas, na área da educação, por esses grupos políticos eleitos (PMDB e PDT) podem ser analisadas a partir dos conceitos de modernização conservadora e gerencialismo (AGUIAR; SANTOS, 2018), conceitos estes que serão melhor compreendidos nos próximos parágrafos. E são essas mudanças que geram descaracterizações no projeto Escola Cidadã.

Essa mesma coligação de centro-direita venceu as duas eleições seguintes e, por consequência, governou a cidade de Porto Alegre nos períodos 2009-2012 e 2013-2016, conduzindo os rumos na educação municipal ainda mais no sentido do gerencialismo e da modernização conservadora e intensificando as mudanças no Escola Cidadã no sentido de modificar o projeto em sentidos inesperados em sua formulação inicial, principalmente no que se refere aos objetivos de democratização.

Por fim, em 2017, um novo agrupamento político, formado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e pelo Partido Progressista (PP), com um viés bastante direitista, assume o poder na capital gaúcha, acentuando ainda mais as práticas baseadas no gerencialismo e na modernização conservadora e agravando a questão da descaracterização do projeto Escola Cidadã.

2.2.1 As primeiras mudanças na gestão PMDB/PDT: 2005 – 2008

A coligação política de centro-direita que assume o poder na cidade de Porto Alegre em 2005 deixa a cargo do PDT o comando da SMED, partido esse, aliás, que esteve a frente da Secretaria de Educação até o final de 2016. Nesses primeiros quatro anos da gestão PMDB/PDT, a professora Marilú de Medeiros ocupou o cargo principal de secretária na SMED. Já nos meses iniciais, a nova gestão na área educacional organizou uma pesquisa, junto aos/as professores/as municipais, com o objetivo de conhecer melhor a rede, saber de suas expectativas e de seus desafios. Essa pesquisa denominou-se “Avaliação dos Ciclos de Formação.”. Um dos resultados relevantes apurado por tal pesquisa foi de que 92% dos/as docentes da RME/POA concordavam, quer plenamente, quer parcialmente, com a seguinte afirmação: “Os Ciclos de Formação contribuem para o processo de construção do conhecimento do aluno” (SANTOS, 2012, p. 78-80). Considerando esse resultado, a nova gestão da SMED decidiu por manter oficialmente a proposta pedagógica da Escola Cidadã como documento referência para toda a RME/POA. Porém, conforme Graziella dos Santos

(2012, p. 84), o Escola Cidadã é gradativamente enfraquecido, tanto no âmbito da SMED quanto da maioria das escolas.

A partir disso, uma série de novas (e “velhas”) possibilidades, antes talvez impensadas no projeto, começam a emergir, sobretudo sustentadas num discurso de maior autonomia para as escolas. Essa abertura era interpretada de diferentes formas pelas instituições. Para algumas, essa possibilidade permitia que as escolas adequassem melhor as propostas conforme a sua comunidade educativa; para outras, sinalizava uma ausência de Projeto Político Pedagógico de rede, o que fragilizou muito o trabalho das escolas.

O que Santos aponta acima correspondeu a uma das tantas modificações do Escola Cidadã a partir do ano de 2005. Essa modificação tem a ver com a área do currículo, que foi marcada por uma política, denominada pelos próprios gestores naquele momento, de política curricular do vazio. Tal política consistia em incentivar que as próprias escolas construíssem seus currículos, sem a interferência da SMED. Então, diferentemente do que acontecia durante a AP, a Secretaria de Educação passava a abrir mão de delegar um modelo à RME para construção dos currículos escolares por meio da indução ao uso do Complexo Temático (SANTOS, 2012, p. 55-56), e que era uma peça-chave do Escola Cidadã. Assim, a gestão da professora Marilú de Medeiros à frente da SMED, segundo Apple e Gandin (2017, p. 208):

[...] assumiu uma abordagem distante, deixando as escolas abertas para decidir sua organização curricular. Ela não impôs, como as administrações do PT haviam feito, os Complexos Temáticos ou a pesquisa nas comunidades como peças centrais da elaboração do currículo. Essa era uma estratégia para destruir a política do PT sem confrontá-la abertamente, pois muitos professores se identificavam com a Administração Popular. Ao não transmitir nenhuma política clara para as escolas, a atual administração acabaria esvaziando a proposta anterior de significado. De fato, a grande maioria das escolas começou a organizar o currículo sem recorrer ao Complexo Temático.

Desse modo, ainda conforme Apple e Gandin, as escolas municipais de Porto Alegre não voltaram para a tradição centrada no conteúdo que prevalecia antes dos governos da AP, pois muitas dessas escolas passaram a usar temas gerativos (temas geradores) freireanos pesquisados ativamente pelos alunos e por meio de projetos. Os temas geradores não são exatamente os elementos que a AP recomendava, mas sim os Complexos Temáticos. Para a AP os Complexos Temáticos eram o modo ideal de lidar com as dificuldades de leitura da palavra e do mundo simultaneamente. O que se percebe é que pelo menos as escolas mantiveram, segundo os autores, os princípios intactos, na medida em que as mesmas aprenderam a lição sobre a necessidade de construir o currículo local e democraticamente de um modo profundo. Os dois autores afirmam, ainda, que os/as docentes falavam abertamente

em entrevistas que eles sentiam falta de ter uma administração com uma visão clara para a educação, em que pese não concordassem com todos os princípios que eram colocados pela AP. (APPLE; GANDIN, 2017, 208-209). Isso, ao nosso ver, pode ser considerado como uma forma de resistência dos/as professores/as aos ataques impostos ao Escola Cidadã e às tentativas de modificá-lo .

Ainda dentro dessa área mais ligada ao currículo, Filipe Aguiar e Graziella dos Santos (2018, p. 78-79) comentam que a primeira gestão PMDB/PDT à frente da SMED tentou passar a ideia de uma “flexibilização” em contraposição às supostas “amarras” do período da AP em Porto Alegre. Essa “flexibilização” está inserida numa ideia mais ampla de “programa aberto ou programa vazio” para a área da educação, valendo-se de noções foucaultianas, conforme os próprios gestores da SMED/POA assim denominaram naquele momento, com o intuito de externar uma posição de abertura e de acolhimento aos diversos caminhos possíveis. Nesse período (2005-2008), a gestão PMDB/PDT:

[...] estimulou uma ruptura com o paradigma teórico-crítico e popular que embasou as concepções de educação da Administração Popular e do projeto Escola Cidadã e apresentou uma visão mais pós-moderna, com uma nova linguagem, altamente sofisticada e filosófica, que trouxe alguma dificuldade de entendimento e de diálogo entre a SMED e as escolas [...] (AGUIAR; SANTOS, 2018, p. 79)

Por conseguinte, houve um estranhamento causado pela mudança na linguagem a partir da nova perspectiva adotada pela SMED com a professora Marilú de Medeiros no cargo de secretária. Somado a isso tem uma outra forte mudança do Escola Cidadã que passou pela paulatina retirada, pela SMED, das assessorias pedagógicas das escolas, o que, em última análise, fez com que essas instituições se sentissem desamparadas em relação aos seus problemas mais cotidianos (MOREIRA, 2017, p. 73).

Apple e Gandin apontam outro aspecto relevante no que diz respeito à questão curricular e que se soma às modificações sofridas pelo Escola Cidadã. Referindo-se a uma pesquisa feita em 4 escolas da RME/POA no pós-AP, em diferentes partes da cidade, eles comentam acerca de uma constatação, que, segundo eles, tornava-se um problema sério: o de que estava havendo grandes dificuldades em transformar a escola em um lugar onde os estudantes fossem desafiados intelectualmente e onde os mesmos fossem cuidados e se sentissem protegidos, o que seria “ *algo muito importante, especialmente nessas comunidades em que o tráfico de drogas rouba a vida de um grande grupo de crianças e adolescentes.*” (APPLE; GANDIN, 2017, p. 205). Os dois autores falam, também, que os/as professores/as não estariam exigindo muito dos/as alunos/as, academicamente, ou mesmo enviando

mensagens claras de que os/as estudantes estavam vindo de um ambiente que os condenava a ficar naquele lugar. Daí decorria, segundo Apple e Gandin (2017, p. 206), o risco de os/as estudantes pobres ficarem “segregados em sua linguagem”, nas palavras de Paulo Freire, risco que a AP sempre lutou contra por meio de suas políticas curriculares.

E isso reforça uma crítica que as forças de oposição faziam no período da AP, qual seja, a de que o sistema de Ciclos de Formação oferecia uma educação menos rigorosa para os estudantes mais pobres, especialmente em virtude da política de não reprovação. Contudo, segundo Gandin e Apple (2017, p. 204-205), há forte evidência de que esse não foi o caso da RME/POA durante a AP, pois havia avaliação rigorosa, juntamente mecanismos como o L.A, como a questão de que o currículo era construído e que levava em consideração as preocupações da comunidade, o que permitia aos estudantes aprenderem - em um ritmo diferente, de fato – o que estava sendo ensinado.

Saindo um pouco da questão curricular e adentrando nos aspectos relacionados à gestão democrática das escolas, Apple e Gandin discorrem acerca de outra mudança do Escola Cidadã, que tem a ver com a mesma pesquisa referida há pouco nas 4 escolas. Mais especificamente essa mudança passa por um problema envolvendo os Conselhos Escolares na RME/POA, pois se percebeu que, às vezes, não havia pais/mães/responsáveis e estudantes em número suficiente participando das deliberações nas escolas municipais. E, mesmo onde se constatava essa participação, o que se via era a simples ratificação de decisões tomadas pela administração escolar (equipe diretiva) e/ou a aprovação de relatórios financeiros. Nessas escolas pesquisadas, segundo Apple e Gandin (2017, p.204), era difícil constatar decisões importantes sendo tomadas pelos respectivos Conselhos Escolares, o que enfraquecia a gestão democrática e, em última instância, modificava o Escola Cidadã. Daí decorria a preocupação de Gandin quanto à questão da sustentabilidade do Escola Cidadã sem a AP no poder, e que passava pela discussão de como preservar a participação ativa e engajada de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar (pais/mães/responsáveis, estudantes, funcionários/as e docentes). No caso dos Conselhos Escolares, Gandin percebia um sério risco de que os/as professores/as, que detinham o conhecimento técnico das instituições escolares, dominassem as decisões em detrimento dos demais segmentos.

2.2.2 As mudanças prosseguem: gestões 2009 – 2012 e 2013 – 2016

As duas gestões seguintes a frente da Prefeitura de Porto Alegre (2009 – 2012 e 2013 – 2016) continuaram nas mãos da mesma coligação de centro-direita formada pelo PMDB e pelo PDT, e que seguiram conduzindo os rumos da educação municipal ainda mais no sentido do gerencialismo e da modernização conservadora e intensificando as mudanças no Escola Cidadã no sentido de modificar esse projeto. Seguem, portanto, o mesmo caminho da primeira gestão no sentido de externarem a imagem de flexibilização, inserida numa ideia mais ampla de “programa aberto ou programa vazio” para a área da educação.

Contudo, essas duas últimas gestões tiveram à frente da SMED uma nova pessoa com um perfil menos acadêmico e mais alinhado às bandeiras tradicionais do PDT, quais sejam, as da educação integral e as das atividades de contraturno. Foram 8 anos com a secretária Cleci Jurach no comando da SMED.

[...] o que sustenta a política dessa gestão é uma agenda educacional híbrida e contraditória, que envolve desde princípios mercadológicos (ênfase nos resultados, aumento do controle sobre as escolas, cortes de gastos), a interesses partidários – como é o caso da educação integral, bandeira amplamente defendida pelo partido responsável pela pasta (PDT) –, que se associam às problemáticas da sociedade contemporânea, ganhando legitimidade. (SANTOS, 2012, p. 105)

De acordo com Santos (2012, p. 54), na gestão iniciada em 2009, na SMED, a preocupação com o desempenho dos estudantes nas avaliações externas ganhou lugar de destaque, muito por conta da influência sofrida, naquele contexto, pelas políticas de avaliação nacional. A ênfase nos resultados era percebida em um dos eixos denominado: gestão educacional de resultados. Essa preocupação serviu de argumento inclusive para a proposta de criação de um currículo padrão (referenciais curriculares) para a RME/POA. Tal iniciativa chegou a ganhar corpo e forma, mas não foi efetivada por problemas internos na SMED. Essa gestão de resultados estava associada à ideia de se conferir maior eficiência e produtividade à educação pública de Porto Alegre. Além da grande preocupação com o desempenho nas avaliações realizadas, outras iniciativas buscadas no modelo do gerencialismo, como corte de gastos e aumento dos mecanismos de controle, também foram implantadas no período 2009-2016.

Por conseguinte, percebemos que, já desde 2005, não havia interesse na renovação e no fortalecimento do Escola Cidadã, em que pese, este projeto ainda figurasse no Conselho Municipal de Educação como proposta oficial e norteadora da RME/POA. Os valores

democráticos já não são exercidos da mesma forma, por causa do aumento do trabalho docente e da verticalização da gestão, esta última marcada pela colocação do diretor como figura central da escola. Aguiar e Santos chamam a atenção de que a política de formações continuadas coletivas sucumbiu ao longo dos anos das administrações da secretária Cleci Jurach, e que as mesmas passaram gradativamente para responsabilidade exclusiva das instituições escolares individualmente. Sem formações e sem discussões coletivas, o currículo sofreu transformações, sendo que o trabalho docente passou a ser cada vez mais individualizado e solitário. Os autores destacam ainda a falta de renovação nas estruturas físicas das escolas e nas condições de trabalho, a estagnação dos salários dos professores, e a ênfase na gestão educacional de resultados em detrimento de áreas como Artes e Educação Física, com grande atenção às avaliações em larga escala e ao monitoramento e treinamento das escolas para avaliações externas (AGUIAR; SANTOS, 2018, p. 79-80). E chegam a uma importante conclusão para o final daquele período:

[...] os últimos anos da gestão PMDB/PDT intensificaram o avanço de políticas gerenciais sobre a RME/POA. Para não alterar drasticamente a estrutura e a organização e gerar assim resistência e desgaste político, os governos utilizaram-se da estratégia da flexibilização da proposta pedagógica e do currículo, sem uma proposta de política educacional central, o que acarretou na responsabilização dos professores sobre a formulação das estratégias curriculares nas escolas e da gestão dos meios e dos fins do trabalho escolar. Estas ações provocaram a intensificação do trabalho docente a partir de um viés gerencial mercadológico [...]. (AGUIAR; SANTOS, 2018, p. 81)

Os resultados apurados por Simone Moreira (2017, p. 78), em sua tese de doutorado que pesquisou as escolas municipais pensadas sob o efeito de suas localizações territoriais periféricas, também vão ao encontro de que os governos pós-AP conduziram a educação pública municipal de Porto Alegre no sentido do gerencialismo. Moreira elencou uma série de aspectos que corroboram a ideia de mudança do Escola Cidadã. A começar pela constatação da prevalência e intensificação de uma concepção de gestão diretiva e tecnocrática na SMED, passando pelo fim das assessorias pedagógicas da SMED nas escolas. Constatação, também, de dificuldades com a questão de recursos humanos, com a falta de professores de diversas disciplinas, coordenadores de turno, monitores e estagiários para a S.I.R (tem que ser considerado o aumento da demanda de alunos com necessidades especiais nas escolas municipais de Porto Alegre), com a questão da função do professor itinerante, que foi praticamente extinta na RME/POA. Constatação do desaparecimento das turmas de progressão. Moreira ainda destaca o desinvestimento em recursos materiais que afetaram, por exemplo, a contratação de transporte para saídas pedagógicas, e que tem feito os professores

comprarem materiais com recursos do próprio bolso. Ainda, a retirada da Guarda Municipal da portaria das escolas. Ela afirma que, de 2009 a 2016, as gestões da SMED, todas tendo a frente a professora Cleci Jurach, assumem outras características diferentes do projeto da Escola Cidadã, sem, entretanto, apresentar uma proposta pedagógica mais efetiva. As ênfases dadas pela SMED passaram a ser em torno da preocupação com o desempenho nas avaliações nacionais e com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como na educação integral. Sem incremento e suporte no trabalho pedagógico, os/as docentes percebiam que o Escola Cidadã minguava diariamente na RME/POA.

Portanto, a mudança do Escola Cidadã ficou bastante evidente na análise dos 12 anos de governo da aliança de centro-direita formada por PMDB e PDT, que, sem dúvida, valeram-se de ideias baseadas no gerencialismo e na modernização conservadora para conduzir as políticas na área da educação pública na cidade de Porto Alegre.

2.2.3 As mudanças se aprofundam: gestão PSDB/PP (2017- 2020)

Em 2017 um novo agrupamento político, formado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e pelo Partido Progressista (PP), com um viés ainda mais direitista, de cunho neoliberal, assume o poder na cidade de Porto Alegre, acentuando as práticas baseadas no gerencialismo e na modernização conservadora e aprofundando a questão do desmonte do projeto Escola Cidadã. Em outros termos, eleva-se o tom da guinada à direita em curso desde o ano de 2005 na capital gaúcha, com efeitos significativos sobre a educação pública na cidade.

De acordo com Aguiar e Santos, a partir de 2017 passaram a ocorrer ataques constantes do prefeito eleito para o quadriênio 2017-2020, Nelson Marchezan Júnior, aos serviços e aos servidores públicos municipais, incluindo, por conseguinte, os/as professores/as da RME/POA, estes/as responsabilizados/as publicamente por resultados compreendidos como insatisfatórios nas avaliações externas do IDEB. Aguiar e Santos utilizaram como exemplo uma matéria do Jornal Sul21, onde se noticia uma reunião entre o prefeito Marchezan e vereadores não ligados a sua base aliada, na qual Marchezan afirma que a educação em Porto Alegre seria um fracasso (2018, p. 87). Em consequência disso:

O que ocorre a partir de 2017 é o enfrentamento direto entre governo municipal e RME-POA, já que a gestão PSDB/PP, através de tecnologias de mercado, de gestão gerencial e de imposição de performatividade aos professores, vem elevando a intensificação e a desvalorização do trabalho docente na RMEPOA. (AGUIAR; SANTOS, 2018, p. 86)

Conforme Moreira (2017, p. 79-80), ações não democráticas da administração Marchezan Júnior e de seu secretário da SMED, Adriano Naves de Brito, contra os/as professores/as municipais e à educação pública da cidade, iniciam por meio de um decreto, antes ainda do começo do ano-letivo de 2017, durante o recesso, portanto, que provocou mudanças na rotina escolar da RME/POA, como, por exemplo, o fim sumário das reuniões pedagógicas nas quintas-feiras, sem qualquer diálogo com as comunidades escolares, o que significou, em última análise, a colocação de obstáculos à formação e à organização coletivas das escolas municipais da Rede, ou seja, uma outra iniciativa que gerou mudança no Escola Cidadã. Ainda, na gestão Marchezan Júnior/Naves Brito, foi dada sequência na política de extinção de assessorias da SMED nas escolas, deixando-as ainda mais desamparadas em relação aos suportes pedagógico e administrativo. Tudo isso tem levado à precarização da proposta pedagógica dos Ciclos de Formação e da Escola Cidadã de um modo geral:

Essa precarização, no caso das escolas situadas em periferias urbanas, tem significado a precarização do atendimento das instituições, por falta de recursos, e a sobrecarga dos professores, tanto no planejamento e trabalho pedagógico, quanto no provimento de recursos financeiros para compra de materiais e promoção de atividades diferenciadas (saídas pedagógicas, atividades festivas, etc.). (MOREIRA, 2017, p. 81)

Tal precarização fica bem ilustrada na frase dita por uma professora da RME/POA recolhida pela mencionada pesquisa de Simone Moreira (2017, p. 81): *“É tudo com a gente, é tudo na escola.”*

Além disso, ampliou-se a adoção de parcerias público-privadas, como a que resultou, pela primeira vez, em 2018, na oferta de parte do ensino fundamental por uma instituição privada. Dois aspectos destacam-se na contratação dessa instituição privada. Primeiro, que no ato oficial da contratação pela SMED aparece, entre as justificativas, o fato de que a instituição *“atua com base na doutrina e nos princípios cristãos”* (PORTO ALEGRE, 2018, p. 17), o que revela um caráter religioso que tem a ver com o avanço das ideias neoconservadoras na educação pública brasileira. E o segundo aspecto passa pela noção mercadológica revelada por Aguiar e Santos (2018, p. 87) a partir da análise de uma entrevista do secretário da SMED, Adriano Naves de Brito, quando o mesmo justifica a contratação da instituição acima a partir de argumentos que tem a ver com a economia de recursos e com a ideia de competitividade entre escolas públicas e privadas. Ora, isso demonstra a lógica

neoliberal do governo Marchezan Júnior e de seu secretário da Educação Naves de Brito, onde, nesse novo modelo a gestão financeira, a contratação de docentes e os assuntos pedagógicos passam a ser de responsabilidade e competência do setor privado.

Outra mudança passa pela verticalização da gestão das escolas a partir da figura do/a diretor/a, o que é um dos exemplos mais marcantes da ruptura com processos democráticos. Esses/as diretores/as das escolas municipais passaram a ser submetidos a sistemáticas formas de responsabilização, o que chamam no gerencialismo de *accountability*. Além disso, percebe-se uma desconsideração à gestão democrática também pelo fato de que as decisões sobre o calendário escolar e sobre a rotina escolar passaram a ser tomadas unilateralmente pela SMED, sem consultas e sem deliberações da comunidade escolar (AGUIAR; SANTOS, 2018, p. 86-87).

Por fim, mas não menos importante, é preciso mapear e analisar as mudanças mais recentes, ocorridos no ano de 2019, de cunho neoliberal e que vão ao encontro dos ideais gerencialistas e da modernização conservadora que marcam o governo Marchezan/Brito. Uma delas foi o encaminhamento de um projeto de lei que muda radicalmente as regras para as eleições diretas de diretores/as e vice-diretores/as nas escolas, mudança proposta em meio ao calendário eleitoral em curso de 2019. Trata-se do Projeto de Lei 020/2019, encaminhado à Câmara Municipal de Vereadores no mês de outubro de 2019 e que revoga a Lei Vigente 7.365/1993, esta última obtida nos anos 1990 e que fortaleceu a gestão democrática nas escolas municipais de Porto Alegre com as eleições diretas para diretores/as e para vice-diretores/as realizadas com os votos dos 4 segmentos dos Conselhos Escolares. Sob a falsa alegação de que o projeto de lei (020/2019) se preocupa com a qualidade da aprendizagem e pretende fortalecer a participação de pais e mães nas escolas, o governo Marchezan/Adriano tenta mudar as regras no meio do processo eleitoral, tendo em vista que a lei vigente, a 7.365/1993, já determinava que os Conselhos Escolares dessem início às eleições na primeira quinzena de outubro de 2019 (ATEMPA, 2019).

Por meio desse projeto de lei o atual governo pretende: atrelar a permanência dos diretores de escolas em seus cargos ao aumento dos índices dos estudantes nas avaliações externas do IDEB; aumentar o tempo mínimo de serviço público exigido para se candidatar a diretor de escola; impedir a eleição para vice-diretor, que passaria a ser uma indicação do diretor; ampliar o tempo de gestão no cargo de diretor; possibilitar mais de uma recondução ao cargo; aumentar o percentual de participação dos pais/mães/responsáveis nas votações para

diretores (GAUCHAZH, 2019). Todavia, segundo a Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA, 2019),

[...] essa não é a realidade, visto que a participação das famílias já é assegurada com a Lei da Gestão Democrática, via conselhos escolares. Também temos consciência de que a qualidade da educação não será garantida com a cobrança de índices e números, mas com concurso público para professores/as e monitoras/es, melhores condições de trabalho, o retorno das reuniões pedagógicas e a garantia de segurança para nossos/as estudantes e educadores/as.

Percebemos, então, as intenções baseadas no gerencialismo por parte do governo Marchezan/Brito, de valorizar a figura do diretor e de atrelar sua permanência no cargo aos índices de avaliações externas, mas, ao mesmo tempo, percebemos a resistência dos/as professores/as por meio de sua associação de classe, a ATEMPA.

As iniciativas neoliberais da administração Marchezan/Brito, baseados no gerencialismo e na modernização conservadora, atingiram fortemente, também, as carreiras e as remunerações dos/as professores/as municipais em pelo menos 3 situações bastante evidentes. A primeira dessas situações tem a ver com o congelamento das remunerações mensais dos servidores públicos municipais, sem reajuste da reposição inflacionária nos últimos 3 anos, ou seja, de 2017, 2018 e 2019, com perdas que se aproximam dos 13% no período. Uma segunda situação passa pelo aumento da alíquota da contribuição previdenciária dos servidores, de 11% para 14%, realizado sem justificativa plausível, nem discussão ampla. Somados esses dois percentuais (13% e 3%) às perdas históricas denunciadas pelo SIMPA (Sindicato dos Municipários de Porto Alegre), que seriam de 8,85%, os servidores públicos municipais teriam um total de mais de 24% em haver com a Prefeitura, ou seja, cerca de um quarto do salário em média (PEDROSO, 2019). Como terceira e última situação há de se registrar a aprovação do Projeto de Lei Complementar (PLCE) n.º 002/2019, proposto pelo Poder Executivo e aprovado pela maioria dos vereadores na Câmara, e que trouxe alterações profundas no regime de trabalho dos servidores, nas gratificações concedidas, na concessão e incorporação de parcelas que compõem a remuneração praticada, entre outras mudanças, que praticamente acabam com as carreiras no funcionalismo público municipal, além de trazer prejuízos nas remunerações que podem chegar à ordem de 60% dos vencimentos (CENTRAL ÚNICA DE TRABALHADORES DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Já em caráter de conclusão da análise da gestão em curso na Prefeitura de Porto Alegre, Filipe Aguiar e Graziella dos Santos (2018, p. 88), então dois docentes do quadro da RME/POA, afirmam:

Baseados em redução de gastos com remunerações e infraestruturas, em parcerias público-privadas, em metas quantitativas, em retiradas das assessorias pedagógicas nas escolas, em responsabilização e intensificação do trabalho docente e em abandono de decisões democráticas, identificamos o avanço do gerencialismo. Este avanço sinaliza a ruptura com históricos valores que outrora alçaram a RMEPOA, a referência em educação crítica e priorização na gestão pública do caráter emancipatório, inclusivo e democrático.

Concordamos com a síntese apresenta da por Aguiar e Santos, síntese do que tem sido a política neoliberal praticada pela administração Marchezan/Brito, calcada nos ideais do gerencialismo e da modernização conservadora, e que vem modificando de forma profunda o Escola Cidadã na cidade de Porto Alegre. Acrescentemos a isso o fato notório de que o projeto EC, nos últimos 15 anos, vem paulatinamente perdendo as suas sustentações pedagógica e política, que seriam primordiais para o sucesso de qualquer projeto.

Portanto, os governos que se sucederam na capital gaúcha após a AP, ou seja, desde o ano de 2005 até os dias mais atuais, têm realizado mudanças profundas no Escola Cidadã, lembrando que esse projeto não deixou de constar oficialmente junto ao Conselho Municipal de Educação. Tais mudanças realizadas - marcadas por descaracterizações - e a falta de apresentação de um projeto alternativo ao Escola Cidadã nesses últimos 15 anos em Porto Alegre nos provoca a pensar numa das célebres frases do educador Darcy Ribeiro, de que “*A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto*”. Essa frase, segundo Cortella¹², fora verbalizada por Darcy Ribeiro durante uma conferência da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em São Paulo no ano de 1977.

Em que pese o tempo decorrido desde o pronunciamento da referida frase – mais de 4 décadas – parece que a mesma está bastante atual, especialmente se a aplicarmos ao caso de Porto Alegre, onde, na última década e meia, os governos municipais não apresentaram projetos concretos para a área da educação pública, que pudessem inserir professores/as e demais membros das comunidades escolares. As políticas neoliberais adotadas por esses últimos governos, e que foram mencionadas em boa parte deste capítulo, demonstraram as suas intenções para a área da educação pública, marcadas pelo propósito de enfraquecê-la e, por conseguinte, abrir e pavimentar o caminho para a inserção de entidades privadas, inclusive para as de cunho religioso cristão. Dito de outra forma, significa que esse enfraquecimento da educação pública – que é a base da ideia do projeto de não se ter um planejamento mais visível, de gerar um esvaziamento e de manter a educação constantemente

¹² Ver Revista Eletrônica Fórum. “Entrevista com Mário Sérgio Cortella: “O único critério de verdade é a prática” - 1.ª parte”. 9 fev. 2012. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/revista/75/entrevista-com-mario-sergio-cortella-o-unico-criterio-de-verdade-e-a-pratica-1a-parte/>>. Acesso em: 8 maio 2020.

numa situação de uma suposta crise - acaba por favorecer a atuação dos interesses neoliberais (Instituto Millenium, Movimento Todos pela Educação, etc.) somados aos interesses neoconservadores de determinadas entidades cristãs e, principalmente, do Escola Sem Partido, de acordo com aquilo que analisamos no primeiro capítulo.

3 OS/AS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA E O PROJETO ESCOLA CIDADÃ

Apesar do tempo decorrido desde a sua implantação (há quase 3 décadas) e das contradições apresentadas no capítulo anterior, seria ainda o projeto Escola Cidadã relevante e/ou pertinente para a prática dos/as professores/as de História da RME de Porto Alegre/RS no atual contexto? Foram os próprios docentes dessa disciplina que responderam à questão. Primeiramente, respondendo por meio do questionário aplicado e, mais tarde, participando do primeiro encontro do grupo de discussões. Assim, conforme já esboçado acima na descrição metodológica, passamos a concretizar uma proposta de formação docente que envolveu os/as colegas professores/as de História da RME/POA, baseada nas contribuições de António Nóvoa (2009, p.19). Procuramos, então, construir essa rede de trabalho coletivo com o intuito de pensarmos conjuntamente o que significa ser professor/a de História hoje na RME de Porto Alegre/RS diante dos desafios já mencionados, a partir de uma prática de formação de professores/as que se baseasse nas próprias ações docentes e em seus trabalhos escolares.

A partir dessa questão introdutória acerca da pertinência/relevância do projeto Escola Cidadã, presente, seja no questionário aplicado, seja como uma das perguntas orientadoras do primeiro encontro do grupo de discussões, estamos criando a expectativa de poder atingir parte dos objetivos traçados para esta dissertação, o que, claro, não dependerá somente deste terceiro capítulo. Mas especialmente as expectativas são de que, ao final do presente capítulo, possamos ter: dialogado com as concepções de educação presentes nos documentos da RME/POA, em seu projeto Escola Cidadã; estabelecido relações entre os movimentos neoconservadores e neoliberais e a vida profissional dos/as professores/as de História da RME/POA; analisado as concepções, práticas enunciadas, censuras/ameaças enfrentadas e formas de resistência apresentadas por professores/as de História.

Para tanto, analisaremos, nos tópicos abaixo, as 64 respostas ao questionário preenchido pelos/as professores/as de História da RME/POA e as falas e as escritas dos/as docentes dessa mesma disciplina que estiveram presentes no primeiro encontro do grupo de discussões, verificando a pertinência/relevância ou não do Escola Cidadã para esses e essas colegas de disciplina, e até mesmo o eventual desconhecimento desse projeto, e as resistências demonstradas pelos/as colegas em relação aos avanços neoliberais e neoconservadores sobre a educação pública. Ao mesmo tempo, compararemos as falas e as escritas àquilo que já tem sido produzido pela literatura no que diz respeito ao projeto Escola Cidadã. Como categorias de análise, faremos uso dos 3 grandes objetivos do projeto: a democratização do acesso dos

estudantes às escolas; a democratização do conhecimento; a democratização da gestão (GANDIN, 2008, p. 227).

Buscamos estabelecer de uma forma mais geral o perfil desses/dessas docentes, seja neste capítulo, seja no próximo, quando outras falas e escritas também serão analisadas, especialmente no que se refere às respostas ao questionário aplicado, levando-se em conta o elevado número de colegas que o responderam. Não era objetivo desta pesquisa fazer análises acerca de trajetórias e de opiniões individuais dos/as professores/as de História, mas sim observá-los/as enquanto um coletivo. Nas análises dos conteúdos dos encontros do grupo de discussões até serão mencionados alguns/algumas colegas de forma individual, mas os nomes desses/as professores/as serão substituídos por tipos de pássaros, a fim de preservar suas identidades. A escolha pela utilização do pássaro foi proposital, tendo em vista que o mesmo tem a ver com a ideia de vôo, logo, de liberdade, e, neste caso, tem relação com a liberdade de ensinar dos/as professores/as de História da RME/POA, tema desta dissertação. Além disso, o pássaro representa as ideias de vida, de movimento e de sobrevivência – ideias que já apareceram de alguma maneira nos capítulos anteriores na literatura -, e que, como veremos, são marcas da resistência e da formação desses/as docentes. E é importante registrar de que a inspiração para essa escolha surgiu de uma prática que este professor faz uso em suas aulas de História na RME/POA há alguns anos, a partir da exibição e da discussão com os/as estudantes do filme “Uma História de amor e fúria” (2013), no qual o protagonista, um herói imortal sob a perspectiva de uma mitologia indígena, sobrevive e resiste por meio da figura de um pássaro a diversas formas de opressão ao longo de diferentes momentos da história do Brasil. O pássaro simboliza o caráter permanente da resistência, o que vai ao encontro do que preconizava o educador Paulo Freire, como vimos no primeiro capítulo.

3.1 OS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS

Na aplicação do questionário, uma das perguntas – a de número 4 - feita aos/às professores/as de História da RME/POA foi: “Na sua opinião, o projeto ESCOLA CIDADÃ da RME de Porto Alegre/RS (baseado no chamado Caderno 9) ainda é relevante/pertinente para a sua prática como professor/a de História atualmente?”. A referida pergunta dividia-se em duas partes, uma fechada, a 4.a), onde os/as docentes teriam que assinalar uma das opções de respostas, quais sejam, “() sim”, “() não”, “() parcialmente”, “() não conheço o projeto”, e outra parte aberta, a 4.b), na qual foi solicitado “Por favor, explique a sua resposta:”.

Lembrando que 64 colegas no total responderam ao questionário. Todos/as eles/elas assinalaram uma das 4 opções da questão 4.a), sendo que: 24 pessoas marcaram “sim”, o que corresponde a 37,50%; 20 marcaram a opção “parcialmente”, ou seja, 31,25%; 8 assinalaram “não”, quer dizer, 12,50% dos/as que responderam; e 12 colegas assinalaram a opção “não conheço o projeto”, ou seja, 18,75% dos/as colegas questionados/as.

Isso significa que quase 19% dos/as professores/as de História desconhecem o projeto Escola Cidadã, enquanto que mais de dois terços do total dos que responderam (68,75%) acreditam que o projeto seja relevante/pertinente para a sua prática como professor/a de História nos dias de hoje, em que pese pouco mais da metade destes tenham respondido que apenas parcialmente. E somente 12,50% deles/as entendem que o Escola Cidadã não seja relevante/pertinente para a sua prática.

No que diz respeito à segunda parte da questão, ou seja, a de número 4.b), verificamos que 57 docentes, praticamente 90% do total, contribuíram ao responder a parte aberta da questão. As respostas passarão a ser analisadas e comparadas com a literatura acerca da Escola Cidadã e dos conceitos centrais desta dissertação.

3.1.1 A não pertinência/relevância e/ou o desconhecimento do Escola Cidadã para os/as professores/as de História

Em relação aos/às professores/as que responderam "não" (12,50% do total), com uma média de tempo na RME/POA de 9 anos e 3 meses, apenas um/uma colega não explicou a sua resposta, enquanto que 7 colegas explicaram as suas respostas negativas. As justificativas apresentadas nas respostas tratam, entre outros aspectos, das condições de trabalho impostas pela falta de investimentos na infraestrutura e nos recursos das escolas, incluindo os recursos humanos, bem como da ideia do desmonte e do esvaziamento dos setores nas escolas. Isso significa que essas justificativas enquadram-se na primeira categoria de análise, qual seja, a que tem ver com o primeiro dos três objetivos do EC, o da democratização do acesso dos estudantes às escolas municipais, e que inclui a organização das mesmas.

De fato, a literatura constata a existência de dificuldades com a questão de recursos humanos, representada pela falta de professores de diversas disciplinas, coordenadores de turno, monitores e estagiários para a S.I.R, bem como com a questão da quase extinção do professor itinerante e do desaparecimento das turmas de progressão. Há, ainda, o desinvestimento em recursos materiais que afetaram, por exemplo, a contratação de transporte

para saídas pedagógicas, e que tem feito os professores comprarem materiais com recursos do próprio bolso (MOREIRA, 2017, p. 78).

As justificativas apresentadas também tocam na questão da formação profissional que não atende às necessidades da comunidade escolar, especialmente do segmento professores/as em geral. Vimos que a política de formações continuadas coletivas sucumbiu ao longo dos anos das administrações da secretária Cleci Jurach, ou seja, entre os anos de 2009 e 2016. As mesmas passaram gradativamente para responsabilidade exclusiva das instituições escolares (AGUIAR; SANTOS, 2018). Todas essas justificativas apresentadas nas respostas dos/as docentes externam e ratificam a mudança e o desmonte do projeto Escola Cidadã, ou ainda sobre a falta de colocação em prática do projeto na RME/POA.

Paralelo a isso, o sistema de Ciclos de Formação, assim como o conjunto de orientações existentes no Caderno 9, são vistos como não correspondendo à realidade, na medida em que se percebe que as escolas funcionam como um regime seriado, com planejamento individual de professores que em grande parte desconhecem o referido caderno. Além disso, apareceu a ideia de que, na RME/POA, se tem uma escola seriada com progressão automática. Trata-se de problema comum ao professorado da Rede, tendo em vista de que a mesma foi razão de debates, críticas e angústias por parte de muitos e muitas docentes, que defendiam a possibilidade de usar o instrumento da reprovação em alguns casos (MOREIRA, 2017, p.71), o que vai de encontro à ideia da progressão continuada prevista nos Ciclos de Formação. O Escola Cidadã, por meio do mecanismo de progressão continuada, tinha a preocupação de eliminar a reprovação escolar e, por consequência, de diminuir a evasão de estudantes, sem a supressão das avaliações, sem a isenção dos/as estudantes no que se refere as suas responsabilidades e sem a isenção dos/as docentes em relação ao nível de exigência na sala de aula (SANTOS, 2012, p. 37-38). A despeito dos dados trazidos por outras pesquisas, a ideia de que se tem na RME/POA uma escola seriada com progressão automática, externada nas respostas ao questionário, remete à “Democratização do acesso dos estudantes às escolas” (como discutido no item 2.1.1), no sentido de esclarecer que a progressão continuada não pode ser vista nem analisada isoladamente, mas sim integrada a outras questões fundamentais para o êxito do sistema de Ciclos de Formação e da Escola Cidadã, quais sejam, as turmas de progressão, o L.A, as assessorias para as escolas, a figura do professor itinerante, etc.

Já em relação àqueles/as que responderam não conhecerem o projeto Escola Cidadã, na sua maioria alegaram terem pouco tempo de trabalho na Rede da capital gaúcha e apontaram a ausência de formação para os/as professores/as acerca do projeto. De fato,

esses/as professores/as estão, na média, há um tempo relativamente curto na RME/POA, que corresponde há aproximadamente 54 meses. Todos/as eles/elas ingressaram na Rede de Ensino a partir dos dois últimos concursos públicos da Prefeitura de Porto Alegre realizados respectivamente em 2009 e em 2013. Para se ter uma ideia de comparação, a média de todos/as 64 colegas que responderam ao questionário é de aproximadamente 8 anos e meio.

Tanto as justificativas às respostas que negaram a pertinência do EC, quanto as justificativas que demonstraram o desconhecimento desse projeto tinham a ver somente com o primeiro dos objetivos do Escola Cidadã, o da democratização do acesso dos estudantes às escolas e da organização das mesmas.

Esses dois grupos somados, o dos/as professores/as que negam a pertinência do EC (12,5%) mais o dos/as que desconhecem o referido projeto (18,8%), totalizam um percentual de 31,3%, ou seja, de quase um terço dos/as docentes do ensino de História. Contudo, mesmo entre essa fatia bastante significativa dos/as colegas, não é possível afirmar que eles/elas se coadunem com a ideia de não se dar importância à existência de um projeto para a área da educação, que tem sido uma marca bem relevante das últimas administrações em Porto Alegre, conforme concluímos ao final do capítulo anterior. Pelo contrário, nas justificativas que foram apresentadas pelos/as professores/as, foi, de alguma maneira, denunciado o descaso dessas administrações com o Escola Cidadã, principalmente com a ausência de formações que abordassem o assunto.

3.1.2 A pertinência/relevância do Escola Cidadã para os/as professores/as de História

Mais de dois terços dos/as colegas, exatamente 68,75%, acreditam na pertinência/relevância do projeto Escola Cidadã, o que, sem dúvida, é um percentual bastante representativo e que aparentemente demonstra que para uma parcela majoritária dos/as professores/as de História da RME/POA o referido projeto tem um significado importante. Entre os/as que consideram o EC parcialmente relevante/pertinente a média de tempo na RME/POA é de um pouco mais de 10 anos. Já entre os/as que consideram relevante/pertinente, ou seja, que marcaram a opção “sim” na questão 4.a), o tempo médio de rede é de um pouco mais de 9 anos. Quando selecionamos os/as 11 professores/as de História que possuem 15 anos ou mais de RME/POA, quer dizer, que ainda trabalharam na rede na época da Administração Popular, esse percentual de “sim”/ “parcialmente” salta para quase 82%. Este último percentual pode ser comparado aos/às 11 colegas com menos tempo de RME/POA, entre os quais 54,54 % acreditam na pertinência/relevância da EC, mesmo que

parcialmente. Levando isso em consideração e lendo as justificativas dadas às respostas, tentamos encaixá-las dentro das 3 categorias de análise utilizadas como referência e como objetivos pelo Escola Cidadã.

No que se refere à primeira categoria, a da democratização do acesso e da permanência dos/as estudantes nas escolas públicas municipais, apareceram respostas ligadas à aprendizagem para justificar a relevância/pertinência do projeto Escola Cidadã. Conforme os/as professores/as de História, a organização em Ciclos ainda estimula a se pensar a formação dos alunos no longo prazo, considerando os tempos de aprendizado individuais. Ao mesmo tempo aparece o entendimento de que o projeto EC traz contribuições extremamente pertinentes e atemporais para a construção da aprendizagem. Ocorre que o sistema dos Ciclos de Formação é uma estrutura importante do projeto Escola Cidadã, na medida em que o mesmo provocou uma nova organização nas escolas públicas municipais de Porto Alegre, em substituição à estrutura seriada, com o intuito de eliminar a noção de repetência escolar e consequentemente de exclusão das crianças e dos/as adolescentes. A proposta do sistema é de respeitar, entender e investigar os processos sociocognitivos que os/as estudantes atravessam, por meio de uma concepção diferente de tempo de aprendizagem, pois contribui para o respeito ao ritmo, ao tempo e às experiências de cada discente (APPLE; GANDIN, 2017, p. 180-181), e que apareceu mencionado nas respostas.

Embora o Escola Cidadã seja visto como pertinente/relevante, há o reconhecimento de que o sistema de Ciclos de Formação não resolveu o problema da aprendizagem. Nas justificativas, os/as professores/as destacam que o Escola Cidadã não tem sido o único projeto utilizado na RME/POA. Isso vai ao encontro do que já apontamos no capítulo 2 acima, tendo em vista os diferentes movimentos pelos quais o Escola Cidadã passou, especialmente se levarmos em conta as mudanças provocadas pelas gestões municipais no pós-AP, apesar de o EC constar como o projeto oficial até os dias de hoje. Daí talvez se compreenda a ideia que apareceu nas respostas no sentido de que o Escola Cidadã não tenha resolvido o problema da aprendizagem, embora seja reconhecido como pertinente/relevante, tendo em conta o mesmo ter sofrido tantas mudanças, principalmente nos últimos 3 anos ao longo da gestão PP/PSDB.

Ainda dentro da primeira categoria foram dadas respostas para justificar a pertinência/relevância do projeto Escola Cidadã que passam pela formação dos/as professores/as: a inviabilidade do trabalho pedagógico coletivo por falta de reuniões pedagógicas e de formação continuada; a própria falta de conhecimento acerca do projeto, especialmente do que consta do Caderno 9; e o reconhecimento de pelo menos 2 professores/as de que falta interesse pessoal em buscar informações a respeito do projeto.

Aguiar e Santos chamam a atenção de que a política de formações continuadas coletivas sucumbiu ao longo dos anos das administrações da secretária Cleci Jurach, e que as mesmas passaram gradativamente para a responsabilidade exclusiva das instituições escolares individualmente. Sem formações e sem discussões coletivas, o currículo sofreu transformações, sendo que o trabalho docente passou a ser cada vez mais individualizado e solitário.

Outras justificativas que tem ainda uma forte relação com a primeira categoria de análise também foram apresentadas nas respostas: a mudança do contexto sócio-histórico em relação ao momento em que o Escola Cidadã foi criado; a questão da atemporalidade do projeto apareceu nas respostas; a necessidade de atualização do projeto EC; a necessidade de retomar o debate acerca do projeto e de rediscutir os conceitos do projeto, com destaque para a necessidade de se rediscutir alguns conceitos subjacentes ao projeto da Escola Cidadã como Estado, autonomia, emancipação, entre outros; o fato de que determinadas práticas cotidianas afastaram-se da proposta original do Escola Cidadã; a percepção de um caráter acéfalo da Escola Cidadã no contexto atual da RME/POA; a percepção do problema que tem a ver com a falta de estudo e de reflexão atual da proposta do EC, causado pelo abandono por parte do governo e pela dificuldade de propor nas escolas momentos de aprofundamento e portanto de atualização do projeto e adaptação maior a cada realidade; o apontamento da necessidade de que o EC seja estudado e revisto, buscando atender às demandas atuais dos alunos/as; o fato de que o Caderno 9 vem sendo modificado, em sua aplicação, pelas administrações recentes na cidade de Porto Alegre.

Sobre o apontamento de uma suposta atemporalidade do projeto EC é interessante observar de que isso, de certa forma, vai ao encontro do fato apontado por pesquisadores/as desse tema de que mesmo depois de quase três décadas e, em que pese as mudanças de governos ocorridas desde o ano de 2004, o EC continua sendo o projeto oficial junto ao Conselho Municipal de Educação (SANTOS, 2012, p. 80 / AGUIAR; SANTOS, 2018, p. 79-80). Já no que se refere às demais justificativas apresentadas foi possível constatar que as mesmas verbalizam o que fora constatado no Capítulo 2 acima no sentido de que o EC tem sido um projeto em movimento e que tem passado por fases distintas, quais sejam, de construção e implementação, auge e mudanças mais profundas nesses últimos 15 anos principalmente. Daí também se entende porque aparece a afirmação acerca da necessidade de atualização do projeto EC e de se rediscutir seus conceitos. E se confirma a partir da própria percepção dos/as professores/as de História que o EC tem passado por inúmeras transformações, especialmente nos governos pós-AP, que em última instância modificaram

aquilo que preconizava o Caderno Pedagógico n.º 9. Lembrando que, conforme Aguiar e Santos (2018), as ações dos governos direitistas pós-AP tiveram como base o gerencialismo e a modernização conservadora.

Algumas justificativas para a pertinência/relevância do projeto Escola Cidadã podem ser enquadradas na segunda categoria, qual seja, a da democratização do conhecimento, passando especialmente pela questão do currículo. Por exemplo, numa das respostas, foi apontado o problema da violência e da falta de tempo para se trabalhar com as comunidades, que seria importante para contemplar as vidas dos alunos dentro dos currículos. Os participantes também expressaram que a pesquisa sócio-antropológica é muito importante para a organização do currículo, pois proporciona um trabalho interdisciplinar a partir da realidade do lugar onde o aluno vive, culminando nos chamados Complexos Temáticos. Essas respostas dos/as professores/as, no sentido de valorizar a importância da pesquisa sócio-antropológica, ratificam a percepção de Apple e de Gandin (2017, p. 208) de que as escolas municipais de Porto Alegre mantiveram princípios do Escola Cidadã, pois tentam conservar a construção do currículo local e democraticamente de um modo profundo.

Entretanto, nada pode ser tomado como absoluto, pois, de acordo com uma professora, a fonte sócio-antropológica do projeto não tem sido a metodologia orientadora dos trabalhos coletivos e interdisciplinares, o mesmo valendo para a fonte sócio-interacionista que embasam o projeto. Por outro lado, a valorização da pesquisa sócio-antropológica nas demais respostas pode ser tratada como uma forma de resistência dos/as professores/as de História da RME/POA, o que, talvez, conecte-se com a defesa de bell hooks (2013) sobre uma pedagogia revolucionária, de resistência e profundamente anticolonial.

Ainda dentro dessa segunda categoria e que tem muito a ver com a questão do currículo constatamos, nas respostas dadas, o reconhecimento de que o projeto Escola Cidadã dá sentido para o ensino de História para além do conteudismo no ensino escolar; a possibilidade de adaptações curriculares a partir das noções de inclusão e de educação popular; relevância do EC tendo em vista que a sua ideia principal é de trazer questões atuais e de interesse dos estudantes para sala de aula, relacionar com a vida deles e de confrontar as diferentes visões de mundo que acabaram por se instituir e se apresentar como verdades.

Também foi apontada a garantia da diversidade e das dimensões políticas, sociais e materiais do contexto como elementos do ser/fazer pedagógico da escola e que impulsionam a prática dos/as professores/as de História. Foi feito o apontamento de que o Caderno 9 fundamenta-se na educação popular e da necessidade de se olhar freireanamente para os estudantes no sentido de compreendê-los e de se compreender o meio em que vivem.

Outrossim, apareceu o entendimento de que o EC faz abordagens que envolvem o respeito às diferenças e o combate às desigualdades e o fato de o EC ser crítico no que se refere aos processos de exclusão, segregação e submissão social que instituíram a subcidadania brasileira.

E, finalmente, quanto à última categoria, a que se refere à democratização da gestão, surgiram explicações tais como: a importância do projeto em virtude de seu caráter plural e democrático; a de que a Escola Cidadã é o espaço da resistência pedagógica na educação em Porto Alegre; a de que o projeto Escola Cidadã representa a afirmação da escola laica, gratuita e pluralista; a de que é o único projeto que se preocupou com as escolas de periferia e que é o único projeto viável para as escolas de periferia, desde que tenha uma série de recursos humanos e uma rede de assistência e de saúde; a importância da inclusão escolar e da educação popular; a de que o projeto permite pensar os alunos a longo prazo, respeitando os tempos de cada um; a escola é um dos raros espaços da sociedade que permite um exercício de cidadania, vivência de direitos e deveres, com liberdade; o entendimento de que a Escola Cidadã propõe uma dinâmica democrática e que assegura dispositivos de manutenção do diálogo nas e entre as diversas instâncias da escola e da comunidade.

3.2 O PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA

Dando continuidade à pesquisa qualitativa, agora mais especificamente à colocação em prática de uma proposta de formação docente que envolvesse os/as colegas professores/as de História da RME/POA, foi realizado, no dia 8 de junho de 2019, o primeiro encontro do grupo de discussões¹³. Neste momento da escrita, vale a pena resgatar que no início do primeiro encontro os/as 13 colegas participantes, incluindo a mim (sendo 6 professores e 7 professoras) fizeram uma rodada de apresentações.

Na sequência, os/as participantes responderam, por escrito, à questão “O que significa ser professor/a de História na RME de Porto Alegre/RS?”. Ao mesmo tempo foram realizando a leitura de trechos da série de publicações da SMED Cadernos Pedagógicos, números 9, 11, 12 e 21, e do Caderno de Visão de Área e Princípios das Ciências Sócio-Históricas e Culturais, que apresentam a PPP da Rede de Porto Alegre/RS, bem como da introdução dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino, cuja publicação ocorreu no ano de

¹³ Lembrando que os detalhes acerca da metodologia dos 3 encontros realizados estão no primeiro capítulo, no item 1.3.2.

2012. Foram lançadas 3 perguntas para nortear a leitura dos textos selecionados: a) Do ponto de vista dos/as professores/as de História, quais os elementos do projeto “Escola Cidadã” ainda são pertinentes/relevantes e quais não são mais no atual contexto para a educação pública em Porto Alegre? b) O que já mudou e o que se perdeu no projeto “Escola Cidadã”? c) O que precisa ser construído em termos de resistência aos avanços neoliberais e neoconservadores sobre a educação e como garantir a liberdade de ensinar?.

Finalmente, houve um momento para discussões, quando os/as colegas presentes foram desafiados a relacionar suas respostas iniciais às leituras realizadas, e tiveram a oportunidade de reescrever (opcional) as suas respostas à pergunta inicial, devolveram o seu material e fizeram sugestões para o encontro seguinte. Antes de entrar na análise dos conteúdos propriamente ditos, é importante destacar que as respostas dadas por escrito e as falas dos participantes no último momento de discussões parecem ter contemplado as 4 questões, até porque durante a escrita do que seria a resposta à primeira questão (“O que significa ser professor/a de História na RME de Porto Alegre/RS?”), os participantes tiveram acesso aos textos para leitura, bem como foram desafiados a pensar nas outras 3 questões norteadoras.

Tendo em vista os objetivos traçados para esse primeiro encontro, foram extraídas estas palavras/expressões-chave dos mesmos a fim de se proceder à análise: pertinência da Escola Cidadã; potencial da Escola Cidadã; limites da Escola Cidadã; avanços neoliberais e neoconservadores; formas de resistência. A partir das palavras/expressões-chave já destacadas foram sendo selecionadas falas e escritas desses/as 12 colegas que se fizeram presentes ao primeiro encontro, com a respectiva análise das mesmas.

Objetivos do primeiro encontro do grupo de discussões dos/as professores/as de História da RME/POA – Escola Cidadã
<ul style="list-style-type: none"> - debater a pertinência, o potencial e os limites da proposta pedagógica Escola Cidadã da RME/POA para a docência em História; - refletir sobre a obra de Paulo Freire e sobre as perspectivas do Caderno Pedagógico n.º 9 para a docência em História atualmente; - construir formas de resistência em sala de aula aos avanços neoconservadores e neoliberais na Educação.

Todos/as os/as 12 colegas tinham respondido ao questionário da primeira etapa da pesquisa e, naquela ocasião, dispuseram-se a integrar o grupo de discussões. Na pergunta 4.a)

do questionário, quanto à pertinência/relevância do projeto Escola Cidadã, 41,67% desses colegas responderam que sim, acreditavam, enquanto 33,33% respondeu que acreditava parcialmente, totalizando a soma dos dois grupos que acreditam exatamente 75%, ou seja, três quartos dos participantes do primeiro encontro. Acima, portanto, do percentual geral de todos/as colegas que responderam ao questionário e que fora de 68,75%. Dois (duas) colegas responderam que não acreditam na pertinência/relevância do EC, o que representa 16,67% do total, enquanto apenas um/uma professor/a havia respondido desconhecer o projeto EC, o que corresponde a 8,33%.

Portanto, o grupo de professores/as reunidos/as no primeiro encontro, na sua grande maioria, acreditava na pertinência/relevância do Escola Cidadã, em que pese um terço dos/as colegas presentes tenha respondido que apenas “parcialmente” acreditasse na relevância do projeto. Será que isso se confirmou no decorrer do encontro? Tratava-se de um grupo bastante experiente na RME/POA, com uma média de 11 anos de rede entre os/as participantes, acima da média geral daqueles/as 64 que responderam ao questionário, sendo que o/a professor/a com menos tempo tinha 4 anos de rede, enquanto que o/a professor/a com mais tempo tinha 23 anos de RME/POA, entre os 12 participantes.

A análise das falas e escritas desses/as 12 colegas foram organizadas numa sequência que trará elementos relativos à pertinência/relevância da Escola Cidadã para os/as professores de História da RME/POA, seguidos de elementos que vão ao encontro da ideia de não pertinência do projeto ou até do seu desconhecimento, passando, ainda, pelos avanços neoliberais e neoconservadores em relação ao Escola Cidadã, chegando, finalmente, nas resistências demonstradas pelos/as colegas professores/as de História.

3.2.1 A pertinência, o potencial e os limites da proposta pedagógica Escola Cidadã da RME/POA para a docência em História

Ao reunir e analisar as falas e as escritas dos/as colegas que corroboram ou não a ideia de uma pertinência/relevância, o potencial e os limites do projeto Escola Cidadã, percebemos que as mesmas, de alguma maneira, simbolizam aquilo que apresentamos no capítulo 2 desta dissertação como sendo os 3 grandes objetivos do projeto: a democratização do acesso dos estudantes às escolas; a democratização do conhecimento; a democratização da gestão (GANDIN, 2008, p. 227). Todos/as os/as participantes do encontro tiveram acesso e, na medida do possível, fizeram a leitura de trechos da série de publicações da SMED Cadernos Pedagógicos, números 9, 11, 12 e 21, e do Caderno de Visão de Área e Princípios das

Ciências Sócio-Históricas e Culturais, que apresentam a Proposta Político-Pedagógica da RME de Porto Alegre/RS, bem como da introdução dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino, cuja publicação ocorreu no ano de 2012.

Como vimos no capítulo 2, um dos eixos temáticos do projeto Escola Cidadã é o da democratização do acesso dos estudantes às escolas, o qual, segundo Gandin (2008, p. 228-229), possibilitou à RME/POA uma nova organização, não somente no que diz respeito ao acesso inicial à escola, mas também garantiu um espaço educacional para as crianças e adolescentes provenientes de meios sociais ditos subalternos, nos quais as mesmas pudessem ser tratadas com dignidade e respeito e educadas para o exercício da cidadania. Pensando nesse aspecto, o professor Sabiá destacou que as leituras provocadas no encontro permitiram reforçar a ideia de que existem princípios no EC e que os mesmos devem ser lembrados e respeitados, o que atesta a relevância do projeto. Um desses princípios tem a ver com o fato de se levar em conta a realidade onde está inserida a escola. O mesmo colega citou o exemplo da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na sua escola, onde os/as professores/as precisam conhecer a realidade do bairro e dos/as estudantes, administrar conflitos violentos que acontecem dentro naquele local e que dividem os/as alunos/as em grupos. Daí a importância de se conhecer a comunidade onde se localiza a escola.

Nessa mesma linha, o professor Sabiá acrescentou o seu entendimento de que o que permanece como princípio relevante do EC é a capacidade de diálogo constante e de manutenção inegociável dos direitos à vida, à pluralidade, ao reconhecimento e respeito ao outro na sua plenitude. E que essa é uma perspectiva quase ideal do que significa ser professor/a de História na RME de Porto Alegre, possível graças às perspectivas lançadas pela efetivação do modelo de Escola Cidadã. Segundo ele, nas práticas e embates cotidianos os/as docentes vão reafirmando e reconstruindo o modelo, seguindo em movimento, afirmando os princípios do Escola Cidadã e, ao mesmo tempo, atualizando práticas na sala de aula. Complementando essa fala, a colega Iraúna comentou sobre a necessidade de a escola voltar-se aos interesses das classes populares, e que isso seria um elemento fundamental para a potencialização do Escola Cidadã.

Já a colega Granatina levantou uma questão que, de certa maneira, limitou/limita um pouco a atuação do projeto Escola Cidadã, e que tem a ver com as condições de formação e de articulação dos professores para melhorar as práticas inclusivas, que esbarram na falta de recursos escolares, configurando-se como entraves significativos na educação pública. Por conta disso, segundo a mesma, os Ciclos de Formação transformaram-se, na escola regular, nos últimos anos, em escola seriada com progressão automática ou quase automática,

observando-se, segundo ela, nos conselhos de classe, a ausência de critérios para a avaliação do trabalho, recaindo sobre o/a aluno/a e suas faltas (ausências em aula) a responsabilidade de eventual insucesso escolar. Esse limite do EC já tinha sido apontado nas respostas ao questionário, e se configura como um elemento que põem em xeque a credibilidade da progressão continuada dentro do sistema de Ciclos de Formação, essencial para a democratização do acesso e da permanência do/a estudante na escola pública municipal. Por outro lado, a colega traz a questão da falta de recursos escolares, o que será melhor analisado abaixo quando adentrarmos nos avanços neoliberais. Ainda sobre os Ciclos de Formação, outro professor, Quero-Quero, manifestou-se, afirmando que no projeto Escola Cidadã os mesmos fracassaram como proposta pedagógica, tendo em vista, segundo esse colega, que os ciclos não se enraizaram nas escolas e que só persistiram devido a uma combinação de forte poder persuasivo dos gestores/assessores combinado a condições bastante favoráveis de trabalho, salário e carreira para os/as professores/as da RME/POA. É importante destacar que essa manifestação vem de um professor que está há 23 anos na Rede, desde 1996, portanto, e que inclusive atuou na área de assessoria pedagógica da própria SMED ainda dentro do período da AP. Essa manifestação do colega reitera um limite do projeto EC e vai ao encontro de um dos problemas em potencial constatado por Graziella dos Santos (2012, p. 34-35) que, baseada na análise da pedagoga, professora aposentada da RME/POA e ex-coordenadora pedagógica da SMED, Maria Beatriz Paupério Titton, comenta que a postura da SMED foi, muitas vezes, considerada autoritária pelos/as professores/as no que se refere à adesão ou imposição dos Ciclos de Formação.

Essa postura da SMED, ainda dentro do período da AP em Porto Alegre (1989-2004), apareceu refletida também na escrita desse mesmo colega Quero-Quero, quando ele teceu reflexões acerca da democratização do conhecimento, segundo eixo temático do Escola Cidadã e da nossa análise. Quero-Quero argumentou que a concepção hegemônica, vanguardista e, em alguns momentos, autoritária na gestão do EC minou, nas escolas municipais, a vitalidade de experiências de concepção de organização do currículo, de formas de organização dos tempos, de espaços, de planejamento, de avaliação, etc., que poderiam compor, na visão dele, uma política mais plural e que respeitasse a diversidade das escolas, dos coletivos e das próprias comunidades.

Não obstante considerasse legítimos os princípios do Escola Cidadã, o docente Quero-Quero, em consonância com o que foi dito por outros colegas, afirmou que a proposta do EC foi outorgada e imposta em várias escolas municipais, sendo que, por consequência, sua conversão em política pública não necessariamente obedeceu a um processo de democracia

efetiva, evidenciando, uma concepção de estruturalismo e diretivismo pedagógico. Além disso, ele afirmou que o EC se exauriu antes mesmo do final das gestões da AP em Porto Alegre, devido a equívocos, limites e contradições na atuação dos/as gestores/as e até mesmo pela resistência e pelas concepções distintas existentes na RME/POA. Hoje, na visão desse professor, praticamente nada restou desse período do EC, a não ser a memória do vivido, os registros publicados – como os trechos dos materiais disponibilizados para leitura durante o encontro - e nichos muito pequenos de educadores em algumas escolas que ainda tem essa referência do projeto Escola Cidadã. Quero-Quero chegou a afirmar que o projeto EC não se constitui mais como referência para a imensa e esmagadora maioria dos/as educadores da RME/POA, seja pelo seu esgotamento e pela dificuldade para se reinventar, seja pelo desmonte das gestões que se sucederam a AP na Prefeitura de Porto Alegre, seja, ainda, pela hegemonia das políticas educacionais conservadoras, privatizantes, seletivas e pautadas por avaliações padronizadas e estandardizadas.

Por outro lado, esse mesmo colega reconheceu de que o EC evidenciou grande avanço em termos de estrutura e organização curricular, forma de organização do ensino, processo de avaliação e estrutura de apoio, além de qualificada formação continuada de professores. Nessa mesma linha, o colega Colibri comentou ter tido a oportunidade, durante o primeiro encontro, de confirmar uma impressão que já tinha quando trabalhou com seus colegas na escola de que, enquanto ideal, acredita que o Caderno Pedagógico n.º 9 ainda seja muito relevante, e que seja muito oportuno se se quer fazer uma educação transformadora na sociedade, partindo da realidade social em que os estudantes estão para construir o conhecimento, e pensando que esse conhecimento seja importante para agir historicamente e transformar a realidade. Portanto, enquanto ideal, utópico, o colega Colibri ainda acredita na pertinência do projeto EC, pelo menos em seus ideais mais abrangentes.

Ratificando o que já havia comentado sobre a democratização do acesso, o docente Sabiá falou acerca da importância da relação com as comunidades escolares, no ensino fundamental e/ou na EJA, e no contexto dos vínculos com colegas de diferentes áreas de conhecimento, defendendo a ideia de que ser professor/a de História significa estabelecer diálogo permanente com as circunstâncias e permanências das nossas realidades, não somente as escolares. E disse que, formalmente, seria preciso reconhecer as possibilidades que uma escola mais vinculada com a comunidade, que a envolve, abre na direção da promoção da diversidade, da pluralidade e da necessidade constante de estudo, reposicionamento, análise e crítica. São essas possibilidades que orientariam, segundo ele, inclusive, a revisão diária de

objetivos, metas, conteúdos, competências e habilidades para a construção coletiva do conhecimento.

No que se refere à democratização da gestão – o terceiro eixo temático do EC – foram externadas, durante o primeiro encontro do grupo de discussões, duas falas que em princípio parecem distintas, mas que ao final demonstram ter pontos em comum. Uma dessas falas deu-se por parte da colega Biguá, que, ao analisar os princípios definidos no projeto EC (objeto de leitura do grupo de discussões durante o encontro a partir de trechos dos documentos), afirmou que temos de estar sempre lembrando da questão da gestão democrática, garantida em lei, porque a SMED atualmente tenta impor a ideia de que as direções das escolas é que têm que se posicionar sozinhas sobre os mais diversos assuntos, sem o aval e a concordância dos Conselhos Escolares. Isso revela uma ideia de pertinência do EC no tocante à gestão democrática na RME/POA, mas que sofre com as ameaças representadas pelo gerencialismo e pela modernização conservadora a partir das administrações que estiveram a frente do Paço Municipal desde o ano de 2005, quando houve o aumento do trabalho docente e da verticalização da gestão, marcada pela colocação do diretor como figura central da escola (AGUIAR; SANTOS, 2018, p. 79-80).

Já a professora Curió considera que o projeto Escola Cidadã, nas condições em que se encontra na RME/POA atualmente, deixou de ser um espaço sensível às demandas e aos anseios da comunidade escolar, e percebe, por outro lado, que a democracia se expressa hoje apenas formalmente nas escolas, não havendo, de fato, um envolvimento da comunidade, o que, em última análise parece configurar-se como um limite do EC, fato apontado como um dos problemas em potencial por Apple e Gandin (2017, p.204). Esse problema, percebido após a saída da AP do poder em Porto Alegre, envolvia os Conselhos Escolares na RME/POA. Segundo os autores, às vezes não havia pais/mães/responsáveis e estudantes em número suficiente participando das deliberações nas escolas municipais. E, mesmo onde se constatava essa participação, o que se via era a simples ratificação de decisões tomadas pela administração escolar (equipe diretiva) e/ou a aprovação de relatórios financeiros, o que enfraquecia a gestão democrática e, por conseguinte, o próprio EC. Exemplos semelhantes foram mencionados por diversos professores ao longo dos encontros.

3.2.2 Avanços neoliberais e neoconservadores e as resistências a esses avanços

Pela análise que foi feita no capítulo 3 até este ponto, é possível afirmar que os/as professores/as de História presentes ao primeiro encontro do grupo de discussões, de um

modo geral, acreditam, sim, na pertinência/relevância do projeto Escola Cidadã, ratificando o seu potencial em vários aspectos, mas também apontando limites importantes desse projeto, inclusive dentro da época da AP na capital gaúcha. Contudo, esses/as mesmos/as docentes, ao longo de suas falas e de suas escritas, também levantaram vários elementos que tem a ver com limites do projeto EC provocados por avanços neoliberais e neoconservadores na educação pública de Porto Alegre, e que passarão a ser analisados a partir deste momento, seguidos de uma reflexão acerca das resistências externadas pelos/as mesmos/as professores/as. A partir de agora, pretendemos observar melhor a docência em História diante desse cenário de uma Escola Cidadã em movimento, marcada por avanços neoliberais e neoconservadores. Seguindo na mesma linha adotada na parte inicial deste capítulo, procuraremos analisar tais avanços sobre os 3 eixos temáticos do Escola Cidadã.

Os avanços neoliberais e neoconservadores sobre a democratização do acesso dos/as estudantes às escolas são percebidos claramente nas falas e nas escritas de alguns/algumas professores/as. Recordando que essa democratização, do ponto de vista do projeto EC, não se restringe ao acesso, somando-se à garantia de permanência das crianças e dos/as adolescentes nas escolas de modo que as mesmas pudessem tirar proveito dos espaços educacionais públicos e de modo que tais espaços tivessem um impacto nas vidas dessas crianças e adolescentes que vivem nos bairros mais pobres da cidade de Porto Alegre (GANDIN, 2008, p. 227-228). Na primeira escrita, a colega Granatina afirmou ser verificável o desmonte de várias instâncias pedagógicas que davam suporte à aprendizagem dentro dos Ciclos de Formação. Ora, justamente essas instâncias pedagógicas oriundas dos Ciclos é que garantiriam a permanência dos/as estudantes mais pobres nas escolas municipais das periferias de Porto Alegre. Na nossa interpretação, o desmonte relatado pela colega é uma decorrência dos avanços neoliberais na educação pública municipal implantados pelas gestões pós-AP. A colega relatou acerca do descaso quanto aos Laboratórios de Aprendizagem, em função da redução de vagas para os/as alunos/as nesses espaços e em consequência de uma concepção distorcida dada aos mesmos de reforço escolar em detrimento de uma abordagem psicopedagógica que lhe deveria ser atribuída. Na concepção do EC, os Laboratórios de Aprendizagem deveriam ser espaços onde os/as alunos/as com mais dificuldades cognitivas receberiam uma atenção mais individualizada e onde os/as docentes fariam pesquisas para melhorar a qualidade das suas aulas (GANDIN, 2008, p. 229), mas esses espaços têm sido esvaziados nas últimas administrações.

Outra questão levantada por essa mesma colega diz respeito à extinção das Turmas ou Grupos de Progressão, também um elemento-chave dentro do projeto Escola Cidadã para

garantir a permanência nas escolas daqueles/as estudantes com distorção de idade em relação ao ano-ciclo em que deveriam estar, bem como no sentido de uma melhor adaptação aos Ciclos de Formação dos/as alunos/as vindos/as de outros sistemas escolares (GANDIN, 2008, p. 229). Também a ausência de tempos institucionais de planejamento coletivo é abordada por essa mesma professora de História. Todas essas questões dialogam com Moreira (2017, p. 78), que evidenciou que, durante os 12 anos de governos da aliança de centro-direita formada por PMDB e PDT, os administradores valeram-se de ideias baseadas no gerencialismo e na modernização conservadora para conduzir as políticas na área da educação pública na cidade de Porto Alegre. Tais ideias tiveram continuidade ao longo dos governos PSDB/PP, de 2017 em diante, com um aprofundamento do cunho neoliberal (AGUIAR; SANTOS, 2018, p. 85). Antes ainda do começo do ano-letivo de 2017, a administração Marchezan Júnior/Naves Brito provocou mudanças na rotina escolar da RME/POA, entre elas o fim sumário das reuniões pedagógicas nas quintas-feiras, sem diálogo com as comunidades escolares, o que inviabilizou, em última análise, as organizações coletivas das escolas municipais da Rede (MOREIRA, 2017, p. 79-80), ou, pelo menos, forçou os professores a buscarem alternativas, às custas de seus horários de descanso.

As falas e as escritas de outros/as docentes que tratam dos avanços neoliberais e neoconservadores sobre a democratização do acesso dos/as estudantes às escolas ilustram o que foi analisado nos dois últimos parágrafos. As mesmas denunciam o quanto as últimas administrações que estiveram à frente da prefeitura não têm valorizado espaços e momentos importantes de diálogo e de troca dentro das escolas públicas municipais, entre as escolas, e da própria SMED com as instituições de ensino, tendo em vista o fim das reuniões pedagógicas, das formações e das assessorias pedagógicas. Sobre essa questão das assessorias é importante recordar de que se trata de uma forte mudança no projeto Escola Cidadã, marcada pela paulatina retirada, pela SMED, das assessorias pedagógicas das escolas, o que, em última análise, fez com que essas instituições se sentissem desamparadas em relação aos seus problemas mais cotidianos, especialmente no que se refere aos suportes pedagógico e administrativo, o que se agravou na gestão Marchezan Júnior/Naves Brito (MOREIRA, 2017, p. 73-80).

A professora Bem-te-Vi relatou estar ocorrendo uma imensa desmotivação e um nível elevado de estresse com a qual estariam lidando os professores/as nas escolas públicas municipais em meio ao desmonte, segundo ela, crescente e avassalador da Escola Cidadã e de sua proposta política e pedagógica. Afirmou que os grupos de docentes nas escolas já não conseguem mais se reunir para trocar informações com colegas sobre a prática em sala de

aula, sobre as suas inquietações e acerca da realidade, o que impede, por conseguinte, de os/as professores/as se verem ou se encontrarem com os seus pares. Apesar disso, comentou que atualmente tenta executar os conhecimentos aprendidos sobre o EC, mas que sofre muita resistência na sua escola. Seu projeto chama-se “Sobre vivências”, que procura trabalhar de forma interdisciplinar e com base no Escola Cidadã. Segundo essa professora, o desmonte é tão grande que é difícil encontrar espaço para trocar com os colegas e, enfim, fazer um trabalho interdisciplinar. A colega Biguá entende que o trabalho coletivo foi “decepado” na RME/POA com o fim das reuniões pedagógicas que, até 2016, aconteciam semanalmente e com o fato de que a SMED há muito tempo abriu mão das formações, deixando-as por conta das escolas municipais.

Os avanços neoliberais e neoconservadores foram percebidos sobre a democratização do conhecimento também com reflexos sobre o ensino de História. Segundo a professora Canário, as práticas pertinentes às diretrizes estabelecidas no projeto Escola Cidadã não têm sido possibilitadas nas escolas municipais de Porto Alegre, tendo em vista as dificuldades impostas para se trabalhar de forma interdisciplinar ou por temáticas tiradas dos grupos de alunos/as e/ou dos/as professores/as. Nesse sentido esta última colega manifestou seu entendimento de que há um desmonte da escola pública municipal em Porto Alegre, onde os/as docentes se vêem aturdidos e desesperançosos com a docência da área das Ciências Sócio-Históricas por exemplo.

Na mesma linha, o professor João-de-Barro compartilhou com os colegas a sua avaliação de que entende ser um desafio constante trabalhar com uma das disciplinas dessa área do conhecimento, no caso o ensino de História, num contexto de profundos ataques à categoria docente e aos/às trabalhadores/as de um modo mais amplo, bem como nesse último período da história brasileira, no qual se tem uma política mais acentuada de destruição do ensino público, com ataques à própria História como forma de construção de conhecimentos e de crítica social. Conforme ainda o colega João-de-Barro, esse contexto se reflete na rede municipal, onde se percebe o esvaziamento e o cerceamento de espaços de reflexão e de proposição de atividades, também na cultura que se desenvolve de um maior isolamento e divisão entre os/as colegas. Em função de tudo isso, o/a colega João-de-Barro afirmou que o EC é relevante até mesmo como um espaço de resistência ao que está acontecendo, seja em nível local, seja em nível nacional.

As falas e as escritas dos/as colegas participantes do encontro também apontaram que existem avanços neoliberais e neoconservadores sobre a democratização da gestão, terceiro eixo temático do projeto Escola Cidadã. Mais uma vez aparece a fala da professora Biguá,

externando a sua percepção de que o planejamento coletivo, as formações permanentes, os espaços de discussão e a garantia da democracia nas escolas, tudo isso têm sido limitado e cerceado na RME/POA. Daí, segundo a colega, a necessidade de conhecermos a história do projeto Escola Cidadã, de saber o porquê de ter sido implementado na cidade de Porto Alegre. Ainda sobre esse aspecto dos avanços neoliberais e neoconservadores sobre a democratização da gestão, a colega Canário comentou perceber que as decisões têm vindo de cima para baixo na RME/POA, desvalorizando a democracia dentro da escola, como por exemplo, recentemente, quando de forma arbitrária houve a redução no número de turmas da EJA em diversas escolas, e sempre com ameaças de que, se certas coisas não forem seguidas, haverá intervenção na escolas por parte da mantenedora, a SMED. No capítulo 2, já tinham sido trazidas situações, pelos pesquisadores do assunto, acerca do não cumprimento da gestão democrática na Rede Municipal, por exemplo, quando comentamos o fato de que as decisões sobre o calendário escolar e sobre a rotina escolar passaram a ser tomadas unilateralmente pela SMED, a partir de 2017, sem consultas e sem deliberações por parte das comunidades escolares (AGUIAR; SANTOS, 2018, p. 86-87). As falas e as escritas dos/as colegas presentes fortalecem a ideia de que esses avanços sobre a gestão democrática vêm acontecendo.

Vimos, então, que em seus diferentes eixos temáticos o projeto Escola Cidadã acabou sendo influenciado pelos avanços neoconservadores e neoliberais. Na avaliação do professor Quero-Quero, o Escola Cidadã foi fruto de um processo de acúmulo de lutas sociais intensas e de protagonismos da classe trabalhadora, sob ainda os recentes desdobramentos da redemocratização do país na passagem dos anos 1980 para 1990. No contexto atual, segundo o colega Quero-Quero, a situação vivida seria de um profundo e impactante fortalecimento do neofascismo, de políticas conservadoras, reacionárias e ao mesmo tempo neoliberalizantes, privatizantes e de desconstrução de referências progressistas e emancipadoras na educação pública.

Nessa mesma linha, a professora Andorinha comentou que hoje estamos num outro momento, percebendo que os retrocessos andam mais rápido do que os avanços progressistas. Disse, ainda, que esses retrocessos vão direto para o senso comum e que são mais facilmente absorvidos pelos/as alunos/as. Ela falou sobre as dificuldades enfrentadas hoje pelas mulheres, professoras, na sala de aula, com deboches inclusive dos meninos, e de que antes parecia mais fácil realizar esse tipo de debate, mas que, no contexto atual, os próprios meninos se sentem autorizados a desrespeitar e a debochar das professoras. A professora Andorinha relatou que na escola onde trabalha há colegas que pressionam contra a realização de discussões sobre desigualdade de gênero, por exemplo, seguindo preceitos do projeto

neoconservador Escola Sem Partido. Segundo ela, as ideias progressistas estão perdendo espaço para as ideias de um grupo pequeno neoconservador e que, nesse contexto, os professores e as professoras são como sobreviventes.

Mas como ficam as resistências dos/as professores/as a tudo isso, a todos esses avanços neoliberais e neoconservadores? Essas sobrevivências que apareceram são formas de resistência nesse atual cenário? Pelo conteúdo das falas e das escritas dos/as professores/as presentes ao primeiro encontro do grupo de discussões, ficou bastante evidente de que são várias as possibilidades e formas de resistência aos avanços neoliberais e neoconservadores, não só no que toca ao projeto do Escola Cidadã, mas também, de maneira mais ampla, no que diz respeito à educação municipal e pública como um todo. As possibilidades e formas de resistência que emergiram das falas e das escritas dos/as colegas professores/as passam por duas questões basicamente, as quais, em última análise, contribuem para se pensar o significado de ser professor/a de História na RME em Porto Alegre/RS.

Uma delas tem a ver com o resgate de alguns elementos e, por que não dizer, com a sobrevivência percebida de determinados elementos – muitos deles correspondem aos princípios - do projeto Escola Cidadã. Porém, é importante notar que não se trata de um resgate ou sobrevivência integral do projeto EC, até porque essa possibilidade em momento algum foi aventada pelos/as colegas. E a outra questão que embasa a resistência passa pela importância da disciplina de História, especialmente pelas concepções de ensino de História desses/as professores/as.

Assim, parece-nos que, no decorrer do primeiro encontro, os/as professores/as de História, na sua maioria, ratificaram a crença acerca da pertinência/relevância do Escola Cidadã, confirmando o resultado majoritário apurado quando da aplicação do questionário, em que pese algumas falas e escritas terem sido críticas em relação ao projeto, demonstrando suas limitações, inclusive com apontamentos de problemas relacionados ao período da AP em Porto Alegre. Tais críticas e apontamentos de problemas devem, então, justificar o fato de que um terço dos/as colegas professores/as de História da RME/POA considere que apenas “parcialmente” o Escola Cidadã seja relevante/pertinente. Isso significa também, se pensarmos por outro lado, que diversos aspectos do projeto continuam sendo vistos como importantes para os/as docentes, pois, de certo modo, sobrevivem nas suas concepções de ensino. Além disso, reforça uma hipótese levantada no capítulo 2 de que o projeto Escola Cidadã é potente para contrapor as ideias neoconservadoras e neoliberais.

Por exemplo, a colega Biguá comentou que pelo menos na sua escola há uma tentativa de resgate, durante as formações que a mesma realiza (e que deixaram de ser feitas pela

SMED), no sentido de retomar aspectos do projeto EC, mencionando de que em anos recentes a escola fez uma pesquisa socioantropológica e de que isso contribui para enfrentar uma forte onda no sentido contrário. Para ele/ela muitos/as de seus colegas ainda encaram a escola como uma trincheira de resistência, no sentido de ir muito pelos/as alunos/as, de enxergar o que eles/elas estão passando, de entender o que está acontecendo e de melhorar aquela situação com os nossos instrumentos. Esse exemplo é que talvez tenha levado o professor João-de-Barro a afirmar que o EC é relevante até mesmo como um espaço de resistência ao que está acontecendo, seja em nível local, seja em nível nacional, na esteirada afirmação de Apple (2006, p. 13-14) de que o projeto Escola Cidadã, na cidade de Porto Alegre, representa uma experiência contra-hegemônica em relação aos ataques neoliberais e neoconservadores na área da educação.

A resposta escrita da professora Bem-te-Vi avança na direção de aspectos mais diretamente ligados ao ensino de História, outro componente importante que embasa a resistência:

No atual contexto de desmonte, no qual os cadernos de estudos outrora produzidos por nossa rede nem mesmo são cogitados ou lembrados, ensinar história e tentar fazer nossos alunos compreendê-la e se enxergarem como parte dela, é um ato de resistência. Ensinar e pensar a história é lutar. Lutar pela escola, pelo ensino e pela possibilidade de auxiliar na construção do aluno cidadão. Então, ainda acredito no Projeto Escola Cidadã e pauto minha prática docente tendo por base esse projeto. Como professora, me sinto imbuída em não deixar meus colegas esquecerem disso. Embora seja relativamente nova na rede (cerca de 5 anos), me considero uma "herdeira" do projeto, que conheci muito mais na teoria e no estudo do que na prática, principalmente por tem convivido com colegas, hoje em processo de aposentadoria, que me relataram nostalgicamente sobre o projeto em ação.¹⁴

Quando a colega Bem-te-Vi escreve que “*Ensinar e pensar a história é lutar.*” e comenta da necessidade de “*Lutar pela escola, pelo ensino e pela possibilidade de auxiliar na construção do aluno cidadão.*”, está dando bastante ênfase ao verbo lutar. Como vimos, o conceito de resistência é recorrente nas obras de Paulo Freire, relacionado com a possibilidade de mudar o mundo e, que, portanto, ela, a resistência, deixa de ser um movimento apenas de reação, ou de autodefesa, e passa a ser uma ação política e ofensiva (MORETTI, 2018, p. 415-416). E, nesse caso, “lutar” faz muito sentido para a ideia de resistência dos/as professores/as de História. Dessa forma, compreendemos também a escrita do colega Colibri de que o ensino de História possui um papel fundamental na educação pública por possibilitar uma leitura embasada da realidade a ser transformada, recordando que estamos tratando de escolas

¹⁴ Trecho da resposta por escrito da professora de História Bem-te-Vi durante o Primeiro Encontro do Grupo de Discussões em 8 de junho de 2019.

municipais localizadas, na sua quase totalidade, nos bairros mais pobres e periféricos de Porto Alegre. Para o colega Colibri, ensinar História num momento em que as perspectivas do projeto pedagógico da Escola Cidadã desintegram-se

[...] deve, necessariamente, absorver um aspecto de resistência e luta pela sua manutenção, se não enquanto política oficial, ao menos na prática aplicada. É este o significado que vejo no papel do professor de História, de promover e lutar pela transformação da realidade dos alunos.¹⁵

Mais uma vez emerge da escrita de outro/a professor/a de História a necessidade de se lutar, componente importante da ideia e do conceito de resistência e que dialoga com a necessidade de se transformar a realidade, elemento necessário para se alcançar a ideia de “professores como intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997). A transformação da realidade, no caso também dos/as estudantes das escolas públicas municipais de periferia, necessita, ainda, de outros elementos do conceito de resistência. Retomando Paulo Freire em mais uma das suas ideias já referidas no capítulo 1, é importante reafirmar que a resistência precisa servir de fundamento para se alcançar a rebeldia, evitando, assim, um posicionamento de resignação dos sujeitos. A rebeldia é o ponto de partida indispensável, que Freire (1999, p. 84-88) define por justa ira contra a negação do direito de ser mais, mas não o suficiente, pois a rebeldia precisa se estender a uma posição mais radical e crítica, que será a etapa revolucionária e que provocará mudanças no mundo. Resistências e mudanças que apareceram com muita força nas falas e escritas dos/as professores/as de História, quando os/as mesmas indicaram elementos – sobrevivências – do projeto Escola Cidadã e do ensino da sua disciplina.

A resposta escrita do colega Quero-Quero trouxe elementos que, na sua avaliação, sobrevivem do projeto Escola Cidadã e que são fomentadores de esperanças e de projetos transformadores nas relações de ensino e aprendizagem justamente para um/a professor/a de História que se situa numa perspectiva crítica, contra-hegemonica e ancorada numa concepção de educação popular. Tais elementos são alguns princípios e algumas metodologias do projeto Escola Cidadã que tem a ver, entre outros aspectos, com a questão da dialogicidade freireana entre o saber popular e o saber sistematizado, que passa pela leitura interdisciplinar, coletiva e crítica da realidade, aspecto já analisado acima. Isso significa que estamos tratando de uma concepção de conhecimento como sendo um processo que se constrói socialmente pelos sujeitos a partir da realidade histórica dos mesmos, ou seja, não se

15 Trecho da resposta por escrito do professor de História Colibri durante o Primeiro Encontro do Grupo de Discussões em 8 de junho de 2019.

partindo do pressuposto de que existam conteúdos pré-estabelecidos a serem transmitidos a pessoas que são vistas como objetos. Outro ponto resgatado diz respeito à necessidade de os/as professores/as de História problematizarem as visões de mundo dos/as discentes, os quais expressam, muitas vezes, concepções fatalistas, conformistas, machistas, racistas, etc., fazendo a ruptura epistemológica por meio de uma concepção construtivista na relação ensino-aprendizagem. Ainda, a importância de serem resgatados os princípios de gestão democrática.

Avançando ainda mais para área do ensino de História, o mesmo professor Quero-Quero comentou acerca da sobrevivência de elementos do projeto Escola Cidadã:

Sobrevive e tem consonância com princípios progressistas – como os expressos nas referências do PEC – a visão de história-problema, da história temática, que supera a visão dominante da concepção crítico-social dos conteúdos, de um ensino transmissivo, bancário e descontextualizado. Sobrevive a ousadia de superar a visão linear e seqüencial, da história tradicional quadripartite/geral e tripartite/brasileira, orientada por planejamentos a partir de temas geradores identificados pelo(s) educador(es). Sobrevivem os referenciais epistemológicos da visão da área das “ciências sócio-históricas” e os conceitos essenciais para se operar no planejamento pedagógico.¹⁶

Cabe aqui registrar que o colega Quero-Quero possui uma larga experiência na RME/POA, com mais de duas décadas, e que o mesmo teve um protagonismo muito significativo, juntamente com outras pessoas da SMED e da Rede como um todo no final anos 1990, na construção do “Caderno de Visão de Área e Princípios das Ciências Sócio-Históricas e Culturais”, cujos trechos também foram objeto de leitura durante o encontro.

Por fim, o próprio encontro do grupo de discussões foi classificado pelos/as professores/as de História presentes como uma forma de resistência. Nesse sentido, o colega Quero-Quero externou a sua satisfação quanto à criação do grupo de discussões dentro da atual conjuntura, em razão da importância e do valor inestimável do mesmo no sentido de articular os/as professores/as de História, de trocar ideias, mas também do ponto de vista político, pedagógico, afetivo, porque muitas vezes os/as colegas estão isolados nas suas escolas, e que podem, então, nesse tipo de encontro compartilhar suas angústias, trocar ideias sobre boas práticas em sala de aula de experiências contra-hegemônicas. A partir desse colega surgiu a proposição de se pensar este grupo dos/as professores/as de História como uma pesquisa-ação, que pudesse se desdobrar, a médio prazo, em ações construídas coletivamente, e que pudesse disponibilizar materiais pedagógicos, dicas de filmes, vídeos, relatos de

16 Trecho da resposta por escrito do professor de História Quero-Quero durante o Primeiro Encontro do Grupo de Discussões em 8 de junho de 2019.

experiência, encontros presenciais e oficinas. Enfim, a proposta do colega Quero-Quero foi no sentido de formar uma rede, que, segundo ele, é possível e é necessária, porque afinal os/as professores/as têm vontade política e podem contar com o apoio institucional da sua associação, a ATEMPA, e do seu sindicato, o SIMPA, de modo que o próprio grupo possa pautar programas nessas instituições representativas e possa dar um passo adiante. Falou, também, sobre a importância de os/as professores/as terem ferramentas de luta organizativa para o coletivo funcionar e de que este grupo criado a partir da presente pesquisa de dissertação pode ser um coletivo, e de que o mesmo pode ser orgânico, pode ter uma vitalidade e pode ser pulsante.

Feitas essas análises sobre o primeiro encontro, é importante já antecipar que as resistências dos/as professores/as no que diz respeito ao campo do ensino de História ficarão ainda mais evidentes nos relatos de experiências que foram compartilhadas durante o segundo e o terceiro encontros. Podemos avaliar que os objetivos traçados para o primeiro encontro foram atingidos, na medida em que o grupo de professores/as de História debateu vários aspectos acerca da pertinência, do potencial e mesmo dos limites do projeto Escola Cidadã, aspectos que se refletem na docência em História. Outrossim, ao longo do encontro, houve importantes reflexões a respeito do principal Caderno Pedagógico do EC, o de n.º 9, que, sem dúvida, contou com as contribuições do educador Paulo Freire. E ficaram bastante evidentes, nas falas e nas escritas dos/as colegas, os avanços neoconservadores e neoliberais não só sobre o projeto Escola Cidadã, mas também sobre a educação pública como um todo. Por fim, constatamos que emergiram resistências a partir do resgate de alguns elementos do projeto Escola Cidadã e de aspectos relacionados ao ensino de História.

Tendo em vista o que foi desenvolvido e analisado ao longo deste capítulo 3, é possível afirmar que tivemos um início bastante exitoso e satisfatório no que se refere à concretização da proposta de uma formação docente que envolvesse os/as colegas professores/as de História da RME/POA, baseada nas contribuições de António Nóvoa (2009, p.19) e detalhada na parte da metodologia. Iniciou-se, portanto, a construção de uma rede de trabalho coletivo com meus/minhas colegas de profissão com o intuito de pensarmos conjuntamente o que significa ser professor/a de História hoje na RME de Porto Alegre/RS diante dos desafios e avanços neoliberais e neoconservadores, a partir de uma prática de formação de professores/as que se baseie nas próprias ações docentes e em seus trabalhos escolares.

Quanto às expectativas elencadas no início deste capítulo no sentido de poder atingir parte dos objetivos traçados para a dissertação, é possível fazer algumas afirmações neste

momento. Em primeiro lugar, de que as respostas dadas ao questionário à pergunta 4 pelos/as 64 professores/as e que as falas e as escritas oriundas do primeiro encontro do grupo de discussões dialogaram com as concepções de educação presentes nos documentos da RME/POA, em seu projeto Escola Cidadã, cujos trechos inclusive foram lidos durante o encontro. E dialogaram no sentido de que muitos dos elementos pertencentes aos três eixos temáticos (democratização do acesso dos estudantes às escolas; democratização do conhecimento; democratização da gestão), especialmente os princípios, do projeto Escola Cidadã foram tratados pelos/as colegas professores/as como sobrevivências, entre eles, a questão da importância da gestão democrática, a dialogicidade entre os saberes dos/as estudantes e os saberes sistematizados, o trabalho interdisciplinar, a necessidade de se conhecer as realidades dos/as alunos/as (a pesquisa socioantropológica foi bastante lembrada) e de levá-las em conta para a construção dos currículos, as reuniões pedagógicas semanais e as formações continuadas, os Laboratórios de Aprendizagem, as Salas de Integração e Recursos, as assessorias prestadas pela SMED nas escolas, etc. Sobrevivências, também, de elementos mais específicos da área do ensino de História, como a visão de história-problema e temática, a superação da visão linear e seqüencial, da história tradicional quadripartite/geral e tripartite/brasileira, etc. Mas também dialogaram no sentido de trazer à tona limites e problemas do projeto Escola Cidadã, tais como a questão da implantação dos Ciclos de Formação, da forma como foi feita, a questão da progressão dos/as estudantes dentro dos Ciclos, etc.

Em segundo lugar, ficaram evidentes as relações entre os movimentos neoconservadores e neoliberais e a vida profissional dos/as professores/as de História da RME/POA, demonstrando o quanto tais movimentos têm afetado as trajetórias dos/as docentes. Em contraposição a esses movimentos, também ficaram explícitas as resistências que emergiram das falas e das escritas dos/as docentes de História, e que se mostraram a partir do resgate de alguns elementos do próprio projeto Escola Cidadã e de aspectos relacionados ao ensino de História, bem como da própria ideia do encontro do grupo de discussões como um coletivo. Aos poucos os significados de ser professor/a de História na Rede Municipal de Ensino (RME) em Porto Alegre/RS vão ir se consolidando.

Por fim, há de se destacar a percepção que restou das experiências acima de que, nas falas dos/as professores/as durante o encontro, vimos vida e movimento, chão de escola e os rostos dos/as estudantes, o que não aparece tanto nas outras formas de obtenção de dados (revisão bibliográfica, análise dos documentos e questionários escritos).

4 OS DESAFIOS DA SALA DE AULA E DO COTIDIANO DAS AULAS DE HISTÓRIA

Os capítulos 2 e 3 possibilitaram uma análise acerca do projeto Escola Cidadã da RME/POA e a respeito da relação dos/as professores/as de História com esse projeto. Especialmente, tal análise nos proporcionou subsídios que já contribuíram para dialogarmos com a problemática desta pesquisa no sentido de trazer à tona possíveis significados de ser professor/a de História na RME/POA numa Escola Cidadã em movimento, ou seja, quem tem passado por mudanças constantes, e significados de ser professor/a dessa disciplina hoje perante a ameaça ao seu lugar social e a sua autoridade, e no sentido, também, de verificar quais os movimentos de resistência criados pelos/as docentes da referida rede de ensino. Na medida em que no capítulo 4 estamos nos propondo a trazer os desafios da sala de aula e do cotidiano das aulas de História na RME/POA, teremos condições de apurar mais elementos que também dialoguem com a problemática da pesquisa.

Os conteúdos desses desafios foram obtidos basicamente de duas formas: a primeira, buscando e analisando as respostas às perguntas 1, 2 e 3 do questionário que fora aplicado com 64 professores/as de História da RME/POA; a outra forma, realizando o segundo e o terceiro encontros do grupo de discussões com os/as docentes do ensino de História. A partir de tais conteúdos do questionário e dos encontros, estamos criando a expectativa de poder explorar mais uma parte dos objetivos traçados para esta dissertação. Por conseguinte, as expectativas são de que, ao final do presente capítulo, possamos ter: estabelecido relações entre os movimentos neoconservadores e neoliberais e a vida profissional dos/as professores/as de História da RME/POA, somando isso às descobertas obtidas no capítulo 3; analisado as concepções, práticas enunciadas, censuras/ameaças enfrentadas e formas de resistência apresentadas por professores/as de História, também agregando aos achados anteriores que emergiram no capítulo 3; indicar outras formas de resistência derivadas do diálogo crítico com os/as professores/as de História.

4.1 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/ÀS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA

Conforme já apresentado na descrição metodológica, foi realizada uma sondagem junto aos/às professores/as de História da RME/POA a partir da aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas relacionadas à liberdade de ensinar - princípio constitucional da educação que tem sido alvo constante de ataque de movimentos

neoconservadores como o ESP -, aos avanços/ataques/ameaças de movimentos neoconservadores e neoliberais, à existência ou não de temas sensíveis nas aulas de História e à pertinência/relevância da Escola Cidadã na RME de Porto Alegre/RS, este último assunto já abordado no capítulo anterior. A análise das respostas às perguntas 1, 2 e 3 do referido questionário servirá de base, a partir desta etapa da dissertação, para a busca da construção e do desenvolvimento de formas e de ações de resistência entre os/as professores/as por meio de um diálogo crítico com os/as mesmos/as. Portanto, essa análise será fundamental para se pensar o conceito de resistência, bem como o significado de ser professor/a de História na Rede Municipal de Ensino (RME) em Porto Alegre/RS, complementando os demais capítulos.

4.1.1 Temas e metodologias sensíveis nas aulas de História

Após terem sido solicitados os dados dos/as professores/as no início do questionário, foi lançada esta pergunta, de número 1.a) e de caráter fechado, aos/às colegas: “Na sua opinião, existem conteúdos e/ou metodologias que sejam mais sensíveis para o trabalho em sala de aula com o ensino de História atualmente?”, a partir da qual os/as mesmos/as teriam que responder “sim” ou “não”. Todos e todas os/as 64 colegas assinalaram uma das alternativas à pergunta 1.a). Na opinião de 87,5% dos/as colegas, existem conteúdos e/ou metodologias que sejam mais sensíveis para o trabalho em sala de aula com o ensino de História, enquanto que para o restante, 12,5%, não existem (Gráfico 6 do Apêndice B).

Numa segunda parte da pergunta, a 1.b), em caráter aberto, foi colocado “Caso responda que sim, poderia citar um ou mais exemplos?”. Foram apontados como temas sensíveis: ditadura civil-militar brasileira; gênero e sexualidade; fascismo; nazismo; holocausto; assuntos relacionados à política; religiões; escravidão; raça/etnia; direitos humanos; socialismo/comunismo; feminismo; xenofobia; origem da espécie humana/evolução das espécies; cidadania. Foi interessante observar que esses temas sensíveis elencados não apareceram apenas nas respostas à pergunta 1.b), sendo também citados nas respostas da 2.b) e da 3.b), as quais questionavam, respectivamente, acerca de receios em abordar certos assuntos nas aulas de História e sobre eventuais atos de censura sofridos por professores/as. Cinco desses temas sensíveis foram levados para os encontros seguintes do grupo de discussão e serão analisados abaixo no item 4.2.

Já mencionamos no capítulo 1, mas nesta parte da dissertação é importante lembrar que Carmem Zeli de Vargas Gil e Jonas Camargo Eugênio (2018, p. 142) ajudam a sintetizar

o que é uma questão sensível. Para tanto, eles buscam subsídios em Yannick Mével e Nicole Tutiaux-Guillon, os quais, por sua vez, nomeiam os temas sensíveis como “questões quentes”, “sensíveis”, “difíceis”, “vivas”, “controversas” ou “socialmente vivas”, definindo questão sensível como a que é carregada de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante para o presente e para o futuro de determinado grupo, relacionada aos direitos humanos. Gil e Eugênio citam, também, Benoit Falaize, historiador francês que afirma que um tema de ensino é vivo quando está presente nas mídias e é objeto de controvérsias ou, ainda, quando passa a ser um assunto delicado na sala de aula, colocando o professor em dificuldade para abordá-lo. Referem-se, ainda, a Verena Alberti, que fala dos temas sensíveis e controversos como oriundos do reconhecimento de injustiças cometidas no passado contra pessoas ou grupos e que provocaram memórias em disputa, cujo palco político principal está na escola.

Para Nilton Mullet Pereira e para Fernando Seffner (2018b, p. 16), as ditas questões socialmente vivas são objetos privilegiados para constituição dos currículos de história, na América Latina, em razão das demandas sociais de grupos identitários e por causa dos ataques sofridos por professores que se dedicam a trabalhar com os passados vivos. Segundo eles,

Pensar um currículo de história para escola básica sem levar em consideração os temas desestruturantes e sensíveis é continuar a pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista. Dito de outro modo, consiste numa submissão da aula de História a um passado morto e objetificado. (PEREIRA; SEFFNER, 2018b, p. 20)

Nesse sentido, Pereira e Seffner (2018b, p. 21) sugerem que se pense outra forma de construir a temporalidade a partir dos temas sensíveis, tendo em vista de que os mesmos não podem ser analisados do ponto de vista cronológico e evolucionista, como defende o eurocentrismo, mas sim baseado na ideia de que o passado convive com o presente num paradoxo temporal. Esse paradoxo temporal acontece a partir da ideia de que um passado vivo prende-se ao presente como residualidade ou remanescência, o qual insiste em fazer ver as experiências ocorridas como atuais. A residualidade ou remanescência é pensada como a materialidade do paradoxo temporal, fazendo o passado subsistir no presente, mas não de forma fixa, e sim se atualizando no presente. Portanto, Pereira e Seffner (2018b, p. 22-23) preferem utilizar a ideia de residualidade e remanescência em vez de fazer uso da ideia de permanência. Dito de outra forma é possível pensar num passado resiliente, ou seja, um passado que se recusa a passar, e que é condição essencial para os estudos históricos dos temas sensíveis e traumáticos.

A inclusão dos temas sensíveis no currículo justifica-se no sentido de criar condições para o exercício da empatia e da alteridade, ou seja, para ampliar práticas educacionais de respeito ao outro, ao diferente, e que combatam práticas persistentes relacionadas às violências provocadas pelo racismo, pelo machismo, pela homofobia, pela transfobia, pelos discursos de ódio, etc. (SANTANA; PINHEIRO, 2018, p. 24-25).

Nas respostas às perguntas abertas, especialmente nas da 1.b), também foram trazidas à tona metodologias, que na avaliação dos/as professores/as seriam sensíveis no ensino de História. Por exemplo, das 57 respostas dadas à pergunta 1.b) em 21 delas constatamos a presença de referências a questões metodológicas. Uma primeira análise, já esboçada acima, constatara a relevância que os/as docentes de História da Rede atribuem aos jeitos de ensinar para enfrentar o momento atual de contestação dessa disciplina como discurso legítimo para orientação na vida prática, entre outros desafios derivados do avanço de políticas neoconservadoras e neoliberais na educação pública. Em muitas respostas, ficou evidente a preocupação com os aspectos metodológicos das aulas, especialmente no sentido de os/as estudantes participarem mais, refletirem e construïrem conhecimento. Essa análise será aprofundada a partir deste momento.

Carmem Gil e Jonas Eugênio (2018, p. 139) afirmam que a abordagem dos temas sensíveis demanda que os registros sejam feitos da forma mais plural possível, possibilitando, por conseguinte, que diferentes vozes apresentem-se no diálogo, sejam os/as professores/as, sejam os/as estudantes, sejam os/as acadêmicos/as, sejam os/as autores/as escolhidos/as. Para a abordagem das questões socialmente vivas é preciso pensar estratégias que transformem a sala de aula num espaço plural diante das interpretações eurocêntricas e homogêneas dos currículos.

Ao analisar algumas respostas dos/as professores/as de História da RME/POA quanto às metodologias sensíveis, percebemos que nas mesmas há essa preocupação de que diferentes vozes apresentem-se no diálogo da sala de aula. Aparece, por exemplo, a ideia de que seja necessário proporcionar espaços para os/as alunos/as construïrem seus posicionamentos, elaborarem seus textos, participarem de debates e entrarem em contato com diversas formas textuais, além da importância de se proporcionar o espaço para debate de modo a desenvolver a capacidade de crítica e de reflexão entre os/as estudantes. Uma das colegas chega a afirmar que a própria disciplina de História já enseja uma experiência forte de interação, que envolve a afetividade, a troca de ideias, a reflexão e o pensamento crítico. Nesse sentido, falou-se em metodologias que estabeleçam interação com os/as alunos/as para que não sejam meros copiadores e/ou espectadores na sala de aula. Também em metodologias

que consigam fazer do/a estudante um protagonista das atividades, capaz de relacionar os conteúdos das aulas ao seu cotidiano e a sua própria história. Ainda nessa mesma linha de dar voz a diferentes sujeitos, surgiu a lembrança da história oral por um/ dos/as colegas no sentido de se levarem pessoas para a sala de aula para conversarem com os/as alunos/as.

Em pelo menos duas respostas dos/as colegas professores/as de História foram feitas referências diretas à pedagogia de Paulo Freire. Numa delas, valorizando a metodologia freireana, tendo em vista a ideia de formação de cidadãos em detrimento de os alunos serem meros receptáculos de informações, e, na outra resposta, afirmando que a pedagogia libertadora é sempre atual para se trabalhar na sala de aula a partir da crítica social dos conteúdos. Essas duas últimas respostas vão ao encontro das anteriores dadas pelos/as docentes. Todas elas remetem a importantes questões da pedagogia de Paulo Freire e que, conforme vimos, são componentes do pensamento de bell hooks também.

Uma das questões tem a ver com o saber proposto por Freire (1999, p. 33) de que ensinar exige respeito pelos saberes dos educandos. Ele entende que é dever dos professores, e de forma mais ampla da escola, não só respeitar os saberes dos/as estudantes, sobretudo os das classes populares – que são justamente os que são atendidos pela RME/POA – mas também de discutir com os mesmos a razão de ser de alguns desses saberes no que se refere ao ensino dos conteúdos na sala de aula. Nesse sentido, Freire (1999, p. 33-34) lança uma série de questões:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

São muitos os desafios apresentados nessa série de questões levantadas por Paulo Freire, que parecem ser enfrentados pelos/as professores/as de História da Rede Municipal de Porto Alegre, se levamos em consideração o que eles/elas entendem por metodologias sensíveis, especialmente quanto à importância do papel dos estudantes na sala de aula. Há indicativos acerca da importância de os/as estudantes levarem elementos e saberes da sua realidade para a sala de aula e de se discutir temas como o da violência e o da pobreza que assolam as áreas mais periféricas da cidade de Porto Alegre. Tais indicativos representam

uma forma de resistência dos/as professores/as de História às tentativas de movimentos neoconservadores, como o Escola Sem Partido (ESP), de inibirem esse tipo de pauta e de discussão nas salas de aula, como já parecia nos antecipar Freire em “A pedagogia da autonomia”, no final do trecho citado acima.

Outra questão relativa à pedagogia freireana passa pela ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, também parte da citação acima, quando Freire (1999, p. 33-34) remete ao que pensa “*um educador reacionariamente pragmático*”. Ora, esse tipo de educador é aquele imaginado pelo ESP, na medida em que tal movimento defende a ideia de que a aprendizagem nas escolas funciona por meio da simples transmissão de conteúdos, pelos professores, para um grupo de estudantes passivos, que o ESP denomina de “audiência cativa”, o que, em última análise, permite ao movimento querer justificar a existência de uma suposta doutrinação em sala de aula. Para Freire, quando o professor entra em sala de aula, o mesmo deve ser um indivíduo aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas e às próprias inibições dos/as alunos/as. E esse saber – de que ensinar não é transferir conhecimento – precisa ser constantemente testemunhado e vivido por todos (FREIRE, 1999). De acordo com as metodologias sensíveis elencadas pelos/as docentes de História da RME/POA, parece não haver lugar para a ideia de que o professor simplesmente transfere conhecimentos acabados aos/as discentes, o que reforça a ideia de resistência ao que é preconizado pelo neoconservador ESP.

Tanto o respeito pelos saberes dos educandos quanto a noção de que ensinar não é transferir conhecimento remetem a um outro conceito fundamental na pedagogia baseada em Paulo Freire, o de práxis dialógica, que tem a ver com a relação estreita que se estabelece entre uma maneira de se enxergar a realidade e a consequente prática que dali decorre, conduzindo, por consequência, a uma ação transformadora. Recordando que a ideia de práxis está ligada aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora e docência e faz pensar que toda a ação educativa traz em si um aspecto político, que pode ou não mudar as relações sociais (ROSSATO, 2018, p. 380-382). Por conta disso, é pertinente pensar o quanto essas características freireanas, que emergiram das escritas como respostas ao questionário aplicado, contribuem para definir o que é ser professor/a de História na RME/POA e reforçam a ideia de resistência que já havia emergido anteriormente.

Surgiu ainda a lembrança, pensando em metodologias mais sensíveis, de se trabalhar com a História Cultural (ou Sócio-Cultural), avaliada como mais atrativa para sensibilizar os/as discentes a lidar com a História como disciplina, na qual eles possam enxergar os personagens históricos e se perceberem como protagonistas da história. De um modo mais

amplo, abordagens culturalistas ou baseadas na diversidade foram classificadas como metodologias sensíveis por sofrerem muitas restrições, assim como as abordagens com base no materialismo histórico, tendo em vista que seus conceitos e interpretações são mais detratadas do que outras visões, segundo a resposta de um dos colegas.

Nessa primeira análise, já se percebe, então, que as metodologias que apareceram nas respostas dos/as colegas têm uma perspectiva que se afasta completamente daquelas abordagens do ensino mais tradicional, nas quais os estudantes são sujeitos passivos que recebem os conteúdos preestabelecidos pelos professores. Assim, por metodologias sensíveis os/as professores/as de História da RME/POA entendem sejam aquelas que dão voz aos/às estudantes, que respeitam e que conversam com os saberes dos/as educandos por meio de uma práxis dialógica que possa levar à transformação da realidade, o que, em última instância, demonstra mais uma vez a resistência e o que significa ser professor/a de História na RME/POA.

4.1.2 Existem receios em abordar certos assuntos?

Depois de responder sobre temas e metodologias sensíveis no ensino de História, na sequência do questionário foi realizada a seguinte pergunta aos 64 professores/as: “Você já evitou abordar certos assuntos em sala de aula com o receio de que houvesse retornos negativos?”. Na pergunta fechada 2.a), os/as mesmos/as deveriam responder “sim” ou “não”. O resultado apurado foi de que apenas 11 colegas (17,20%) evitaram abordar certos assuntos em sala de aula (Gráfico 7 do Apêndice A).

Apesar de 53 professores/as terem respondido que não evitaram abordar certos assuntos em sala de aula, ou seja, 82,80% do total dos que se submeteram ao questionário, 23 destes/as professores/as, o que corresponde a 43,40% dos que responderam negativamente, fizeram questão de comentar as suas respostas - já avançando a análise para a pergunta aberta 2.b) - sendo que em mais da metade delas se percebe algum sinal de receio por meio do emprego de conjunções adversativas/concessivas. Esses/essas 23 somados/as aos/às 10 professores/as que responderam “sim” à questão 2.a) totalizaram 33 comentários, o que significa que mais da metade dos/as professores/as, considerando o total de 64, fez questão de comentar a sua resposta quanto aos receios de abordar certos assuntos em sala de aula, não obstante apenas 17,20% tenha externado que evitasse a abordagem. Nos comentários, já percebemos um cuidado dos/as professores/as através de preocupações tais como de usar bons argumentos, de pensar a sequência didática mais adequada, de preparar aulas pensando em

possíveis questionamentos, do uso do bom senso, do uso de referências acadêmicas, e mesmo de evitar abordar certos assuntos, etc.

Entre os/as 10 colegas que responderam “sim” à pergunta 2.a), despontaram receios relacionados a alguns temas e/ou metodologias sensíveis mais específicos. Por exemplo, houve o relato de ainda causar estranheza e desconforto o fato de o/a professor/a trabalhar e discutir em aula questões que tenham a ver com relações étnico-raciais. Receio também demonstrado quando se trabalha acerca das religiões de matriz africana, em função das contestações de estudantes evangélicos e de seus pais. Houve desconfiança em se trabalhar assuntos ligados ao gênero e à sexualidade, o que fez com que um/a professor/a, por exemplo, deixasse de exibir e de discutir um filme que retratava as conquistas de direitos LGBTQI nos Estados Unidos da América dos anos 1970. E fez com que outro/a colega alterasse parte do seu planejamento em função de manifestação reativa de alunas neopentecostais. Também a dificuldade de se trabalhar questões relacionadas ao criacionismo/evolucionismo. Mas em praticamente metade das respostas os receios externados pelos/as colegas tinham a ver com o contexto político-eleitoral brasileiro do final do ano de 2018. Foram relatadas pelos/pelas professores/as de História sensações de medo, estresse, intimidação e violência.

Interessante que também entre alguns/algumas colegas que responderam “não” à pergunta fechada 2.a) percebemos receios nas suas respostas abertas. Então, mesmo que não tenham evitado trabalhar em sala de aula determinados temas – apareceram novamente questões socialmente vivas como o criacionismo/evolucionismo, a ditadura civil-militar brasileira, opressões étnico-raciais, de gênero e sociais, etc. – esses/essas colegas relataram situações de tensão em alguns momentos em função de crenças fundamentalistas cristãs, em razão do contexto político atual e em decorrência mesmo dos ataques dos governos de Markezan (nível municipal) e de Bolsonaro (nível federal), este com fortes características neoliberais e neoconservadoras, aquele com características mais neoliberais.

Contudo, o que prevaleceu nos 23 comentários dos/as colegas que responderam negativamente à pergunta 2.a) do questionário foi que, mesmo não tendo receios, eles procuraram se valer do bom senso, da prudência e de cuidados para abordarem determinados assuntos nas aulas de História. Nesse sentido, apareceram respostas como estas. A de que é preciso deixar claro aos alunos que serão estudadas as várias visões dos conteúdos, o que revela prudência dos/as professores/as. Surgiu a necessidade de se preparar bons argumentos e de se ter uma boa organização prática na sala de aula. Sempre tentar dar respostas aos estudantes mesmo quando surgirem assuntos diversos e de fora do currículo. O entendimento de que retornos por parte dos discentes, que possam parecer negativos num primeiro

momento, são excelentes oportunidades de promover debates na sala de aula, demonstrando bom senso nesse tipo de atitude. A ideia de se fazer uso de referências acadêmicas nas aulas de História. A importância de se estabelecer um bom vínculo entre docentes e discentes. A preocupação quanto à abordagem dos temas sensíveis, procurando-se ter cuidado na elaboração da sequência didática de modo a evitar conflitos desnecessários e desentendimentos, e sempre estimulando a reflexão e a criticidade por parte dos/as estudantes.

Acreditamos, por conseguinte, que o fato de os/as professores/as de História valerem-se do bom senso, da prudência e de cuidados acima descritos demonstra uma forma de resistência dos/as mesmos/as diante dos avanços neoliberais e neoconservadores na educação pública de Porto Alegre.

4.1.3 Relatos de censura

O questionário aplicado aos/as professores/as de História também tocou no aspecto da liberdade de ensinar dos docentes na sala de aula. Nesse sentido, a pergunta de n.º 3.a) questionou, de forma fechada, com possibilidade de respostas “sim” ou “não”, se os/as mesmos já haviam sofrido ou já tinham presenciado algum tipo de censura no seu trabalho como professor/a de História. Quase 30% dos/as colegas respondeu já ter sofrido ou presenciado alguma situação de censura, enquanto os outros 70% afirmaram que não (Gráfico 8 do Apêndice A).

Na questão 3.b), de caráter aberto, os/as professores/as tinham a oportunidade, se quisessem, de comentar as suas respostas. Praticamente todos/as colegas que haviam respondido “sim” na pergunta 3.a) comentaram na 3.b), com exceção de duas pessoas. As censuras relatadas aconteceram por parte dos mais diferentes segmentos das comunidades escolares, ou seja, da parte dos próprios colegas professores, das direções e supervisões, dos estudantes e das mães e pais dos estudantes. E censuras relacionadas principalmente a temas políticos da atualidade, questões de gênero e de sexualidade, assuntos ligados aos regimes totalitários, questões religiosas e étnico-raciais, etc. Num dos exemplos citados, uma professora de História relata ter sofrido censura por questões religiosas. Ela, que elencara como temas sensíveis os assuntos envolvendo gênero e sexualidade, bem como as relações entre classes sociais, comentou que as famílias católicas costumam não concordar com alguns conteúdos, sendo que uma família chegou a fazer uma queixa contra ela na Cúria de Porto Alegre. Outra colega lembrou que temas relacionados às questões étnico-raciais das culturas negra e indígena não são vistos como integrantes dos conteúdos e ficam de fora dos

planejamentos das escolas em decorrência do silenciamento e do desconhecimento desses temas por coordenações pedagógicas e por direções, o que, na avaliação da colega, configura-se como censura. As demais respostas mostraram situações de censura provocadas por questões políticas dos tempos atuais, baseadas em argumentos comportamentais ou éticos, mas que visavam colocar em xeque as posições político-pedagógicas dos/as professores/as da sua escola. Também relatos de censura que levaram à exclusão dos professores de determinadas escolas em função dos seus posicionamentos políticos, ferindo sua liberdade de expressão. E censuras em razão da polarização política mais recentemente vivida no Brasil, fenômeno que fizera emergir um patrulhamento ostensivo por parte de alguns alunos, decorrência do empoderamento de movimentos neoconservadores como o ESP.

Chamou-nos a atenção de que mesmo que a maioria (70% do total, o que equivale a 45 colegas) dos/as docentes tenha respondido de forma negativa à pergunta 3.a), ou seja, de que não tenham sofrido ou testemunhado situações de censura, 13 deles/as fizeram questão de comentar as suas respostas na parte 3.b). E essas respostas acabam reforçando alguns receios por parte desses/as docentes no sentido, por exemplo, de ainda não ter sofrido censura, mas de correr o risco de vir a sofrer esse tipo de ameaça. Ou então de já terem sofrido críticas em razão de determinadas práticas, mas que não chegam a se caracterizar como afronta à liberdade de ensinar.

Por outro lado, alguns e algumas colegas registraram em suas respostas uma sensação de segurança em relação ao amparo dado em sala de aula à liberdade de ensinar dos/as professores/as por legislações como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a LDBEN, o que, em última instância fortalece a resistência dos docentes em relação aos avanços neoliberais e neoconservadores na educação pública.

4.2 ENCONTROS DO GRUPO DE DISCUSSÕES PARA A ABORDAGEM DOS TEMAS SENSÍVEIS

Levando em consideração os resultados obtidos a partir das respostas às perguntas 1, 2 e 3, e que foram analisados no item anterior, a segunda etapa da pesquisa, ou seja, a que diz respeito aos encontros do grupo de discussões, teve a intenção de ouvir perspectivas, proposições e críticas desses/as docentes, a fim de construir de forma mais concreta os significados de resistência para o ensino de História. E teve a intenção, ainda, de que, por meio da pesquisa de dissertação, professores/as pudessem dialogar com os próprios

professores/as, mostrando que a resistência pode se dar a partir de sensibilidades advindas desse diálogo (hooks, 2017, p. 51-52).

Se considerarmos os dois encontros (o segundo e o terceiro) juntos, tivemos a presença de 9 colegas diferentes, incluindo a mim, de 10 escolas da RME/POA, sendo 7 professores e 2 professoras. Todos/as participantes do segundo e do terceiro encontro tinham respondido ao questionário da primeira etapa da pesquisa. Na pergunta 1.a) todos/as eles/elas responderam positivamente quanto à existência de temas e de metodologias sensíveis.

Tendo em vista os objetivos traçados para o segundo e para o terceiro encontros, foram extraídas estas palavras/expressões-chave dos mesmos a fim de se proceder à análise: avanços neoliberais e neoconservadores nas aulas de História; experiências pedagógicas dos/as professores/as de História; noções de resistência e de recriação. A partir das palavras/expressões-chave já destacadas foram sendo selecionadas falas e escritas desses/as 8 colegas que se fizeram presentes ao segundo e ao terceiro encontros, com a respectiva análise das mesmas.

Objetivos do segundo e do terceiro encontros do grupo de discussões dos/as professores/as de História da RME/POA – Temas sensíveis
<ul style="list-style-type: none"> - compartilhar experiências pedagógicas criadas diante dos desafios contemporâneos a partir de “temas sensíveis” dirigidos às aulas de História; - reconstruir noções de resistência e de recriação, a partir de perspectivas críticas e decoloniais, aos avanços neoconservadores e neoliberais na educação pública.

A análise desta segunda parte do capítulo 4 será realizada da seguinte forma: em cada um dos cinco temas sensíveis escolhidos para serem objeto de apreciação pelos/as professores/as durante o segundo e o terceiro encontros serão verificados: a) quais os avanços neoliberais e neoconservadores relatados que acontecem nas aulas de História; b) quais as experiências pedagógicas apresentadas pelos/as professores/as dessa disciplina ao lidarem com os temas sensíveis, bem como quais as noções de resistência e de recriação advindas das falas e das escritas desses mesmos docentes. Levamos em consideração os temas sensíveis que mais apareceram nas respostas à pergunta 1.a) do questionário: religiões, escravidão, nazismo/holocausto, gênero e sexualidade e ditadura civil-militar brasileira. A partir desses temas sensíveis foram reunidos materiais em envelopes, sendo que em cada um deles foi

colocada uma reportagem polêmica e um texto reflexivo sobre o tema, além de um desafio com situação polêmica a ser resolvida pelos/as professores/as¹⁷.

4.2.1 – O segundo encontro do grupo de discussões

Após a reapresentação dos gráficos oriundos das primeiras análises do questionário que introduziu a pesquisa, os/as colegas passaram a tecer comentários, especialmente sobre a questão que perguntava se o/a professor/a já havia sofrido e/ou presenciado alguma situação de censura nas suas aulas na disciplina de História, ou seja, sobre questões que lhes tolham a liberdade ensinar. O colega Colibri, por exemplo, destacou que os outros 70% que responderam negativamente à pergunta 3.a) do questionário aplicado podem também ter sofrido censura, mas sem se dar conta, o que se configura um importante elemento para a nossa reflexão. Sobre isso, o professor João-de-Barro disse ter marcado no questionário “sim” como resposta à pergunta 3.a), pelo fato, segundo ele, de ter presenciado censura na sua escola, mencionando que o caso tem a ver com uma situação em que uma colega passou determinando vídeo para a turma, e que o assunto foi parar nas redes sociais, sendo que os pais, que eram de uma igreja evangélica, começaram a se mobilizar para querer que a professora pedisse desculpas por ter trabalhado com aquele vídeo. Esse episódio relatado pelo colega configura-se num evidente sinal de avanço do pensamento neoconservador na educação. Para refletir acerca desse tipo de avanço e de outros, colocamos alguns temas sensíveis em discussão na roda de conversa.

4.2.1.1 A discussão do tema sensível gênero e sexualidade

Um dos trios formados foi desafiado a discutir o tema sensível que envolve o gênero e a sexualidade nas aulas de História. Esse tema, ao lado das questões ligadas às religiões, foi o que mais apareceu nas 64 respostas do questionário quando os/as docentes foram perguntados sobre a existência de temas e de metodologias sensíveis.

17 Essa atividade foi inspirada em aula da disciplina “Metodologia no Ensino de História: o Pesquisador-Professor e o Professor-Pesquisador”, realizada no 1.º semestre de 2018, dentro do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – da UFRGS, pela professora Caroline Silveira Bauer.

**Atividade com temas sensíveis
GÊNERO E SEXUALIDADE¹⁸**

- 1) Imagine esta situação numa escola: a família de um dos estudantes de uma turma de C20 vai até à escola para registrar uma reclamação, junto à direção da mesma, quanto às aulas do professor de História, as quais, segundo a família, estariam indo contra os seus princípios morais e religiosos, tendo em vista de que o referido professor estaria abordando sobre as perseguições e mortes, por parte do Santo Ofício da Inquisição, a gays e lésbicas durante o período da colonização portuguesa no Brasil, e estaria chamando a atenção dos alunos acerca das práticas de violências hoje contra a população LGBT. Segundo ainda a referida família, o professor estaria inculcando uma “ideologia de gênero” na cabeça dos estudantes e os induzindo a criticar práticas da Igreja Católica por meio de uma abordagem histórica.
- 2) Considerando a situação imaginada para a escola, responda as seguintes questões:
 - a) Ao abordar o tema sensível do gênero e da sexualidade em sala de aula, você já teve que lidar com falas cujos conteúdos se assemelhavam aos da cena imaginada e descrita acima? Qual foi a sua reação naquele momento? E como você reagiria atualmente diante de falas com esses conteúdos? Explique as suas respostas.
 - b) Você já foi acusado de militância política e/ou manipulação da opinião dos/as estudantes ao tratar da questão de gênero e de sexualidade? Qual foi a sua reação naquele momento? E como você reagiria atualmente diante de tal acusação?
 - c) Quais os elementos que você considera pertinentes/relevantes para o planejamento de aulas que tenham a ver com o tema sensível do gênero e da sexualidade em sala de aula?

Para discutir e responder as três questões, o grupo teve a oportunidade de fazer a leitura de uma reportagem do portal G1/RS que tratava de um caso envolvendo uma professora de História da Educação Básica que vencera uma ação judicial em que era acusada de ter ensinado “ideologia de gênero” e de incentivado a homossexualidade e o adultério em suas aulas¹⁹. O grupo também teve a oportunidade de ler trechos de dois textos que analisam o tema sensível do gênero e da sexualidade na educação. Num desses textos, Seffner e Picchetti (2016, p. 70), a partir de cenas etnografadas em salas de aulas, afirmam que esses ambientes são marcados por contextos generificados e sexualizados. Comentam, também, sobre as disputas que acontecem entre os que defendem que o tema sensível do gênero e da

¹⁸ A atividade completa encontra-se detalhada no Apêndice D.

¹⁹ Professora receberá indenização por postagem que a acusou de incentivar homossexualidade em aula. Portal G1/RS. 24 abr 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/professora-recebera-indenizacao-por-postagem-que-a-acusou-de-incentivar-homossexualidade-em-aula.ghtml>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

sexualidade seja abordado em sala de aula e aqueles que são contra esse tipo de abordagem. E nesse texto chamam a atenção ainda para o fato de o tema sensível em questão estar conectado com uma educação em direitos humanos. Já no outro texto ao que o trio teve acesso, é mostrado como o movimento de cunho conservador Escola Sem Partido tem tentado negligenciar o debate sobre gênero e sexualidade no campo da educação e o quanto isso fere princípios garantidos pela LDBEN tais como os da liberdade de aprender e de ensinar, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e do respeito à liberdade e apreço à tolerância (SOUZA, 2018, p. 204).

Encerradas a leitura dos textos e a discussão das respostas, cada trio compartilhou suas produções com o grande grupo. Uma das colegas procedeu à leitura da cena imaginada para a sala de aula, com o desafio do tema sensível. Cabe registrar que antes mesmo de o trio se reunir e discutir o assunto, essa mesma professora, a docente Garrincha, já havia relatado, durante a rodada mais inicial de comentários do encontro, que sofrera censura no ambiente da sua escola. A mesma situação de censura que, aliás, a professora já havia comentado no questionário respondido junto com os/as outros/as 63 colegas. Tratou-se de uma situação em que trabalhara a questão da sexualidade nas suas aulas de História, tendo sido, por isso, questionada pelos pais de alguns alunos. Segundo ela, esses questionamentos dos pais estavam também vinculados a assuntos religiosos das famílias. A colega relatou, ainda, que, na ocasião, teve de conversar com esses pais juntamente com o serviço de orientação da sua escola, o SOE, de modo a explicar todo o trabalho que havia sido realizado com os alunos. Ora, esse tipo de censura relatada pela professora Garrincha tem a ver com o rol de atitudes estimulada pelo movimento neoconservador Escola Sem Partido:

Com as acusações de doutrinação ideológica empreendidas também por meio da “ideologia de gênero”, além de ser uma manifestação antigênero, o EsP é um movimento antidemocrático. Opõe-se aos direitos de não discriminação e à promoção da igualdade de gênero, e sua ação reativa advoga pelo bloqueio do combate à homo/bi/transfobia e ao sexismo nas escolas. Sendo assim, é um movimento que contribui para a manutenção de privilégios de alguns e para a perpetuação de práticas preconceituosas, segregacionistas e violentas contra muitos outros. (MARAFON; SOUZA, 2018, p. 81)

Segundo Moura (2018, p. 89), o movimento ESP seria o resultado da combinação entre a tradição da influência da religião católica na história da educação brasileira e a nova onda conservadora que reúne católicos e evangélicos, sendo que o ESP está inserido num cenário de disputa pela hegemonia no que se refere às políticas públicas para a educação. Na resposta dada pelo trio à pergunta a) da atividade, também foi apontada a presença de

movimentos conservadores contrários à discussão sobre gênero e sexualidade nas aulas de História, sinalizando que os integrantes do grupo, ou pelo menos a professora Garrincha, já tiveram de lidar com falas semelhantes ao da cena imaginada no desafio lançado. Como forma de reação a situações como essas, o grupo colocou a necessidade de se fazer o debate do contraditório com as famílias dos/as estudantes. Na avaliação do grupo, para que esse debate seja exitoso, seria importante a existência de uma rede de apoio institucional, composta pelas direções das escolas com o respaldo de legislações e dos governos. Todavia, o entendimento do trio é de que esse tipo de rede vem se enfraquecendo, ao mesmo tempo em que os movimentos conservadores, ou neoconservadores como temos tratado, estão se fortalecendo cada vez mais. Para ilustrar a sua resposta, no que diz respeito ao lidar com censuras semelhantes a da cena imaginada, o grupo afirmou que existe uma propaganda ostensiva por parte dos governos municipal (no caso Porto Alegre) e federal, os quais dizem que os professores ganham altos salários, não ensinam e doutrinam ideologicamente os/as estudantes. Nessa ilustração, ficam bastante evidentes os avanços dos discursos neoliberais e neoconservadores sobre a educação pública. O trio comentou na sua resposta de que o uso das redes sociais acaba desvirtuando os trabalhos pedagógicos, tornando-se, também, um fator de intimidação ao lado da propaganda ostensiva dos governos, o que, em última instância, enfraquece e tira o respaldo dos/as professores/as.

É interessante perceber que na resposta à pergunta b) da atividade, no que se refere a eventuais acusações de militância política e/ou de manipulação da opinião dos/as alunos/as, o trio enfatizou a importância de se conversar, ou seja, de manter sempre aberto o canal do diálogo, o que tem se mostrado um traço dos/as professores/as de História da RME/POA. Nessa segunda resposta, por outro lado, os/as docentes também afirmaram que algumas direções de escolas acabam representando o discurso neoconservador, o que acaba tornando ainda mais forte a pressão sobre o trabalho pedagógico. Então, em que pese para o grupo seja importante a questão do diálogo, eles/elas colocam a necessidade de atualmente se pensar em redes de proteção, mencionando, para isso, a busca de apoio junto à ATEMPA e ao SIMPA, entidades que, segundo eles/elas, também estão sofrendo com os ataques neoliberais e neoconservadores. Ainda em resposta ao como reagir a possíveis acusações de militância e/ou de manipulação, o trio colocou a necessidade de os/as docentes serem mais cuidadosos nas propostas pedagógicas, mas sem deixar de realizar o trabalho no qual acreditam. É de se ressaltar que novamente aparece nas respostas dos/as professores de História da Rede a questão do cuidado, porém sem abrir mãos das coisas que acreditam, o que se configura numa forma de resistência.

Não houve tempo durante o encontro para que o trio respondesse em detalhes o que lhe fora colocado na pergunta c) a respeito de elementos pertinentes para o planejamento das aulas de História que tenham a ver com o tema sensível do gênero e da sexualidade. Mas, sinteticamente, o grupo disse que os/as docentes precisam perceber os conflitos que acontecem nas turmas que envolvem o tema sensível e, a partir desses conflitos, fazer a discussão em sala de aula.

4.2.1.2 O nazismo e o holocausto como temas socialmente vivos

Ainda durante o segundo encontro do grupo, foram discutidos assuntos relacionados ao nazismo e ao holocausto a partir deste desafio:

Atividade com temas sensíveis NAZISMO E HOLOCAUSTO²⁰
<p>1) Imagine esta cena de sala de aula: numa aula para uma turma de C30 sobre o tema sensível Nazismo/Holocausto, um estudante faz a seguinte afirmação e os seguintes questionamentos:</p> <p>- “Professor: mas eu vi na Internet, num documentário, que esse tal de Nazismo foi um movimento da esquerda alemã e que o Holocausto nunca existiu de verdade, tratando-se apenas de um mimimi dos judeus. O que o senhor, professor, tem a nos dizer sobre tudo isso?”.</p> <p>2) Considerando a cena imaginada acima, responda as seguintes questões:</p> <p>a) Ao abordar o tema sensível do nazismo e do holocausto em sala de aula, você já teve que lidar com falas cujos conteúdos se assemelhavam aos da cena imaginada e descrita acima? Qual foi a sua reação naquele momento? E como você reagiria atualmente diante de falas com esses conteúdos? Explique as suas respostas.</p> <p>b) Você já foi acusado de militância política e/ou manipulação da opinião dos/as estudantes ao tratar da questão do nazismo e do holocausto? Qual foi a sua reação naquele momento? E como você reagiria atualmente diante de tal acusação?</p> <p>c) Quais os elementos que você considera pertinentes/relevantes para o planejamento de aulas que tenham a ver com o tema sensível do nazismo e do holocausto em sala de aula?</p>

Como subsídios de leitura para fomentar a discussão, o outro trio de professores/as formado durante o segundo encontro teve a sua disposição uma matéria publicada no portal El

²⁰ A atividade completa encontra-se detalhada no Apêndice D.

País intitulada “*FREMDSCHÄMEN*, a constrangedora ‘aula’ sobre nazismo dos brasileiros aos alemães” (2018), a qual tratava de uma polêmica ocorrida entre a embaixada alemã no Brasil e internautas brasileiros que afirmavam que o nazismo era de esquerda e que não acreditavam no holocausto. Além da matéria do jornal, o trio também teve a oportunidade de ler trechos de textos que abordam o nazismo e o holocausto como assuntos socialmente vivos. É o caso, por exemplo, do artigo publicado por Francisco Carlos Teixeira da Silva e Karl Schurster (2016, p. 744), no qual os mesmos focam na questão do holocausto a partir de uma área de estudo denominado “pedagogia do ensino dos traumas coletivos”. Já os outros trechos foram retirados de um texto referido no início deste capítulo, de Nilton Mullet Pereira e de Fernando Seffner (2018b, p.21), trechos nos quais tratam do nazismo, enquanto tema socialmente controverso, a partir da ideia de que o passado convive com o presente num paradoxo temporal por meio da residualidade ou remanescência.

Feitas as leituras da matéria polêmica do jornal e dos trechos dos textos, a professora integrante do grupo passou a apresentar as respostas discutidas e formuladas, lendo antes a cena imaginada para a sala de aula com uma situação mais delicada ao/à professor/a de História. No que concerne à pergunta a), foi respondido que nenhum/a colega que fazia parte do trio chegou a ter uma situação em sala de aula que se assemelhasse com a cena imaginada e descrita no desafio, ou seja, um caso no qual estudantes afirmassem que o nazismo teria sido de esquerda e que o holocausto não teria acontecido. Ao mesmo tempo, porém, na resposta foram relatadas situações de sala de aula na qual os estudantes teriam classificado o nazismo como algo positivo, especialmente a política econômica adotada por seu líder, Adolf Hitler, e teriam considerado os judeus como culpados pelo holocausto. Dentro dessa primeira resposta do trio, ainda, houve o relato de que os/as alunos/as que se identificam com a ideologia nazista e que dizem que Hitler foi bom para a Alemanha, também se manifestam como racistas, inclusive atacando os/as colegas negros/as.

Os/as integrantes do grupo responsável pelo tema do nazismo/holocausto não chegaram a responder de forma mais direta quais teriam sido as suas reações diante das falas pró-nazistas e antissemitas dos seus alunos, mas disseram que tentaram questionar, com os mesmos, as teorias racistas que deram sustentação ao nazismo. Mas ainda em resposta à pergunta a) do desafio, o trio fez questão de registrar o quanto fora importante a participação de colegas da Rede, inclusive dos/as componentes do trio, no que ficou conhecido como “Jornada para o Ensino da História do Holocausto”, que fora patrocinada pela SMED nas gestões 2009/2012 e 2013/2016, o que lhes possibilitou, com isso, realizarem trabalhos

bastante pertinentes ao tema sensível em questão com os/as alunos/as e com os/as colegas professores/as.

E quanto à terceira parte da pergunta a), de como os/as membros do grupo reagiriam atualmente diante de falas como as da cena proposta, responderam que tentariam mostrar para os/as estudantes, por meio de vídeos da época, que os discursos nazistas traziam a ideia antiesquerdista de acabar com o marxismo, e que isso possibilitaria fazer os/as estudantes refletirem sobre a falsa afirmação de que o nazismo seria de esquerda. Porém os/as integrantes do grupo estimulariam os/as próprios/as alunos/as a pesquisarem os significados desses discursos, utilizando, por exemplo, recursos de tradutores, de modo que eles/elas mesmos/mesmas se dessem conta dos conteúdos antiesquerdistas dos discursos nazistas.

O mesmo trio de professores/as também respondeu à pergunta b), ou seja, quanto a eventuais acusações de militância e/ou de manipulação da opinião de estudantes quando dos estudos do tema sensível nazismo/holocausto. O grupo registrou o seu entendimento quanto à importância de os/as professores/as de História utilizarem o conhecimento, a realidade dos fatos e o pensamento racional para tentar desconstruir essa ideia de que o/a professor/a seja um militante político ou esteja tentando fazer manipulação de opinião, ou ainda acusações de que o/a professor/a seja parcial e que defenda um só lado da situação. Mais ainda, os/as colegas recomendaram sobre a importância de se deixar claro aos/as estudantes de que os cidadãos, inclusive os professores, têm direito à opinião política e de que isso faz parte de um país que se pretenda democrático, abrindo o espaço para que os/as alunos/as também se posicionem e divirjam se assim o que quiserem, sendo papel do/a docente constituir tudo isso com fundamentação em sala de aula.

Já finalizando a apresentação do grupo quanto ao desafio do tema sensível nazismo/holocausto, e em resposta à pergunta c), de quais elementos seriam pertinentes para o planejamento de aulas que envolvesse o tema sensível em questão, o grupo deixou registrada a importância de se proporcionar situações em sala de aula nas quais os/as discentes possam se identificar e criar relações de afetividade com o objeto que está sendo estudado, neste caso o tema socialmente vivo do nazismo e do holocausto, o que poderia ser feito, por exemplo, através do filme “O menino do pijama listrado”. Esses dois aspectos, o de poder se identificar e o de criar relações de afetividade, são fundamentais, porque os discentes devem se sensibilizar quanto ao fato de que a questão socialmente viva do nazismo e do holocausto está presente em outros momentos históricos, evidentemente que sempre guardadas as devidas proporções. Francisco Carlos Teixeira da Silva e Karl Shcuster (2016, p. 747) mostram essa reminiscência ao mencionar que:

Em verdade, tanto no Oriente Médio, nos Bálcãs ou Leste Europeu, bem como na Colômbia, México, Guatemala ou El Salvador a liquidação em massa de pessoas, em especial jovens e de origem indígena, é um processo do tempo presente. Especifica tal afirmação a matança silenciosa, sistemática e crescente, de jovens negros e pobres das comunidades brasileiras, cujos números já ultrapassam a maioria das guerras contemporâneas (dos trinta mil jovens mortos por ano no Brasil – do total de 56 mil assassinatos – 77% são negros) [...].

Portanto, essa sensibilização é extremamente importante nas aulas de História. Até porque os eventos traumáticos não se limitam às grandes guerras mundiais e ao holocausto na Europa, mas sim estão presentes em momentos históricos marcantes de outros continentes como, por exemplo, no processo de descolonização da África e na redemocratização dos países latino-americanos (SANTANA; PINHEIRO, 2018, p. 31). Seguindo nessa mesma toada, Santana e Pinheiro (2018, p. 35-36) sugerem a criação de mecanismos pedagógicos que sejam capazes de impedir a repetição de eventos traumáticos, de eliminar práticas de racismo, fascismo, autoritarismo e ódio, e que incentivem a militância pelo dever de memória para a efetivação do não esquecimento desses eventos. Nesse sentido, temas como o nazismo e o holocausto devem ser amplamente problematizados junto aos estudantes.

Os discentes devem ser instigados a refletir sobre a existência ou não, nos dias de hoje, em pleno século XXI, de intolerância, racismo, condenação do outro em razão da sua singularidade (PEREIRA; SEFFNER, 2018b, p. 28). Ou seja, deve ser problematizado com os estudantes acerca da existência, nos dias de hoje, de práticas discriminatórias e opressoras como aquelas que marcaram o nazismo e provocaram o holocausto. Nesse sentido, Pereira e Seffner (2018b, p. 28) comentam que: *“pensar o nazismo como um passado que não cessa de insistir no presente tem implicações éticas e políticas, pois seu estudo permite aprender e pensar novas experiências de vida sem o nazismo e suas mazelas”*. Quando os/as professores/as de História da RME/POA trazem à tona aspectos como o de estimular nos/nas estudantes o poder de se identificar e o de criar relações de afetividade com o tema sensível do nazismo/holocausto, esses/essas docentes estão dando passos importantes para criar os mecanismos pedagógicos recomendados pela literatura.

Ainda em resposta à letra c), o trio colocou a necessidade de despertar o argumento mais racional a partir da exibição de outros filmes como “A queda”, “Na língua das mariposas” (este trabalha a questão dos estados totalitários) e o “O grande ditador”. Uma observação bem interessante a se fazer é de que no momento em que a colega Andorinha relatava a resposta c) do trio e lia o título de um dos filmes mencionados, a mesma deixou

escapar, ao que parece, a frase “*Pois é, mas ali... eu tinha pensado em fazer isso também.*”²¹, o que reforça a ideia acerca da importância dos encontros de professores/as e das trocas de estratégias para a sala de aula entre os/as mesmos/as. Além disso, o trio levantou a questão da importância de se trabalhar os direitos humanos como uma maneira de se chegar e de se tratar do tema sensível nazismo/holocausto, tendo em vista que a questão dos direitos humanos tem crescido como uma luta política no Brasil.

Sobre esse último aspecto, o professor Sabiá alertou para o fato de que o tema dos direitos humanos “... *é de fato mais confortável...*”²² muitas vezes nas abordagens em sala de aula, quando se quer evitar eventuais incômodos com os/as alunos/as ao se falar de racismo, de sexualidade ou de religiosidade, apelando-se, então, para temas mais generalizadores. Por outro lado, a professora Andorinha contrapôs o argumento do colega Sabiá, esclarecendo que os direitos humanos precisam ser trabalhados não como um panorama de uma sociedade idealizada, mas sim sob a ótica da conquista de direitos, ou seja, como parte de uma luta. Apesar da divergência, o fato é que a questão de se trabalhar a partir da perspectiva dos direitos humanos mostrou-se uma estratégia de resistência para as aulas de História entre os/as professores/as da RME/POA.

Encerradas as apresentações sobre os dois temas sensíveis, o colega Sabiá externou a sua preocupação de o presente grupo de discussões, formado por professores/as de História, sair de uma fase de mais “desengasgo”²³ para uma fase mais reflexiva e propositiva a partir de questões mais técnicas do ensino de História, da experiência de sala de aula. E já finalizando os trabalhos, os presentes decidiram realizar um terceiro encontro para que pudessem se debruçar sobre os outros 3 temas sensíveis. Por sugestão de uma das colegas, 3 professores/as levaram para as suas casas os materiais dos temas não analisados no dia 06/07/2019 e ficaram responsáveis por fazer as leituras e por apresentá-los no encontro seguinte, especialmente porque as respostas à letra c) dos desafios dos temas sensíveis acabaram ficando prejudicadas em razão do tempo limitado do encontro. Percebemos, então, que os/as próprios/as professores/as foram definindo os rumos da formação.

21 Trecho da fala da professora Andorinha durante o Segundo Encontro do Grupo de Discussões realizado em 6 de julho de 2019.

22 Trecho da fala do professor Sabiá durante o Segundo Encontro do Grupo de Discussões realizado em 6 de julho de 2019.

23 Ibidem

4.2.2 O terceiro encontro do grupo de discussões

No momento inicial do terceiro encontro do grupo de discussões dos/as professores de História da RME, realizado no dia 31 de agosto de 2019, foram distribuídos envelopes para uma atividade em trios com materiais relacionados a 2 diferentes “temas sensíveis” abordados frequentemente nas aulas de História, no caso escravidão e religiões. A exemplo do que acontecera no segundo encontro, em cada um dos envelopes foi colocada uma reportagem polêmica e um texto reflexivo sobre o tema, além de um desafio com situação polêmica a ser resolvida pelos/as professores/as. Cada trio teve que analisar o seu material e dar um encaminhamento ao desafio proposto, a partir da resolução de 3 questões. O colega João-de-Barro, que havia ficado responsável pelo tema da ditadura civil-militar brasileira no final do encontro anterior, trouxe o questionário já respondido, sendo que os participantes do terceiro encontro definiram que discutiriam esse tema junto com os demais no último momento. O restante do tempo do encontro foi utilizado para as apresentações dos trabalhos de cada trio de professores/as, momento em que os participantes socializaram os encaminhamentos com o restante do grupo, com foco na ideia de resistência em sala de aula, fizeram suas considerações finais e deram encaminhamentos para as próximas atividades do grupo de discussões. Levando em consideração os encaminhamentos do final do segundo encontro, os/as professores/as presentes ao terceiro encontro deram um enfoque maior à pergunta c) de cada desafio, contemplando, também, a fala do colega Sabiá no sentido de avançar de uma fase de “desengasgo” para outra que seja mais propositiva nas aulas de História.

4.2.2.1 O tema sensível envolvendo as religiões

A questão da abordagem das religiões, juntamente com as questões de gênero e de sexualidade, foram os temas sensíveis mais lembrados pelos/as professores/as de História quando da aplicação do questionário aos/às 64 colegas. Interessante porque justamente esses dois temas são aqueles mais visados pelo movimento e pelos projetos de lei do neoconservador Escola sem Partido. Para o tema sensível envolvendo as religiões foram lançadas as seguintes questões, bastante semelhantes às dos demais temas:

Atividade com temas sensíveis
RELIGIÕES²⁴

- 1) Imagine esta cena de sala de aula: numa aula para uma turma de C10 sobre a história das culturas e das religiões afro-brasileiras, um estudante faz a seguinte afirmação e o seguinte questionamento:
- “Professor: mas lá na igreja que eu frequento com os meus pais e a minha família o pastor disse que esses orixás são coisas do demônio, de macumbeiros e não são de deus. Então, eu não posso aprender sobre isso na escola, porque é pecado e porque contraria os preceitos da minha religião e da minha família. O que o senhor, professor, tem a nos dizer sobre isso?”
- 2) Considerando a cena imaginada acima, responda as seguintes questões:
 - a) Ao abordar o tema sensível das religiões em sala de aula, você já teve que lidar com falas reproduzidas pelos estudantes cujos conteúdos se assemelhavam aos da cena imaginada e descrita acima? Qual foi a sua reação naquele momento? E como você reagiria atualmente diante de falas com esses conteúdos? Explique as suas respostas.
 - b) Você já foi acusado de militância política e/ou manipulação da opinião dos/as estudantes ao tratar de questões envolvendo religiões nas aulas de História? Qual foi a sua reação naquele momento? E como você reagiria atualmente diante de tal acusação?
 - c) Quais os elementos que você considera pertinentes/relevantes para o planejamento de aulas que tenham a ver com o tema sensível das religiões em sala de aula?

Para pensar e discutir o tema sensível das religiões, um dos trios tinha a sua disposição uma matéria publicada na Revista Nova Escola (CECÍLIO, 2018), que tratava de uma polêmica ocorrida numa Escola do Rio de Janeiro em função da tentativa de se censurar um livro sobre cultura africana. Também tinha a sua disposição um trecho retirado de um artigo do professor Frederico Alves Mota (2016, p. 461), no qual o mesmo, a partir de uma pesquisa realizada com alunos do último ano do Ensino Fundamental, investiga a interação dos estudantes com questões da cultura afro-brasileira e aponta, em nível de resultados, a existência de lacunas na disciplina de História no que diz respeito à abordagem da referida cultura.

A colega Garrincha iniciou as apresentações a partir do que fora estudado por seu trio quanto à questão das religiões enquanto um tema sensível. Ela fez um breve comentário a respeito dos dois textos lidos e, em seguida, passou a apresentar e a tecer comentários

²⁴ A atividade completa encontra-se detalhada no Apêndice D.

especialmente em relação à questão c). O grupo discutiu bastante acerca de inúmeros conflitos presenciados nas escolas onde os seus membros trabalham, que representam, sobretudo, o avanço de ideias neoconservadoras em suas instituições. Por exemplo, na resposta escrita do trio, complementada por falas, apareceu o caso de um professor que encontrou um aluno lendo o livro "Orixás, Caboclos e Guias, deuses ou demônios?" de Edir Macedo, da Igreja Universal do Reino de Deus, e que levou o trio a relacionar esse fato com o texto de Frederico Mota proposto para este tema sensível, no qual o autor inicia sua análise fazendo referência a uma passagem de um livro do monsenhor Jonas Abib, pertencente ao movimento Renovação Carismática Católica, que tem um teor ofensivo à cultura religiosa afro-brasileira. Portanto, o trio fez uma relação entre grupos neoconservadores que agem sobre a educação. A resposta do trio tratou, ainda, a respeito da presença forte de alunos evangélicos militantes nas escolas e sobre a dificuldade de argumentar com esse perfil de estudantes. O avanço neoconservador também é percebido, pela resposta do grupo, a partir das concepções religiosas desses alunos, muitas delas concepções reducionistas de bem versus mal, de origem judaico-cristão para contra-argumentar sobre os despachos nas esquinas que, conforme esses estudantes, fariam mal às pessoas, e que não se trata, segundo o trio, de uma concepção que pertença às religiões de matriz africana, mas que, por desconhecimento dos/as estudantes e de muitos/as professores/as, acaba sendo incutido a essas religiões, o que, em última análise, vai ao encontro das lacunas apontadas por Mota (2016, p. 461). O tipo de censura mostrado na matéria da Revista Nova Escola também foi mencionado na resposta do trio, quando o mesmo referiu-se a um caso de exibição em sala de aula do filme "Besouro", que, segundo um/a dos/as colegas integrantes do trio, foi objeto de polêmica com um professor este ano, a partir de acusações feitas por famílias evangélicas de alunos, considerando que o filme explora bastante a questão da religiosidade ao mostrar os diferentes orixás.

Tendo em vista o conteúdo de parte da resposta do trio à letra c), podemos averiguar marcas do avanço neoconservador nas escolas quando da abordagem do tema sensível das religiões nas aulas de História. Tais marcas demonstram que os colegas integrantes do grupo já tiveram que lidar ou presenciaram situações semelhantes àquela descrita na cena imaginada do desafio, o que, até certo ponto contempla o que fora perguntado ao grupo na questão a). Ainda em sua resposta, o trio expôs quais seriam os elementos relevantes para o planejamento das aulas de História no que se refere à abordagem do tema socialmente vivo das religiões. Para o grupo, é fundamental de que para cada conteúdo trabalhado haja um espaço importante para reflexões acerca da cultura afro-brasileira, e a religião possa ser um dos aspectos mais relevantes desse trabalho. Foi mencionado que um dos colegas do trio, inclusive, já tem um

trabalho realizado numa das redes sociais, numa plataforma na qual os/as seus/suas alunos/as fazem postagens, sendo que a primeira delas foi a respeito da África e envolveu o tema das religiões de matriz afro-brasileira. O trio destacou a importância do uso de ferramentas da internet, mesmo que nem todos/as estudantes tenham acesso a essa ferramenta e apesar do sucateamento dos Laboratórios de Informática nas escolas municipais, que sinaliza o resultado negativo dos avanços neoliberais sobre a educação pública municipal já referidos pela literatura. Outro elemento pertinente para o planejamento das aulas, segundo o grupo, é o de aliar a pesquisa no local da escola com as vivências dos/as alunos/as, o que nos remete a estratégias de dialogicidade baseadas na pedagogia de Paulo Freire e de bell hooks.

A colega componente do trio que fazia o relato da resposta escrita, Garrincha, comentou acerca da experiência por ela realizada de visita a um terreiro de religião de matriz afro-brasileira, que pertencia à mãe de um dos seus alunos, e que tal visita foi bastante importante no sentido de os/as estudantes conhecerem mais de perto essa religião e de valorizá-la. Contudo, essa mesma professora disse que depois não voltou a fazer esse tipo de visita e comentou que no momento atual perceberam (no trio) que esse tipo saída pedagógica poderia gerar muitos conflitos com algumas famílias dos estudantes, o que, parece representar uma espécie de autocensura por parte dos integrantes do grupo.

Também como elemento relevante para o planejamento das aulas de História, o professor Quero-Quero, principalmente a partir do que lera no texto sugerido para a oficina, comentou sobre necessidade de os/as professores/as terem de enxergar o que está acontecendo nas comunidades mais periféricas da cidade de Porto Alegre, comunidades estas atendidas pelas escolas da RME/POA, referindo-se à forte presença das igrejas cristãs, mas especialmente acerca da presença das igrejas evangélicas neopentecostais e que pregam a teoria da prosperidade, o que mais uma vez ilustra o avanço neoconservador. Ele destacou a importância de se tratar da história e da cultura afro-brasileira, mas de se discutir também o que é o senso comum marcado pelo avanço neopentecostal no campo das religiões e a questão da teoria da prosperidade, dando um passo a frente nesse assunto. Chama-nos a atenção de que sobretudo essa parte final do comentário do professor Quero-Quero estabelece uma ponte com o que Michael Apple escreve a respeito de se procurar esclarecer quais são os elementos de bom senso e não apenas os aspectos negativos que estão inseridos nos grupos que formam a aliança direitista da modernização conservadora. Segundo Apple (2003, p. 239), alguns dos argumentos apresentados por essa aliança (neoliberais, neoconservadores, ativistas religiosos populistas e nova classe média de gerentes e profissionais qualificados) acabam sendo ouvidos e absorvidos pela população, porque os mesmos conectam-se com temas que tem a

ver com as experiências, medos, dificuldades e sonhos das vidas cotidianas. Nesse sentido, o colega Quero-Quero falou sobre a necessidade de se enxergar as contradições nas religiões neopentecostais, mas, ao mesmo tempo, observar que as mesmas têm um trabalho na rede de assistência social, de encaminhamento para o mundo do trabalho e em questões da própria espiritualidade que atendem anseios das pessoas. Sobre esse aspecto, na resposta dada pelo trio à letra c), foi comentada a falta de perspectivas de emprego, falta de políticas públicas, aumento da miséria das famílias, que geram aumento de conflito em sala de aula, com pouco suporte ou quase nenhum por parte das escolas, que muitas vezes é chamada a dar conta de todos os problemas sociais.

Ainda dentro desse tema sensível das religiões, o professor Beija-Flor falou sobre a enorme presença de igrejas evangélicas perto da sua escola. E do preconceito entre os/as estudantes em relação às práticas das religiões de matriz africana, afirmando que, nas aulas de História, procura desconstruir esses preconceitos ao mostrar as diferenças entre as religiões, o que, segundo ele, os/as alunos/as aos poucos vão percebendo. Relatou da experiência na sua escola de um seminário dos movimentos sociais, com grande participação dos estudantes, o que se configura como um exemplo de resistência a partir do trabalho dos professores de História. E para dar conta das lacunas apontadas por Mota, a resposta do grupo trouxe a afirmação de que os/as professores/as de História precisam buscar esse conhecimento sobre as religiões de matriz africana, até porque o mesmo não tem sido ofertado pela mantenedora (a SMED) em formações. Assim, tal conhecimento, na opinião do trio, precisará ser buscado em grupos ou coletivos como este dos/as professores/as de História da RME/POA, os quais precisam ser fortalecidos.

4.2.2.2 Escravidão: outra questão socialmente viva

Na sequência do compartilhamento de saberes e da discussão, foi trazido à tona o tema socialmente vivo da escravidão. O trio que ficou encarregado por esse tema teve que se debruçar num desafio que tinha como referência as seguintes perguntas:

Atividade com temas sensíveis
 ESCRAVIDÃO²⁵

1) Imagine esta cena de sala de aula: numa aula para uma turma de C20 sobre as diferentes formas de resistência à escravização no Brasil, um estudante faz a seguinte afirmação e os seguintes questionamentos:

- “Professor: mas eu assisti na Internet, num documentário do “Brasil Paralelo”, que esse tal de Zumbi dos Palmares não foi herói coisa nenhuma, e que ele não lutava pelo fim da escravidão; muito pelo contrário, inclusive o Zumbi era dono de escravos. Aliás, nesse mesmo documentário, disseram que tanto na África quanto nos quilombos do Brasil negros vendiam e escravizavam os próprios negros. Então, por que comemorar o Dia da Consciência Negra e logo no dia da morte de Zumbi? O que o senhor, professor, tem a nos dizer sobre tudo isso?”

2) Considerando a cena imaginada acima, responda as seguintes questões:

a) Ao abordar o tema sensível da Escravidão em sala de aula, você já teve que lidar com falas reproduzidas pelos estudantes cujos conteúdos se assemelhavam aos da cena imaginada e descrita acima? Qual foi a sua reação naquele momento? E como você reagiria atualmente diante de falas com esses conteúdos? Explique as suas respostas.

b) Você já foi acusado de militância política e/ou manipulação da opinião dos/as estudantes ao tratar da questão da Escravidão? Qual foi a sua reação naquele momento? E como você reagiria atualmente diante de tal acusação?

c) Quais os elementos que você considera pertinentes/relevantes para o planejamento de aulas que tenham a ver com o tema sensível da Escravidão e das relações étnico-raciais em sala de aula?

Para pensar e discutir o tema sensível da escravidão, o grupo teve acesso a uma publicação da Revista Aventuras na História, de autoria de Jaime Freime (2019), que tratou sobre a questão do revisionismo histórico em relação a Zumbi dos Palmares em vista de afirmações de que supostamente Zumbi teria escravizado pessoas. Ainda como subsídio, o trio teve acesso a trechos retirados de um artigo da professora Carla Meinerz (2017, p. 233), no qual a mesma defende a necessidade de tratar de projetos na área da educação que contemplem os direitos humanos, bem como as relações étnico-raciais, e destaca a necessidade de se reconhecer a existência de iniquidades nas relações étnico-raciais brasileiras.

Da mesma forma que ocorrera em relação ao assunto anterior, o trio que se dedicou ao tema sensível da escravidão procurou focar na resposta à pergunta c) do desafio. A colega Andorinha, já dando início ao relato do que o grupo dela lera e debatera, comentou que, assim

²⁵ A atividade completa encontra-se detalhada no Apêndice D.

como em relação ao que acontece com o tema das religiões de matriz afro-brasileira, existe toda uma “desmemória” (assim a colega Andorinha mencionou na resposta o que seria falta de memória) produzida no nosso país em relação à escravidão para tentar retirar das memórias da população qualquer vestígio que tenha a ver com os nossos vínculos com a África. Segunda a professora Andorinha, existe todo um processo de esconder e de negligenciar a construção de memória dentro do país e da sociedade e que, inclusive, acaba influenciando na formação dos/as professores/as.

A escravidão, na concepção do grupo, é um tema bastante delicado para os/as alunos/as negros/as dentro da sala de aula – o que corrobora os resultados apurados quando da aplicação do questionário junto aos/às 64 professores/as -, porque traz à tona sofrimentos e tragédias familiares, mas que, na concepção tirada no trio, precisa ser abordado, pois se tratam de várias tentativas de apagamento físico, da memória e da condição de identidade de uma raça/etnia, conforme já exposto no parágrafo anterior. Conforme a professora Andorinha, o trio também debateu sobre as dificuldades enfrentadas de levar a temática das histórias e das culturas africana e afro-brasileira para dentro dos currículos das escolas municipais. E debateu, ainda, sobre a dificuldade da assistência social e de outras políticas públicas para os/as estudantes negros/as, os quais acabam sendo a parcela da população mais atingida na sociedade em termos de miséria e de violência.

Em função disso e para fazer a abordagem desse tema sensível já pensando nos elementos que seriam pertinentes para o planejamento das aulas de História, a colega Andorinha comentou que, durante a discussão no grupo, os seus integrantes fizeram menções a uma série de projetos atualmente desenvolvidos em algumas escolas da RME/POA e que visam abordar a temática da escravidão por meio de outros vieses. Projetos como “Meninas crespas”, “Quilombonja” e “Afroativos”, que tentam resgatar a questão da identidade afro-brasileira. Sobre esses projetos, José Rivair Macedo avalia que:

Há vários pontos comuns nos projetos educacionais que convém sublinhar. Em primeiro lugar, vinculam-se ao trabalho de educadores(as) negros(as), a partir de referenciais afrocentrados que, em si mesmos, são dispositivos anti-racistas ao devolver protagonismo para pessoas negras. Em segundo lugar, são iniciativas que assentam em valores civilizatórios afro-brasileiros, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e o Art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96). Em terceiro lugar, são ações educativas eficazes, libertadoras, com alta capacidade de transformação dos pressupostos do racismo vigente em nossa sociedade pois incentivam jovens estudantes a perceberem sua capacidade criativa de agir no mundo, não como "periféricos", "vulneráveis" ou

"excluídos sociais", mas como pessoas capazes como quaisquer outras a seguir com segurança e confiança seus próprios caminhos.²⁶

Considerando o relato da colega Andorinha, bem como a avaliação de Rivair Macedo, podemos deduzir que o tema em questão é considerado sensível e que tem uma importância significativa para os/as professores/as de História, os quais reconhecem e citam as tentativas de se ocultar o assunto e, por isso, resistem contra as tentativas de “desmemória”, valendo-se, para tanto, de referências baseadas em trabalhos pedagógicos – no caso os projetos supracitados – que trazem à tona a questão do antirracismo e do protagonismo das pessoas negras, bem como respeitam e cumprem uma série de legislações que valorizam a história e a cultura afro-brasileira. Nessa resistência, notamos a presença do elo entre a pedagogia crítica e o pensamento decolonial, especialmente se resgatarmos a análise de Nilma Lino Gomes (2017), tendo em conta de que ela destaca a força e a importância do Movimento Negro para a concretização de uma pedagogia da diversidade.

4.2.2.3 A questão socialmente viva da ditadura civil-militar brasileira nas aulas de História

A última questão socialmente viva abordada no terceiro encontro do grupo de discussões dos/as professores/as de História foi a da ditadura civil-militar brasileira. A provocação desse tema sensível foi realizada por meio de uma matéria bastante polêmica publicada no site Diário do Brasil, na qual há: a negação acerca da ocorrência de ditadura no nosso país entre os anos de 1964 e 1985 e que faz parte do senso comum; uma acusação aos professores de História de que os mesmos doutrinarium os estudantes, fazendo-os acreditar na ocorrência de ditadura no Brasil durante aqueles anos; a criação de um estereótipo do que seria o professor de História que faria doutrinação²⁷. A provocação do tema da ditadura também ocorreu por meio de trechos retirados de um texto de Alessandra Gasparotto e de Enrique Serra Padrós (2010, p. 184-185), no qual os mesmos analisam os desafios de se trabalhar na sala de aula com um tema da chamada História Recente, no caso a ditadura civil-militar brasileira, e que envolve experiências traumáticas e disputas de memórias, gerando, inclusive, acusações de engajamento político ou ideológico aos professores de História.

26 *Iniciativas valorizam a cultura africana e incentivam a autoestima em crianças e adolescentes de Porto Alegre*. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/06/iniciativas-valorizam-a-cultura-africana-e-incentivam-a-autoestima-em-criancas-e-adolescentes-de-porto-alegre-cjwchcn4100cr01qthrcgkx1h.html>>. Acesso em: 11 jan. 2020

27 Diário do Brasil. “*Nunca houve ditadura no Brasil.*” *O que houve foi repressão contra vagabundos*”. Disponível em: <<https://www.diariodobrasil.org/nunca-houve-ditadura-no-brasil/>>. Acesso em: 12 jan 2019.

Diferentemente dos temas sensíveis discutidos e apresentados antes, o da ditadura brasileira não foi abordado por um trio de professores/as durante o terceiro encontro. O colega João-de-Barro, que ao final do segundo encontro se encarregara de levar para casa o desafio e os textos acerca da ditadura, trouxe para o terceiro encontro as três perguntas já respondidas. Em função disso, os/as colegas presentes ao terceiro encontro definiram que o tema da ditadura civil-militar brasileira seria discutido por todos e todas ao longo dos trabalhos. O desafio proposto com as três questões foi este:

Atividade com temas sensíveis
DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA²⁸

1) Imagine esta cena de sala de aula: numa aula para uma turma de C30 sobre a ditadura civil-militar brasileira, um estudante faz a seguinte afirmação e o seguinte questionamento:

- “Professora: mas eu assisti na Internet, num documentário de um tal de “Brasil Paralelo”, que não existiu ditadura militar no nosso país e que havia, sim, naquele momento, pessoas comunistas e terroristas tentando derrubar o governo para implantar o socialismo no Brasil. Aliás, o meu avô sempre comenta que, naquela época, só os vagabundos se davam mal, pois quem trabalhava direitinho e não criticava o governo ficava de boas. Ele disse que havia mais segurança naqueles anos. O que a senhora, professora, tem a nos dizer sobre tudo isso?”

2) Considerando a cena imaginada acima, responda as seguintes questões:

a) Ao abordar o tema sensível da ditadura civil-militar brasileira em sala de aula, você já teve que lidar com falas reproduzidas pelos estudantes cujos conteúdos se assemelhavam ao da cena imaginada acima? Qual foi a sua reação naquele momento? E como você reagiria atualmente diante de falas com esses conteúdos? Explique as suas respostas.

b) Você já foi acusado de militância política e/ou manipulação da opinião dos/as estudantes ao tratar da questão da Ditadura Civil-Militar Brasileira? Qual foi a sua reação naquele momento? E como você reagiria atualmente diante de tal acusação?

c) Quais os elementos que você considera pertinentes/relevantes para o planejamento de aulas que tenham a ver com o tema sensível da Ditadura Civil-Militar Brasileira em sala de aula?

Nem a resposta escrita do colega João-de-Barro, nem as falas dos/as demais professores/as durante o terceiro encontro deram a entender de que tivessem lidado com situações parecidas com aquela descrita na cena imaginada, o que seriam respostas à pergunta

²⁸ A atividade completa encontra-se detalhada no Apêndice D.

a). Segundo o colega João-de-Barro, ele ainda não teve que enfrentar uma fala tão direta em defesa da ditadura civil-militar em sala de aula. O mais próximo ao da cena descrita, segundo ele, ocorreu quando, em parceria com uma outra colega professora na sua escola, realizou um projeto com os alunos a respeito do golpe de 1964, sendo que uma das atividades passava pela construção de um *blog*. Essa plataforma *on-line*, segundo o colega João-de-Barro, acabou recebendo comentários de pais e mães que elogiavam a ditadura civil-militar brasileira, o que se configura um sinal do avanço neoconservador na nossa análise. Conforme João-de-Barro, a reação dele e de sua colega deu-se no sentido de explicar esse posicionamento aos/às estudantes como fazendo parte do senso comum e de evidenciar a superficialidade da análise. Esse tipo de conduta e de estratégia, especialmente a questão de trazer evidências para a análise dos acontecimentos nas aulas de História, já havia aparecido nas respostas ao questionário aplicado com os/as demais colegas. Sobre esse episódio, o professor João-de-Barro, comentou, ainda, que duas de suas alunas acabaram respondendo no *blog* aos comentários pró-ditadura de pais/mães, no sentido de aquela discussão só era possível porque já não se vivia mais um regime ditatorial no Brasil. E tentando responder ao restante do que fora perguntado na letra a), ou seja, de como reagiria atualmente diante de falas no sentido da não existência de ditadura no Brasil ou a favor desse tipo de regime político, o colega João-de-Barro escreveu que enfrentaria esse tipo de situação trabalhando com questões bastante objetivas e mostrando aos/às alunos/as quais as pessoas que sofreram naquele período e evidenciando a quem interessava e ainda interessa esse tipo de regime político ditatorial. Mais uma vez emerge esse tipo de resistência dos/as professores/as no sentido de dar respaldo científico as suas atividades em sala de aula.

Também no que se refere a eventuais acusações de militância política ou mesmo de manipulação de opinião no trato desse tema sensível não houve nenhuma manifestação dos/as colegas presentes nesse sentido. Sobre essa pergunta b), o professor João-de-Barro escreveu que: “*Diretamente ainda não, mas já soube de colegas que foram acusados por alunos e pais em escolas privadas. Isso, por mais que se tente dizer que não, acaba nos influenciando, gera um ‘mal estar’, um certo receio em como abordar o tema.*”²⁹ A frase do colega João-de-Barro trouxe elementos bastante importantes para a análise. Mesmo que não tenha sido alvo direto de acusações, ele tem ciência de casos de professores que já foram chamados de militantes políticos ou de manipuladores de opinião ao tratar o tema sensível da ditadura brasileira. E só o fato de “saber” que outros/as professores/as já sofreram esses tipos de acusações deixa os/as

29 Trecho da resposta por escrito do professor João-de-Barro durante o Terceiro Encontro do Grupo de Discussões realizado em 31 de agosto de 2019.

docentes em geral com receios de trabalhar o tema. Esse fato demonstra que, conforme Russel Teresinha Dutra da Rosa (2018), em entrevista dada ao Jornal Sul21, embora os projetos de lei baseados no movimento ESP tenham sido aprovados em um número reduzido de entes da federação e não tenham sido aprovados em nível federal de modo que pudesse alterar a LDBEN, por exemplo, os efeitos de intimidação do seu discurso já se alastraram no cotidiano de escolas e de universidades. Por outro lado, na sequência da resposta de João-de-Barro, mais uma vez notamos a questão da prudência, do cuidado e do bom senso nas formas de agir e de reagir dos/as professores/as de História da RME/POA, na medida em que ele afirma sempre apresentar aos/às alunos/as dados que possam mostrar quem eram os apoiadores e quem eram as pessoas perseguidas durante a época da ditadura civil-militar. Também procura esclarecer quais eram os projetos políticos e quais eram as relações sociais apoiadas por esse regime ditatorial. A partir desses esclarecimentos, o professor João-de-Barro deixa os/as estudantes realizarem os seus próprios julgamentos acerca do tema, mas, ao mesmo, sempre procura falar aos/às alunos/as que atrocidades praticadas pelo regime da ditadura brasileira como torturas, desaparecimentos e mortes não podem ser relativizadas.

Valendo-se dessa mesma linha de agir com bom senso e cuidado, o colega Beija-Flor comentou que na sua escola fez uma atividade em grupos na qual os/as alunos/as poderiam se dividir numa pesquisa entre os que consideravam que houve um golpe civil-militar no Brasil em 1964 e os que consideravam de que não houve esse golpe. Como um resultado importante dessa atividade, o/a colega relatou de que um grupo de meninas estudantes, preocupadas com o fato constatado de que um grande número de colegas negava a ocorrência do golpe em 1964, quis aprofundar o assunto e passou a fazer uma pesquisa com estudantes do ano-ciclo anterior para traçar um perfil dos/as que desconhecem o assunto do golpe de 1964 no Brasil.

A prudência, o bom senso e o cuidado também foram percebidos nas respostas à letra c) do desafio do tema sensível. O professor João-de-Barro colocou em sua resposta escrita que considera pertinentes os seguintes elementos para o plano de aulas que tenha a ver com o tema da ditadura civil-militar brasileira: que os/as estudantes tenham conhecimentos prévios acerca dos conceitos de democracia e de ditadura; que os/as mesmos/s tenham uma mínima noção das características dos sistemas capitalista e socialista, de modo a não caírem no senso comum que costuma fazer uma ligação direta do capitalismo com a democracia; trabalhar com documentos daquele período, como jornais e fontes oficiais dos próprios órgãos repressivos; buscar elementos nas artes e na cultura, por meio de filmes, músicas e fotografias. Nesse mesmo sentido, o professor Quero-Quero comentou sobre a importância de se levar elementos e fontes para a sala de aula que permitam que os/as estudantes percebam o

contraditório. Como exemplo, comentou que no ano passado, numa turma de C20, exibiu o filme “A onda”, o qual permitiu justamente mostrar aos/às estudantes o contraditório e, depois, fazer uma síntese sobre neonazismo e neofascismo. Destacou a importância de problematizar as questões trazidas pelos/as adolescentes como, por exemplo, a partir de jogos dos quais os/as mesmos/as fazem uso. O colega Colibri fez questão de destacar a necessidade de se confiar mais nos/as nossos/as alunos/as e de acreditar que eles/elas são capazes de fazer a crítica, quando se abre a possibilidade do contraditório nas aulas de História. Já a professora Andorinha destacou que para haver essa confiança é preciso criar o vínculo com o/a aluno/a e aí, sim, poder mostrar as versões contraditórias.

4.2.3 Os/as professores/as de História diante dos temas sensíveis

Ao longo deste quarto capítulo, analisamos e apresentamos resultados obtidos por meio das respostas às perguntas 1, 2 e 3 do questionário inicial que fora aplicado com 64 professores/as de História da RME/POA e das falas e escritas dos/as colegas que estiveram presentes no segundo e no terceiro encontros do grupo de discussões. Podemos dizer que as expectativas almejadas no início deste capítulo foram atingidas de forma satisfatória.

Em primeiro lugar, porque foi possível estabelecer relações entre os movimentos neoliberais e neoconservadores (especialmente) e a vida profissional dos/as professores/as de História da RME/POA, o que se somou às descobertas obtidas no capítulo 3. Essas relações ficaram explícitas a partir dos depoimentos sobre situações de censura vividas ou testemunhadas pelos/as professores/as de História. Censuras que foram praticadas pelos mais diferentes segmentos das comunidades escolares e por determinados governos e estiveram relacionadas principalmente a temas políticos da atualidade, questões de gênero e de sexualidade, assuntos ligados aos regimes ditatoriais e totalitários, questões religiosas e étnico-raciais, etc., justamente as questões pautadas pelos movimentos neoliberais e neoconservadores, e que interferem sobremaneira na liberdade de ensinar dos/as professores/as.

E em segundo lugar, porque muito além de detectar temas e metodologias sensíveis nas aulas de História, foram compartilhadas diversas experiências pedagógicas que demonstraram um pouco do que são os trabalhos dos/as professores/as de História nas escolas municipais de Porto Alegre, marcados pelo bom senso, pela prudência, por cuidados, e por vida e movimento, constatação que vai ao encontro do que nos coloca Nilton Mullet Pereira

(2019), quando ele descreve o trabalho do professor de História na sala de aula ao responder a questão que intitula o seu artigo, “O professor de História é um doutrinador?”:

Esse trabalho tem uma porção que envolve técnicas discursivas, metodológicas e teóricas. Essas técnicas são um conjunto de conceitos criados pelo pensamento histórico e pedagógico desde séculos passados. Elas exigiram uma porção significativa de pensamento, debate, defesas de teses e elaborações narrativas. Mas esse processo todo nunca foi puramente técnico, nunca foi uma obra de uma máquina autocriada; foi obra de pessoas e, por isso, teve e tem também uma porção de arte, de vida, de amor, de paixão, de conflito, de confronto, de memórias, de saberes dos próprios alunos, de saberes das comunidades onde estão nossas escolas.

Em outro artigo já citado, Pereira, dessa vez em parceria com Seffner (2018a, p. 57), ao justificar que os professores de História não são doutrinadores, já falava de que esses docentes se preocupam com a vida, justamente o que vimos nas falas e nas escritas dos/as colegas da RME/POA. Dessas manifestações orais e escritas emergiram diversas formas de resistência na medida em que foi se concretizando a proposta de uma formação docente que envolveu os/as colegas professores/as numa rede de trabalho coletivo. E que ajudou a mostrar o que significa ser professor/a de História hoje na RME de Porto Alegre/RS, um/uma professor/a que resiste às tentativas de retirada da sua liberdade de ensinar e que propõe ações concretas para isso, conforme vamos demonstrar no próximo tópico, que encerra o quarto capítulo. As formas de resistência dos/as docentes em História da RME/POA mostraram-se compatíveis com aspectos trazidos pela literatura dos assuntos socialmente vivos, especialmente no que diz respeito aos exercícios de empatia e de alteridade. Também mostraram consonância com o “Modelo de Desenvolvimento Humano” de Nussbaum (2015), tendo em vista a preocupação desses/as professores/as com a questão da empatia pelas vidas dos/as outros/as e com a questão de querer discutir assuntos complexos – no caso os temas sensíveis – com os/as estudantes.

4.3 A RELEVÂNCIA DOS ENCONTROS DO GRUPO DE DISCUSSÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA RME/POA: ENCAMINHAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA

Fazendo uma avaliação conjunta do segundo e do terceiro encontros do grupo de discussões, podemos afirmar que os resultados obtidos ao final dos mesmos foram satisfatórios, seja em relação a ter atingido os objetivos traçados para os encontros na pesquisa da dissertação, seja no que se refere à formação dos/as professores/as de História da

RME/POA. Assim como tinha ocorrido no primeiro encontro que tratou mais do Escola Cidadã, esses dois encontros foram momentos importantes para que nós, professores e professoras de História, pudéssemos nos conhecer, nos reunir e conversar, rompendo o isolamento comum nas escolas. Foi importante para o diálogo nos encontros, realizados em formato de roda de conversa (MOURA, LIMA, 2014), termos construído um ambiente acolhedor, no qual os/as colegas sentiram-se à vontade para partilhar e para escutar, de modo que os diálogos tornaram-se relevantes para o grupo, tendo em vista a atenção de todos/todas na escuta, o que foi percebido e anotado no diário de campo.

A partir dos próprios temas e metodologias sensíveis descritos pelos/as colegas no questionário inicial da pesquisa, propusemos desafios para as aulas de História. Durante os encontros (segundo e terceiro nesse caso) compartilhamos diversas experiências pedagógicas relacionadas aos assuntos socialmente vivos, tais como o uso de debates, seminários, filmes, *blog*, redes sociais, saídas a campo e projetos de valorização da história e da cultura afro-brasileira, que demonstraram um pouco o que são os trabalhos dos/as professores/as de História nas escolas municipais de Porto Alegre. Trabalhos que são marcados pelo bom senso, pela prudência e por cuidados, que ficaram bastante evidentes em procedimentos e atitudes como: a de buscar embasar os argumentos, nas aulas de História, em fontes científicas; a de valorizar e respeitar as experiências e histórias de vida dos/as estudantes; a de problematizar o senso comum; a de abrir o espaço da sala de aula para os debates e para a possibilidade do contraditório, o que vai ao encontro da ideia de dialogicidade de Paulo Freire; a de sensibilizar os/as alunos/as quanto às experiências traumáticas presentes na história. E todas essas experiências pedagógicas foram realizadas diante dos desafios colocados pelos avanços neoliberais, mas especialmente pelos avanços neoconservadores, materializados em questões políticas e religiosas e sintetizados nos preceitos defendidos pelo movimento Escola Sem Partido.

Ao mesmo tempo recriaram possibilidades de trabalhos para as aulas de História e demonstraram muitas formas de resistências aos avanços neoliberais e neoconservadores na educação pública, por meio de perspectivas decoloniais e críticas. Diante das falas e das escritas dos/as colegas durante o terceiro encontro, principalmente, parece que as mesmas deram conta, se não por completo, mas pelo menos parcialmente, daquela preocupação levantada pelo professor Sabiá no final do segundo encontro, qual seja, a de sairmos da fase do desengasgo, das lamentações, e avançarmos para uma fase mais reflexiva e propositiva de ações para as aulas de História. As ideias de recriações e de resistências foram sintetizadas ao final do terceiro encontro:

- a) buscar o apoio institucional da ATEMPA e verificar a possibilidade de um convênio, para formações, entre o LHIESTE (Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS) e a ATEMPA;
- b) fazer atividades com visitas a espaços culturais e de memória da cidade, como Centro HISTÓRICO-Cultural da Santa Casa, Arquivo Público do Estado do RS (APERS), Memorial do RS, etc.;
- c) realização de um seminário de ensino de História:
- d) ações entre escolas da RME/POA, com maior circulação de projetos atualmente existentes, tais como “Meninas crespas”, “Quilombonja” e “Afroativos”;
- e) fomento da ideia de pesquisa-ação a partir do presente trabalho de dissertação;
- f) olimpíada local de História, inspirada na Olimpíada Nacional de História do Brasil;
- g) criação de um site com recursos temáticos relacionados ao ensino de História.

Para pensar e colocar em prática essas ideias, houve o encaminhamento para que fosse realizado um próximo encontro. Assim, no mês seguinte, no dia 28/09/2019, aconteceu o 4.º encontro do grupo de discussões dos/das professores/as de História da RME/POA, cuja principal deliberação foi a realização do Seminário “A quem incomoda o ensino de História?”. Os/as presentes definiram que no seminário seria feito o lançamento de um coletivo, o Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, cuja sigla ficou “CPHIS”, seria lida uma carta-manifesto construída pelos/pelas professores/as de História, e seriam abordados os temas sensíveis, a situação do(a) professor(a) de História no atual cenário e a questão da autocensura por parte dos(as) professores(as). Definiu-se, no 4.º encontro, que algumas entidades seriam convidadas para o evento, como a FAGED/UFRGS, ATEMPA, SIMPA, CPERS/Sindicato, CECE - Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Juventude da Câmara de Vereadores de Porto Alegre -, Associação Mães & Pais pela Democracia, ANPUH/RS, diretórios acadêmicos da História, entre outras.

Então, na manhã de sábado do dia 30 de novembro de 2019, o CPHIS realizou o Seminário “A quem incomoda o ensino de História?”, no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire, que contou com o apoio do referido CMET, da ATEMPA, do SIMPA e da FAGED/UFRGS. O folder do seminário encontra-se na Figura 1

do Anexo A. Na abertura do evento, tivemos uma mesa de saudação que contou com a representação da Associação Mães & Pais pela Democracia, ANPUH-RS, 39º. Núcleo do CPERS/Sindicato, DCE/UFRGS e ATEMPA, todos parceiros de caminhada. O professor-doutor Nilton Mullet Pereira (FACED/UFRGS) proferiu a palestra inicial com o título do seminário, mediado pela professora Caroline Pacievitch, também da UFRGS, seguido de uma roda de debate entre os/as presentes. Participaram do seminário cerca de cinquenta educadores/as, inclusive de outras disciplinas que não a de História, representando 23 escolas da RME/POA de ensino fundamental, o que corresponde a cerca de metade das mesmas, colegas de turma no ProfHistória e professores/as de outras redes (RS e municipais da Região Metropolitana de Porto Alegre). Na ocasião, um grupo de professores/as de História fez a apresentação e leitura do carta-manifesto “A história se move...” que apresentou a origem e a identidade do CPHIS, a leitura de realidade percebida a partir do momento histórico em que nos encontramos e os princípios e compromissos assumidos pelo Coletivo³⁰.

Ao final do seminário, os presentes aprovaram vários encaminhamentos, os quais estão detalhados na sistematização da Figura 3 do Anexo A. Há de se destacar, entre as deliberações tomadas: a de divulgar a carta-manifesto e a criação do CPHIS em todos os meios possíveis; a de somar esforços junto à ATEMPA e ao SIMPA na luta em torno da garantia da posse das direções democraticamente eleitas nas escolas da RME/POA em 2019, posse que ainda não foi homologada (março de 2020) pelo secretário municipal de educação, o que, em última instância, fere o princípio da gestão democrática garantido na Constituição Federal Brasileira e na LDBEN e defendido pelo projeto Escola Cidadã; a de manifestar publicamente a discordância do CPHIS sobre processos de mudança curricular e de gestão da educação na RME/POA que ignorem a escuta e a participação dos/as educadores/as; a de organizar um encontro com caráter formativo com foco na reflexão das práticas pedagógicas, com indicativo dos meses de abril ou maio de 2020; a de assegurar representação do CPHIS no Encontro Estadual da ANPUH-RS, que acontecerá entre 21 e 24 outubro de 2020, em Passo Fundo/RS, com a oferta de um mini-curso ou simpósio temático sobre a organização dos/as educadores/as de História da Rede Básica; a de avaliar a possibilidade de criação de grupo e inscrição coletiva no edital para produção de material paradidático (UFRGS).

O seminário foi encerrado com a exibição do clipe “Manifestação” (2018), desenvolvido pela Anistia Internacional Brasil e que marcou os 57 anos desse movimento e os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Um dos trechos do clipe (MANIFESTAÇÃO, 2018) trazia o seguinte:

30 A íntegra da carta-manifesto “A história se move...” encontra-se na Figura 2 do Anexo A.

Por todo jovem negro que é caçado
 Pela polícia na periferia
 Por todo pobre criminalizado
 Só por ser pobre, por pobrefobia
 Por todo povo índio que é expulso
 Da sua terra por um ruralista
 Pela mulher que é vítima do impulso
 Covarde e violento de um machista

Por todo irmão do Senegal, de Angola
 E lá do Congo aqui refugiado
 Pelo menor de idade sem escola
 A se formar no crime condenado
 Por todo professor da rede pública
 Mal-pago e maltratado pelo Estado
 Pelo mendigo roto em cada súplica
 Por todo casal gay discriminado

E proclamamos que não
 Se exclua ninguém senão
 A Exclusão

Parece-nos que o trecho em destaque simboliza a interculturalidade, a multiculturalidade, a empatia, a sensibilidade, a dialogicidade, a decolonialidade, a vida, o movimento, as sobrevivências, enfim, as resistências que têm marcado a caminhada de formação dos/as professores/as de História da RME/POA, organizados/as no CPHIS.

Apesar de ter sido criado há pouco tempo, o CPHIS tem se mostrado um coletivo de fundamental importância, seja quando pensamos na formação dos/as professores/as de História da RME/POA, seja quando temos de lidar com ameaças a nossa liberdade de ensinar em sala de aula. Prova disso foi o seminário realizado com todas as suas deliberações, que misturou formação e luta por liberdade. Luta que mais recentemente levou à participação do CPHIS no movimento “Frentaço pela Democracia”, juntamente com outras 63 entidades. O movimento, que foi capitaneado pela Associação Mães & Pais pela Democracia, pressionou pela anulação da votação ilegal do projeto Escola sem Partido em Porto Alegre, o Projeto de Lei (PL) 124/2016, e lutou pela realização de Audiência Pública na Câmara Municipal de Vereadores de Porto Alegre de modo que houvesse um amplo debate acerca do conteúdo desse projeto (CÂMARA, 2019). O PL 124/2016 de Porto Alegre representa um avanço em nível local das ideias neoconservadoras baseadas no movimento Escola Sem Partido, e que vão completamente ao encontro das ideias representadas pelos avanços neoliberais nos últimos 15 anos na RME da capital gaúcha. O referido projeto de lei traz em seu conteúdo ideias neoconservadoras, que tem a ver com a busca por influência sobre os sistemas de ensino no sentido de tentar ditar os conhecimentos, os valores e os comportamentos que

devem ser padronizados e oficialmente definidos como legitimamente aceitos (Apple, p. 621-622).

Por meio do CPHIS temos conseguido fazer, também, articulações no grupo de *Whatsapp*, cujo nome mudou para CPHIS em 30/11/2019, logo após a realização do seminário, grupo que tem se mantido bastante ativo com trocas quase que diárias de mensagens, com compartilhamentos de reportagens, textos, vídeos, dicas de livros e filmes que tenham a ver com a história e com o ensino de História. É importante fazermos um registro acerca da participação flutuante dos/as professores/as de História da RME/POA. Conforme já comentamos 64 colegas (de praticamente 90% das escolas municipais de ensino fundamental) responderam ao questionário aplicado, sendo que quase 100 professores/as da área foram contatados para respondê-lo, mas nem todos/todas tiveram condições. Nos 4 encontros do grupo de discussões participaram 17 colegas diferentes, representando cerca de um terço das escolas. Muitos desses e dessas colegas participaram do seminário, além de colegas que não tinham conseguido responder ao questionário aplicado e que nem tinham participado dos encontros. Atualmente (março de 2020, quando encerramos esta dissertação) temos 57 participantes no grupo do *Whatsapp* denominado CPHIS, inclusive com professores/as de História que não tiveram a oportunidade de participar do questionário, nem dos encontros e do seminário. E assim, continuamos buscando estratégias de resistência num coletivo de professores e professoras de História bastante flutuante e atuante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Significa que somos uma espécie de “sobreviventes” nos diferentes sentidos do termo. Nossas vivências, muito de experiências profissionais e vivências pessoais, e nossas perspectivas de vida que nos obrigam a resgatar nossas memórias para sobreviver aos ataques diários e às dores que carregamos. Nossas sobrevivências, ver nossos sonhos desmoronarem e antevermos o desastre individual e coletivo que as políticas neoliberais e conservadoras imprimem sobre o futuro desse país [...]³¹

Emergiu das falas e das escritas dos/as professores/as de História da RME/POA uma noção muito forte de sobrevivência, palavra recorrente nas manifestações dos/as colegas e que se refletiu nas suas formas de resistência. Pensando na palavra sobreviver, buscamos uma definição mais geral num dicionário da língua portuguesa: “*Sobreviver: 1. continuar a viver depois de outra pessoa; 2. Continuar a ser, a existir depois de outra coisa; 3. escapar, resistir.*” (AMORA, 2009, p. 684). Sobreviver como sinônimo de resistir, eis o que emergiu das falas e das escritas dos/as colegas. Não por acaso os nomes desses/as professores/as foram substituídos por tipos de pássaros, em alusão ao pássaro de “Uma história de amor e fúria” (2013), que representa, no filme, as ideias de vida, de movimento e de sobrevivência, e que nunca desiste de enfrentar as diversas formas de opressão (colonização europeia, escravidão, ditadura civil-militar, racismo, exploração de classe, sexismo, etc.), numa resistência permanente. A mesma sobrevivência que trouxemos numa menção a Paulo Freire, no primeiro capítulo, quando ainda buscávamos conceituar resistência, na qual esse educador falava acerca das estratégias – as manhas – adotadas pelos/as negros/as escravizados/as contra a opressão da colonização branca e europeia. Para Freire (1999, p. 87), as resistências são estratégias necessárias para a sobrevivência.

E é nesse sentido que organizamos estas últimas considerações. Para falar das sobrevivências manifestadas pelos/as docentes da disciplina de História, que carregam consigo as ideias de vida e de movimento, tendo em vista que eles/elas defendem a importância da presença das pessoas em diversos tempos/espacos/formas, seja para estar e compartilhar com os/as colegas nas reuniões pedagógicas, formações, seminários, etc., seja para deliberar com os integrantes das comunidades escolares, seja para ouvir e dialogar com os/as estudantes nas salas de aula.

As próprias dificuldades e obstáculos que se interpõem (e se interpuseram) às propostas ao projeto “escola cidadã” podem ser consideradas como inerentes à natureza do mesmo (já que se pressupõe no mesmo uma dinamicidade original). O

31 Trecho da resposta por escrito da professora Andorinha durante o Primeiro Encontro do Grupo de Discussões realizado em 8 de junho de 2019.

que permanece, como princípio, é a capacidade de diálogo constante e de manutenção inegociável dos direitos à vida, à pluralidade, ao reconhecimento e respeito do outro (na sua plenitude). Essa é uma perspectiva quase "ideal" do que é ser professor de história na RME de Porto Alegre. E que só é possível graças às perspectivas lançadas pela implementação do modelo de "escola cidadã". Nas práticas e embates cotidianos vamos reafirmando e reconstruindo o modelo. Seguimos em "movimento"! Afirmando princípios, atualizando práticas.³²

O questionário aplicado e a realização dos três encontros do grupo de discussões – com o amparo da literatura evidentemente – ajudaram-nos a refletir sobre a formação e a liberdade de ensinar dos/as professores/as de História da RME/POA, tema desta dissertação. As respostas ao questionário deram-nos os primeiros subsídios, que nos permitiram traçar de uma forma geral o perfil desses/dessas docentes. Não era objetivo desta pesquisa fazer análises acerca de trajetórias e de opiniões individuais dos/as colegas professores/as, mas sim observá-los/as enquanto um coletivo. Tais análises mais individualizadas poderão vir a ser objeto de futuras pesquisas. Já os encontros do grupo de discussões, realizados num “Ambiente de Roda” (MOURA; LIMA, 2014) possibilitaram que nós, professores e professoras de História da RME/POA, tivéssemos a oportunidade de nos aproximar e de nos conhecer, mas não esquecendo o quanto foi importante a sondagem inicial por meio da aplicação do questionário para o sucesso da formação. Mais do que isso, os encontros permitiram que pudéssemos construir e colocar em prática, juntos e juntas, uma experiência de formação docente baseada nas próprias ações dos/as professores/as e em seus trabalhos escolares e se configuraram também num espaço de troca de experiências e de oportunidade de desabafos, onde os/as colegas puderam expressar os seus temores. Formação, que, por meio de uma rede de trabalho coletivo inspirada nas contribuições de António Nóvoa, nos ajudou a pensar o que significa ser professor/a de História hoje na RME de Porto Alegre/RS. Seguindo na mesma linha do que dissera Thiago Nascimento (NASCIMENTO, 2013, p. 289) na revisão bibliográfica, construímos uma formação na qual os/as próprios/as professores/as de História foram os/as seus/suas narradores/as e personagens ao mesmo tempo. Os encontros foram momentos e espaços de construção coletiva, nos quais os/as colegas dispuseram-se a participar, dialogaram acerca da sua docência e compartilharam suas experiências. Formação de professores reflexivos, ou seja, que foram investigadores das suas próprias práticas e não meros reprodutores de conhecimentos.

Vimos, então, que ser professor/a de História é ainda acreditar na pertinência/relevância do projeto Escola Cidadã, mesmo que para alguns/algumas colegas só

32 Trecho da resposta por escrito do professor Sabiá durante o Primeiro Encontro do Grupo de Discussões realizado em 8 de junho de 2019.

parcialmente. Um projeto em movimento que existe há quase 3 décadas na RME/POA e que passou por fases de construção, implementação e pelo seu auge no início dos anos 2000. Escola Cidadã que até hoje não deixou de ser a referência oficial na prefeitura de Porto Alegre junto ao Conselho Municipal de Educação, a despeito das inúmeras mudanças sofridas especialmente nesses últimos 15 anos em decorrência dos avanços neoliberais e neoconservadores representados pela modernização conservadora e pelo gerencialismo.

A crença dos/as professores/as de História quanto à pertinência/relevância do Escola Cidadã, apurada quer nas respostas ao questionário aplicado durante a pesquisa, quer durante o primeiro encontro do grupo de discussões - em que pese tenham sido feitos apontamentos críticos ao projeto inclusive direcionados às gestões da Administração Popular em Porto Alegre – ficou evidenciada quando comparamos as escritas e as falas dos/as colegas com o que fora produzido pela literatura. Constatamos que há diálogo com as concepções de educação presentes nos documentos da RME/POA, no caso as concepções dos cadernos pedagógicos e as do “Caderno de Visão de Área e Princípios das Ciências Sócio-Históricas e Culturais”, no sentido de que muitos dos elementos pertencentes aos três eixos/objetivos temáticos foram tratados pelos/as colegas professores/as como sobrevivências presentes em suas atividades cotidianas nas escolas.

No que se refere à democratização do acesso e da permanência dos/as estudantes no ambiente escolar, foram destacadas pelos/pelas colegas a importância dos Laboratórios de Aprendizagem, das Salas de Integração e Recursos, da figura do/a professor/a itinerante, das assessorias pedagógicas, de recursos humanos, do setor nutricional e da assistência social prestadas pela SMED nas escolas. Por outro lado o diálogo possibilitou, também, as críticas dos/as colegas quanto aos limites e aos problemas do EC, verbalizados quando os/as docentes recordaram de como se deu a implantação de forma autoritária dos Ciclos de Formação em algumas escolas ainda nos governos da AP, das dificuldades em lidar com a questão da progressão continuada dos/as estudantes dentro dos Ciclos e em lidar com as turmas (grupos) de progressão. O questionário aplicado e o primeiro encontro do grupo de discussões também foram oportunidades nas quais os/as professores/as de História puderam denunciar o desmonte das várias instâncias pedagógicas que davam suporte à aprendizagem dentro dos Ciclos de Formação do EC, justamente as mesmas instâncias pedagógicas que garantiriam a permanência dos/as estudantes mais pobres nas escolas municipais das periferias de Porto Alegre, desmonte decorrente dos avanços neoliberais e neoconservadores sobre a educação pública municipal e que têm sido executados pelas gestões pós-AP.

Sobrevivências também foram apontadas quanto ao eixo da democratização da gestão, na medida em que os/as colegas enfatizaram a importância do papel dos Conselhos Escolares, que prevêem a participação nas decisões dos quatro segmentos da comunidade (professores/as, estudantes, pais/mães/responsáveis e funcionários/as). Indo ao encontro da literatura, os/as professores/as de História demonstraram as suas preocupações quanto às ameaças representadas pelo gerencialismo e pela modernização conservadora a partir das administrações que ocuparam o Paço Municipal desde o ano de 2005, marcadas pela colocação do/a diretor/a como figura central da escola, e pelas decisões tomadas unilateralmente pela SMED (definição dos calendários e mudanças na rotina escolar a partir de 2017) o que, em última análise esvazia a atuação dos conselhos. Preocupações no que diz respeito, também, a uma atuação apenas formal dos Conselhos Escolares, seja pela reduzida participação de pais/mães/responsáveis e estudantes, seja pela simples ratificação de decisões tomadas pela administração escolar (equipe diretiva).

Em aspectos relacionados ao eixo/objetivo da democratização do conhecimento também foram percebidas sobrevivências nas falas e escritas dos/as professores/as de História. Foram destacadas questões como a da dialogicidade entre os saberes dos/as estudantes e os saberes sistematizados, a do trabalho interdisciplinar, a da necessidade de se conhecer as realidades e as vidas dos/as alunos/as, com uma forte lembrança da pesquisa socioantropológica, e de levá-las em conta para a construção dos currículos, a das reuniões pedagógicas semanais e das formações continuadas. Também sobrevivências de elementos mais específicos da área do ensino de História, presentes no “Caderno de Visão de Área e Princípios das Ciências Sócio-Históricas e Culturais”, como a visão de história-problema e temática, a superação da visão linear e sequencial, da história tradicional quadripartite/geral e tripartite/brasileira, etc. Ao mesmo tempo, trouxeram à tona as marcas dos avanços neoliberais e neoconservadores sobre o eixo/objetivo da democratização do conhecimento, acarretando, segundo eles/elas, um desmonte do Escola Cidadã. Isso apareceu quando os/as professores/as relataram que nos últimos anos tem havido um cerceamento e um esvaziamento dos espaços de discussões dentro das escolas públicas municipais de Porto Alegre, tendo em vista o fim das formações antes exigidas nas escolas pela SMED e o fim das reuniões pedagógicas semanais, o que desencadeia um maior isolamento dos/as docentes e impõem obstáculos para se trabalhar de forma interdisciplinar ou por temáticas tiradas dos grupos de alunos/as e/ou dos/as professores/as.

Diante desse cenário, ficou evidente que as resistências externadas pelos/pelas professores/as de História da RME/POA a tais avanços passam pelo resgate justamente de

elementos do próprio projeto Escola Cidadã, considerando as sobrevivências e os movimentos que emergiram das falas e das escritas. Mas é importante lembrar que não se trata de um resgate ou de uma sobrevivência integral do projeto EC, até porque essa possibilidade em momento algum foi cogitada pelos/as colegas. Trata-se, sim, da seleção de elementos como a realização de formações dos/as docentes nas escolas a despeito do descaso da SMED, a realização de saídas a campo nas comunidades por meio da pesquisa socioantropológica, a sensibilização de se ouvir os/as estudantes em relação aos problemas que os mesmos enfrentam no seu dia a dia, e a dialogicidade entre os saberes de caráter mais popular e os saberes mais sistematizados pelas ciências. E a outra questão que embasa as resistências dos/as professores/as passa pela importância da disciplina de História, especialmente pelas concepções de ensino de História desses/as docentes. Principalmente porque alguns/algumas colegas atrelaram o ensino de História à necessidade de se lutar e de se transformar a realidade dos/as alunos/as, no caso de pessoas que vivem nas periferias mais pobres da cidade de Porto Alegre.

Em suma, diversos aspectos do projeto Escola Cidadã continuam sendo vistos como importantes para os/as professores/as de História da RME/POA, tendo em vista que sobrevivem nas suas concepções de ensino, ressaltando que o EC representa uma experiência contra-hegemônica em relação aos ataques neoliberais e neoconservadores na área da educação (APPLE, 2006), e que, em última instância, reitera a hipótese de que o projeto é potente para contrapor as ideias neoconservadoras e neoliberais na educação pública, e se configura como elemento da resistência dos/as professores/as de História. Paralelo a isso, é fundamental lembrar de que o viés dado na análise acima sobre o EC ficou limitado em razão das referências a que tivemos acesso, basicamente aquelas do professor Gandin e de seus/suas orientandos/as, até porque são raros os trabalhos de pesquisa acerca desse projeto, e em virtude de o referido professor ter se mostrado historicamente um entusiasta do EC. Nesse sentido, reforçamos a pertinência de se ampliarem os estudos sobre o EC, pegando outros recortes como, por exemplo, o do ensino de História e diferentes referenciais.

A presente pesquisa demonstrou que os/as professores/as de História da RME/POA valorizam a existência de um projeto para a área da educação pública, o que vai de encontro – e que, portanto, pode ser visto como uma resistência desses/as docentes - ao que tem sido a prática dos governos municipais nos últimos 15 anos, marcada pelo desmonte do Escola Cidadã, sem a apresentação formal de um outro projeto que o substituísse. Antes o Escola Cidadã – visto como pertinente/relevante pelos/as professores/as de História - tinha o respaldo político da AP e o respaldo pedagógico da obra de Paulo Freire, e assim se sustentava com

relativo sucesso. Parece que mais recentemente, em não havendo o respaldo político dos últimos governos que estiveram à frente do Paço Municipal a um projeto para a educação pública, esses/as mesmos/as docentes estejam buscando tal apoio em outras partes da sociedade, como em movimentos sociais (foram mencionados movimentos como “Meninas crespas”, “Quilombonja” e “Afroativos”), em entidades representativas como ATEMPA e SIMPA e na criação do coletivo CPHIS. Já o respaldo pedagógico ainda continua tendo como uma das grandes referências a obra de Paulo Freire, mas tem contado cada vez mais, também, com as contribuições da literatura que aborda e/ou intersecciona questões de classe, de etnia/raça e de gênero e sexualidade, presentes, por exemplo, nos trabalhos referidos acima de bell hooks, Nilma Lino Gomes e Catherine Walsh.

Tentando nos aproximar e dialogar ainda mais com a problemática da pesquisa da dissertação no sentido de analisar possíveis significados de ser professor/a de História na RME/POA, no último capítulo, tentamos trazer à tona os desafios da sala de aula e do cotidiano das aulas de História nas escolas públicas municipais de Porto Alegre. Para isso, analisamos as respostas às perguntas 1, 2 e 3 do questionário que fora aplicado com 64 professores/as de História da RME/POA e as falas e as escritas do segundo e do terceiro encontros do grupo de discussões realizados com os/as colegas dessa disciplina. Inicialmente, a partir dos resultados do questionário, apuramos que a quase totalidade desses/dessas colegas acreditam na existência de temas e de metodologias sensíveis nas aulas de História. Entre os temas sensíveis apareceram principalmente: religiões, escravidão, nazismo/holocausto, gênero e sexualidade e ditadura civil-militar brasileira. Já no que se refere às metodologias consideradas sensíveis pelos/pelas colegas, percebemos que os conteúdos das respostas apresentaram uma perspectiva que se afasta das abordagens de um ensino de História mais tradicional, na medida em que os/as colegas valorizam metodologias que permitem ouvir os/as estudantes, que respeitam e que conversam com os saberes dos/as educandos por meio de uma práxis dialógica que possa levar à transformação da realidade, corroborando com elementos de sobrevivência do próprio projeto Escola Cidadã e reafirmando o tipo de resistência dos/das professores/as de História da RME/POA. Por meio da dialogicidade os/as colegas trazem vida e movimento para as aulas de História, valorizando as vivências dos/das estudantes.

Apuramos que praticamente 83% dos/das colegas afirmaram não terem receios em abordar determinados assuntos na sala de aula. Apesar disso, chamou-nos a atenção de que um pouco mais da metade do total dos/as professores/as que responderam ao questionário fizeram questão de comentar as suas respostas quando lhes foi oferecida essa possibilidade na

parte aberta da pergunta que se referia a eventuais receios. Eles/elas externaram receios, porque, ao trabalhar certos temas ou utilizar determinadas metodologias nas aulas de História, perceberam reações de estranheza e desconforto com questões ligadas a assuntos étnico-raciais, às religiões de matriz afro-brasileira e com as questões de gênero e sexualidade, manifestadas por estudantes e familiares cristãos especialmente. Demonstraram receios, também, em função de questões políticas relacionadas às últimas eleições presidenciais e ao atual governo da cidade de Porto Alegre. Ao mesmo tempo, porém, notamos nesses comentários um cuidado ao pautar suas aulas com o uso de bons argumentos, pensando a sequência didática mais adequada e imaginando possíveis questionamentos ao trabalhar especialmente com temas sensíveis. O uso do bom senso e de referências acadêmicas também apareceu nas respostas, assim como a necessidade de se estabelecer um bom vínculo entre docentes, discentes e famílias, sempre estimulando a reflexão e a criticidade por parte dos/as estudantes. Emergiu das respostas a preocupação em evitar conflitos desnecessários e desentendimentos. Desse modo, reiteramos a nossa crença de que o fato de os/as professores/as de História valerem-se do bom senso, da prudência e de cuidados demonstra uma forma de resistência dos/as mesmos/as diante dos avanços neoliberais e neoconservadores na RME/POA, com rigor e com amorosidade.

Praticamente as mesmas reações de estranheza e de desconforto vindas e mencionadas no parágrafo anterior por parte de estudantes e familiares, mas também por parte de direções, supervisões e colegas professores/as nas escolas, apareceram nas respostas de quase um terço dos docentes da disciplina de História que responderam terem sofrido ou testemunhado situações de censura nas escolas onde trabalham. E, mesmo entre os/as demais colegas que responderam negativamente a essa mesma pergunta, alguns/algumas quiseram comentar as suas respostas, as quais demonstraram receios por parte desses/as professores/as de virem ainda a ser alvo de censura. Também nessas respostas foram relatadas críticas sofridas em razão de determinadas práticas, mas que não chegaram a se configurar, segundo esses/essas últimos/as colegas, como ameaças à liberdade de ensinar. Paralelo a isso, alguns/algumas professores/as externaram em suas respostas uma sensação de segurança em relação ao amparo dado em sala de aula à liberdade de ensinar dos/as professores/as por legislações como os PCNs e a LDBEN, o que, em última instância fortalece a resistência dos docentes em relação aos avanços neoliberais e neoconservadores na educação pública conforme havíamos destacado.

A partir dos resultados obtidos com as respostas ao questionário relativas aos temas e metodologias sensíveis, receios dos/as professores/as em abordar certos assuntos em sala de

aula e à questão das ameaças à liberdade de ensinar, realizamos mais dois (segundo e terceiro) encontros do grupo de discussões, imbuídos da intenção de ouvir perspectivas, proposições e críticas desses/dessas docentes e com o propósito de construir de forma mais concreta os significados de resistência para o ensino de História. Os encontros também tiveram a intenção de que, por meio desta pesquisa, professores/as pudessem dialogar com os seus pares, tentando demonstrar que a resistência pode se dar a partir de sensibilidades advindas desse diálogo numa formação construída e pautada pelos/pelas próprios/as colegas. Considerando os objetivos traçados para esses dois encontros do grupo, foram extraídas estas palavras/expressões-chave dos mesmos a fim de se proceder à seleção de falas e escritas e à análise: avanços neoliberais e neoconservadores nas aulas de História; experiências pedagógicas dos/as professores/as de História; noções de resistência e de recriação.

Falas e escritas que se originaram nos desafios propostos aos/às professores/as de História e que tinham por base os temas sensíveis elencados a partir das próprias respostas desses/dessas docentes, quais sejam, religiões, escravidão, nazismo/holocausto, gênero e sexualidade e ditadura civil-militar brasileira. Os resultados da análise desses encontros foram detalhados ao final do quarto capítulo. Mas cabe aqui destacar que tivemos a oportunidade de compartilhar diversas experiências pedagógicas relacionadas aos temas sensíveis a partir de relatos sobre o uso de debates, seminários, filmes, *blogs* e redes sociais em sala de aulas, saídas a campo e projetos de valorização da história e da cultura afro-brasileira, que demonstraram um pouco do que são os trabalhos dos/as professores/as de História nas escolas municipais de Porto Alegre. Há de se frisar que os/as colegas relataram adotar procedimentos e atitudes que buscam argumentos em bases científicas, que valorizam e respeitam as experiências e histórias de vida dos/as estudantes, que abrem espaço para a diversidade, que problematizam o senso comum, que dão espaço na sala de aula para os debates e para a possibilidade do contraditório, que buscam sensibilizar os/as alunos/as quanto às experiências traumáticas presentes na história e que valorizam os direitos humanos. Procedimentos e atitudes que valorizam a vida e os seus movimentos. E, como vimos na revisão bibliográfica desta dissertação, todas essas características que marcam a atuação e a formação dos/as professores/as de História da RME/POA estão em diálogo e moderam a questão da liberdade de ensinar em sala de aula, de acordo com o que preconiza Seffner (2017, p. 17).

As experiências de sala de aula compartilhadas pelos/as colegas professores/as de História ao longo dos encontros do grupo de discussões demonstraram que as formações dos/as mesmos/as, de um modo geral, e a própria formação que tivemos a oportunidade de realizar juntos e juntas carregam em si elementos potentes de resistências. Pelo que tivemos a

oportunidade de observar, conviver e sentir no decorrer dos encontros, os conteúdos dessas resistências dos/as professores/as de História da RME/POA têm muito a ver com o conceito de resistência que trouxemos no primeiro capítulo. Isso significa que as mesmas têm uma relação muito próxima com as ideias de resistências ao avanços neoliberais e neoconservadores sobre a educação pública.

Ou seja, significa que as resistências dos/as colegas da RME/POA dão-se por meio do elo entre a pedagogia crítica e o pensamento decolonial, que valoriza a multiculturalidade e a interculturalidade e que acontece em decorrência de uma práxis dialógica. Esse elo, tão enfatizado pela literatura exposta acima, ficou bastante evidente também nas falas e nas escritas dos/das colegas professores/as de História, principalmente durante os encontros, quando muitos deles comentaram que suas práticas vinculam-se com as comunidades onde suas escolas estão inseridas, e procuram promover a diversidade, a pluralidade, a construção coletiva do conhecimento e a transformação das realidades dos/as estudantes das escolas das regiões mais periféricas e carentes da cidade de Porto Alegre. Ficou evidente também de que a dialogicidade freireana configura-se como um pilar importante da resistência demonstrada pelos/as professores/as de História da RME/POA, seja quando os/as colegas destacam a importância da pesquisa socioantropológica – o que reforça a ideia de pertinência/relevância do Escola Cidadã – seja quando, ao abordar temas sensíveis em suas aulas, esses/essas docentes fazem questão de escutar e dialogar com os/as estudantes, valorizando o contraditório nas falas dos/as mesmos/mesmas, bem como questões de empatia e de alteridade. E esse elo apareceu de uma forma bastante contundente nas formas de sobrevivências trazidas à tona pelos/as docentes, nas quais se sentiu vida e movimento.

Avaliando os três encontros realizados, é possível afirmarmos que os mesmos foram momentos importantes para que nós, professores e professoras de História da RME/POA, pudéssemos nos conhecer, nos reunir, conversar e compartilhar experiências pedagógicas e formas de resistências, rompendo o isolamento comum nas escolas e que justamente fora relatado por muitos e muitas colegas. Esses encontros provocados pela pesquisa ora dissertada nos possibilitaram dar início a uma formação de professores/as de História construída por nós mesmos/mesmas e que teve e terá continuidade. Isso porque, mesmo que ao final do terceiro encontro tivesse sido anunciado que ali se esgotava a coleta de elementos para a pesquisa desta dissertação, que evidentemente tinha um limite, os/as colegas foram unânimes em deliberar pela continuidade desse processo de formação. E o mais interessante é de que essa deliberação foi tomada de forma autônoma pelos/pelas colegas e foi potencializada com muitas ideias de recriações e de resistências, já sintetizadas no final do quarto capítulo. Os/as

próprios/as professores/as de História da RME/POA foram definindo os rumos da sua formação.

Diante de todos os resultados da pesquisa oriundos do questionário aplicado, dos encontros do grupo de discussões, do seminário e da criação do CPHIS, é possível concluir que os mesmos demonstraram uma grande coerência com a ideia de os/as próprios/as professores/as fazerem a sua formação, de forma reflexiva, e de lutarem por sua liberdade de ensinar, restando demonstrado que, para tanto, os/as docentes de História da RME/POA têm utilizado, como modo de resistência, o elo entre a pedagogia crítica e o pensamento decolonial contra os avanços neoliberais e neoconservadores sobre a educação pública. Isso ficou bastante explícito na medida em que os/as colegas foram mostrando as suas formas de resistência por meio das sobrevivências relatadas sempre com muita vida e movimento, o que lhes potencializa atingir a condição de professores como intelectuais transformadores de realidades. Ficou explícito também no final da carta-manifesto “A história se move ...”, na qual o CPHIS afirmou as insígnias que resumem os desafios apresentados no documento:

*“Resistir é necessário.
Derrotar a barbárie, um imperativo!
Educação é Direito, não mercadoria!
Na defesa da Escola Sem Mordaça!
Viva Zumbi, Viva Dandara!
Vivam muitos Palmares!”³³*

33 Trecho final da carta-manifesto “A história se move...”. A íntegra da carta-manifesto encontra-se na Figura 2 do Anexo A.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Filipe Ribas de; SANTOS, Graziella Souza dos. Reorientações gerencialistas das políticas educacionais: impactos na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 12, n.º 1, p. 73-92, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/87812/50890>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora de língua portuguesa**. 19.ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

APPLE, Michel. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

_____, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3.ª ed. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____, Michael. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 606-644, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193543849005.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

APPLE, Michael W.; GANDIN, Luis Armando. Mantendo transformações vivas: aprendendo com o Sul. *In*: APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Trad. Lilia Loman. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 161-210.

ATEMPA. **Assembleia Geral da Educação – 24/10**. Destaques. Site da ATEMPA. Porto Alegre, Out. 2019. Disponível em: <<http://atempa.org.br/assembleia-geral-da-educacao-ocorreu-ontem-24-10/>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

CAINELLI, Marlene Rosa; TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza. A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em História: um estudo sobre o PIBID/História/Uel. **Revista História & Ensino**, Londrina, vol. 23, n.º 2, p. 11-33, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/32299/22907>>. Acesso em: 22 out. 2018.

CÂMARA de POA determina realização de audiência pública e adia votação do “Escola Sem Partido”. **Jornal Sul21** (Da Redação), Porto Alegre, 05 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/cidades/2019/12/camara-de-poa-determina-realizacao-de-audiencia-publica-e-adia-votacao-do-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

CECÍLIO, Camila. Como um livro de princesas africanas virou alvo de discussão religiosa. **Revista Nova Escola**. Brasil, 23 mar. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/10883/como-um-livro-de-princesas-africanas-virou-alvo-de-discussao-religiosa>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

CEREZER, Osvaldo Mariotto; GUIMARÃES, Selva. Professores de história iniciantes: entre saberes e práticas. **Revista História & Ensino**, Londrina, vol. 21, n.º 2, p. 125-150, jul./dez. 2015. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23855/17742>>. Acesso em: 22 out. 2018.

CENTRAL ÚNICA DE TRABALHADORES DO RIO GRANDE DO SUL. **CUT-RS denuncia vereadores que votaram a favor de projeto de Marchezan que destrói carreira dos servidores**. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<http://cutrs.org.br/como-votaram-os-vereadores-no-projeto-que-destroio-o-plano-de-carreira-dos-servidores-municipais-da-capital/>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Geni Rosa. Formar-se professor, refletir sobre a prática: algumas questões sobre estágio supervisionado em história. **Revista História & Ensino**, Londrina, vol. 20, n.º 1, p. 35-54, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/18774/14708>>. Acesso em: 22 out. 2018.

FREIME, Jaime de Oliveira. Zumbi de Palmares realmente tinha escravos? **Revista Aventuras na História**. Junho de 2019. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/zumbi-de-palmares-tinha-escravos-que-historia-e-essa.phtml>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13.^a ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREMDSCHÄMEN, a constrangedora ‘aula’ sobre nazismo dos brasileiros aos alemães. **Portal El País**. Brasil, 17 set. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/13/politica/1536853605_958656.html>. Acesso em: 30 jun. 2019.

GANDIN, Luís Armando. Criando alternativas reais às políticas neoliberais em educação: o projeto Escola Cidadã. In: APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. (Orgs.). **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 221-243.

_____, Luís Armando. Escola Cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, W. Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação crítica**: análise internacional. Tradução de Vinicius Ferreira. Revisão técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 380-393.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. A ditadura civil- -militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. In: BARROSO, Vera Lúcia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Serra. (Org.). **Ensino de História – Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010, p. 183-201.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, São Paulo, vol. 7, n.º

13, p. 139-159, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430/273>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

GIROTTI, Eduardo. Um ponto na rede: o “Escola Sem Partido” no contexto da escola do pensamento único. *In*: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2.^a ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Nauk Maria de; PERLI Fernando. A produção de lugares na formação docente: experiências no Laboratório de Ensino de História da UFGD. **Revista História & Ensino**, Londrina, vol. 21, n.º 2, p. 209-234, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23859/17745>>. Acesso em: 22 out. 2018.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Estado, Classe Social e Educação no Brasil**: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. Orientador Carlos Frederico B. Loureiro. 2014. 436f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

LEGRAMANDI, Aline Belle; GOMES, Manuel Tavares. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/669/636>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190901, p. 1-15, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e190901.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

MANIFESTAÇÃO. Produção da Anistia Internacional Brasil. Brasil. 2018, 8min33seg, son., color. Disponível em: <<https://www.manifestacao.org/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARAFON, Giovanna; SOUZA, Marina Castro e. Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola?. *In*: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Educação Democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 75-88.

MARQUES, Janote Pires; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. A importância da articulação teoria e prática nos percursos formativos dos professores de história. **Revista História & Ensino**, Londrina, vol. 22, n.º 2, p. 137-163, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23960/20300>>. Acesso em: 22 out. 2018.

MATTEUCCI, Nicola. Resistência. *In*: BOBBIO, Norberto Bobbio; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11.ª ed., 1998. p. 1114-1116.

MEINERZ, Carla Beatriz. Educação e Direitos Humanos: especificidades das relações étnico-raciais no Brasil. **Educ. Anál.**, Londrina, v.2, n.2, p. 231-250, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/31710/24278>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do território periférico no trabalho escolar**: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Orientador Luis Armando Gandin. 2017. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MORETTI, Cheron Zanini. Resistência. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 415-416.

MOTA, Frederico Alves. As religiões afro-brasileiras: uma possibilidade de abordagem na educação formal. **Locus: Revista de História**, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 461-478, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20832/11211>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, vol. 5, n.º 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448/414>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola Sem Partido”**: relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. 2016. Dissertação (ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

_____, Fernanda Pereira de. O movimento Escola sem Partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola. *In*: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Educação Democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 89-110.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, São Paulo, vol. 2, n.º 4, p. 265-304, jul./dez.

2013. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/98/79>>. Acesso em: 22 out. 2018.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PACIEVITCH, Caroline. Formação de professores de História no Brasil: um panorama de pesquisas. *In*: GIL, Carmem Zeli de Vargas; MASSONE, Marisa Raquel (orgs). **Múltiplas vozes na formação de professores de História**: experiências Brasil-Argentina. Porto Alegre: EST Edições, 2018. p. 11-28.

PEDROSO, Elson Sempé. Servidores têm perda salarial de 24%, aponta Simpa. **Câmara Municipal de Porto Alegre e Jornal do Comércio**, Porto Alegre, 25 jun. 2019. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/politica/2019/06/690325-servidores-tem-perda-salarial-de-24--aponta-simpa.html>. Acesso em: 22 fev. 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Cenas de aulas de História: como aprender com isso? *In*: GIL, Carmem Zeli de Vargas; MASSONE, Marisa Raquel (Orgs). **Múltiplas vozes na formação de professores de História**: experiências Brasil-Argentina. Porto Alegre: EST Edições, 2018a. p. 49-68.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, São Paulo, vol. 7, n.º 13, p. 14-33, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/258>>. Acesso em: 02 dez. 2018b.

PEREIRA, Nilton Mullet. O professor de História é um doutrinador? **GaúchaZH**, Porto Alegre, 22 ago. 2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/08/o-professor-de-historia-e-um-doutrinador-cjzn04qz4051x01padd7j76bp.html>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

PORTO ALEGRE. SMED. **Visão de Área e Princípios das Ciências Sócio-Históricas e Culturais**. 1998. Reprog.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **II Congresso Municipal de Educação: Teses e Diretrizes**. Cadernos Pedagógicos n.º 21, Porto Alegre, mar. 2000.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã**. Caderno Pedagógico n.º 9. 3.ª ed. Porto Alegre, maio 2003.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **JUSTIFICATIVA PARA DISPENSA DE CHAMAMENTO PÚBLICO PROCESSO 17.0.000094777-6**. Diário Oficial Porto Alegre (DOPA), RS, ano XXII, edição 5692, 19 fev. 2018, p. 17. Disponível em: <http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/2373_ce_20180219_executivo.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

RAMOS, Dornival Venâncio; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Dom e docência em relatos de vida e formação de professores de História e de Letras do norte do Tocantins. **Revista História Hoje**, São Paulo, vol. 5, n.º 10, p. 255-277, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/260/213>>. Acesso em: 22 out. 2018.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. O Escola Sem Partido não foi aprovado, mas suas ideias estão no cotidiano. [Entrevista concedida a] Giovana Fleck. **Jornal Sul21**, Porto Alegre, 24 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/entrevistas-2/2018/12/o-escola-sem-partido-nao-foi-aprovado-mas-suas-ideias-estao-no-cotidiano/>>. Acesso em 2mar. 2020.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 380-382.

SANTANA, Giovanna; PINHEIRO, Patrícia Magalhães. Os temas sensíveis na historiografia do tempo presente. In: PAIM, Elison Antônio; PEREIRA, Nilton Mullet. **INTERFACES: educação e temas sensíveis na contemporaneidade**. Florianópolis: Editora NUP/CED/UFSC, 2018, p. 23-43.

SANTOS, Sherol dos. **História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História**: propostas de trabalho. 2016. Dissertação (ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n.º 1, p. 61-81, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In: XXIX Simpósio Nacional de História: Contra o preconceito: história e democracia. 2017, Brasília. **Anais eletrônicos**. Brasília: UNB, 2017. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488969068_ARQUIVO_FernandoTextoHistoriadoresDemocraciaANPUHSP.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 42, n.º 2, p. 744-771, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/23192/14717>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

SOUZA, Ana Paula Hilgert de. Relações de gênero e educação: crítica aos projetos de lei “Escola Sem Partido”. **Revista História Hoje**, São Paulo, vol. 7, n.º 13, p. 204-224, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/404/267>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Estudos Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.

UMA HISTÓRIA de amor e fúria, Brasil, 2013, dirigido por Luiz Bolognesi, 1 filme (74min). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=jM7WenzB-yM>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

VASCONCELOS, Joana Salém. A Escola, o Autoritarismo e a Emancipação. **In:** AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido:** 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico e lo decolonial: entretejiendo caminos. *In:* WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2017, p. 23-68. Disponível em: <<http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

APÊNDICE A – QUADROS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Quadro 1 – Revista História Hoje

<u>Autoria</u>	<u>Título</u>	<u>Volume/Número</u>	<u>Ano da Publicação</u>
NASCIMENTO, Thiago Rodrigues	A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização	V. 2, n.º 4	2013
MELLO, Paulo Eduardo Dias de	Arranhando o iceberg: um olhar sobre os cursos de História através do Censo da Educação Superior no Brasil (2001-2012)	V. 3, n.º 5	2014
ANDRÉ, Rebeca Helena	Reflexões acerca do Ensino de História nos Programas Curriculares de Formação de Professores de História em Angola entre 2001 e 2012	V. 4, n.º 7	2015
MELLO, Paulo Eduardo Dias; RICCI, Claudia Sapag; MELO Maria do Céu de	Apresentação - Cursos de formação de professores de História: cenário internacional, configurações e avaliação	V. 4, n.º 7	2015
MELLO, Paulo Eduardo Dias de; ROBL, Fabiane	A expansão e a avaliação dos cursos de História no Brasil	V. 4, n.º 7	2015
MELO Maria do Céu de	A formação de professores de História em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas	V. 4, n.º 7	2015
ALVES, Luis Alberto	Epistemologia e Ensino da História	V. 5, n.º 9	2016
RAMOS, Dernival Venâncio; SILVA, Luiza Helena Oliveira da	Dom e docência em relatos de vida e formação de professores de História e de Letras do norte do Tocantins	V. 5, n.º 10	2016

Fonte: Projeto de pesquisa de dissertação para o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – UFRGS – intitulado “Os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação” (2018/2019), elaboração do autor.

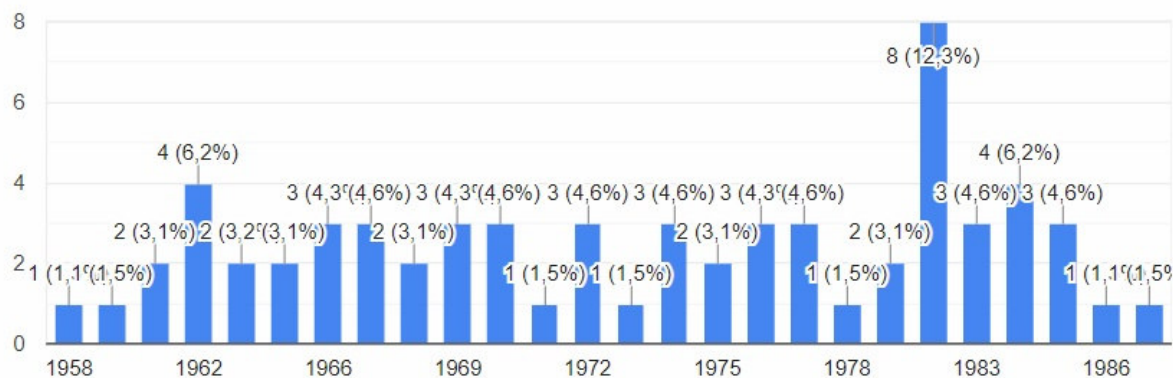
Quadro 2 – Revista História & Ensino

Autoria	Título	Volume/Número	Ano da Publicação
DUARTE, Geni Rosa	Formar-se professor, refletir sobre a prática: algumas questões sobre estágio supervisionado em história	V. 20, n.º 1	2014
AZEVEDO, Crislane	A formação do docente em história como profissional do magistério da educação básica	V. 21, n.º 2	2015
CEREZER, Osvaldo Mariotto; GUIMARÃES, Selva	Professores de história iniciantes: entre saberes e práticas	V. 21, n.º 2	2015
COELHO, Wilma de Nazaré Baía; RIBEIRO, Renilson Rosa	Os lugares de formação de professores de história em questão: dilemas, impasses e desafios para o século XXI	V. 21, n.º 2	2015
JESUS, Nauk Maria de; PERLI Fernando	A produção de lugares na formação docente: experiências no Laboratório de Ensino de História da UFGD	V. 21, n.º 2	2015
ROCHA, Helenice Aparecida Bastos	Aula de história: evento, ideia e escrita	V. 21, n.º 2	2015
MARQUES, Janote Pires; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo	A importância da articulação teoria e prática nos percursos formativos dos professores de história	V. 22, n.º 2	2016
CAINELLI, Marlene Rosa; TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza	A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em História: um estudo sobre o PIBID/História/UDEL	V. 23, n.º 2	2017

Fonte: Projeto de pesquisa de dissertação para o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – UFRGS – intitulado “Os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação” (2018/2019), elaboração do autor.

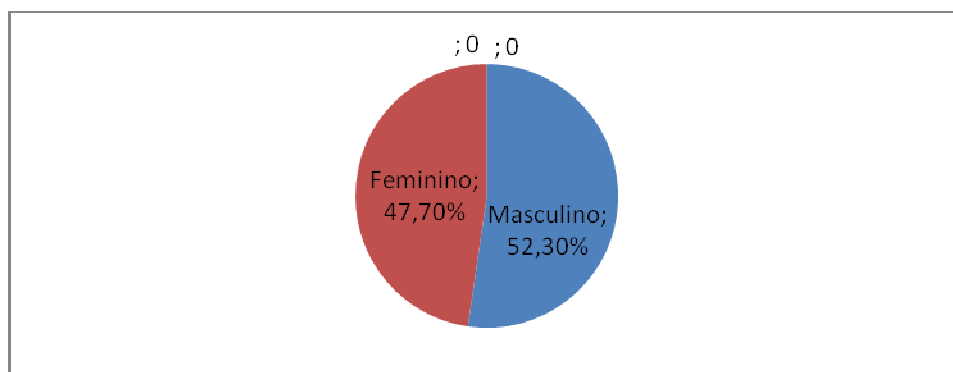
APÊNDICE B – RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Gráfico 1 – Ano de nascimento

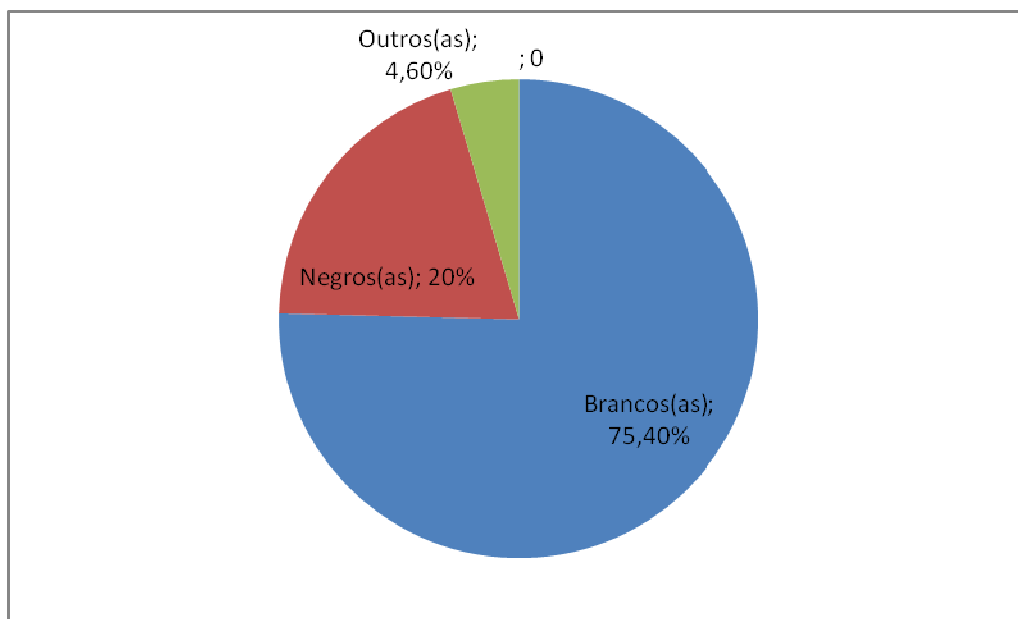


Fonte: Projeto de pesquisa “Os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação” (2018/2019).

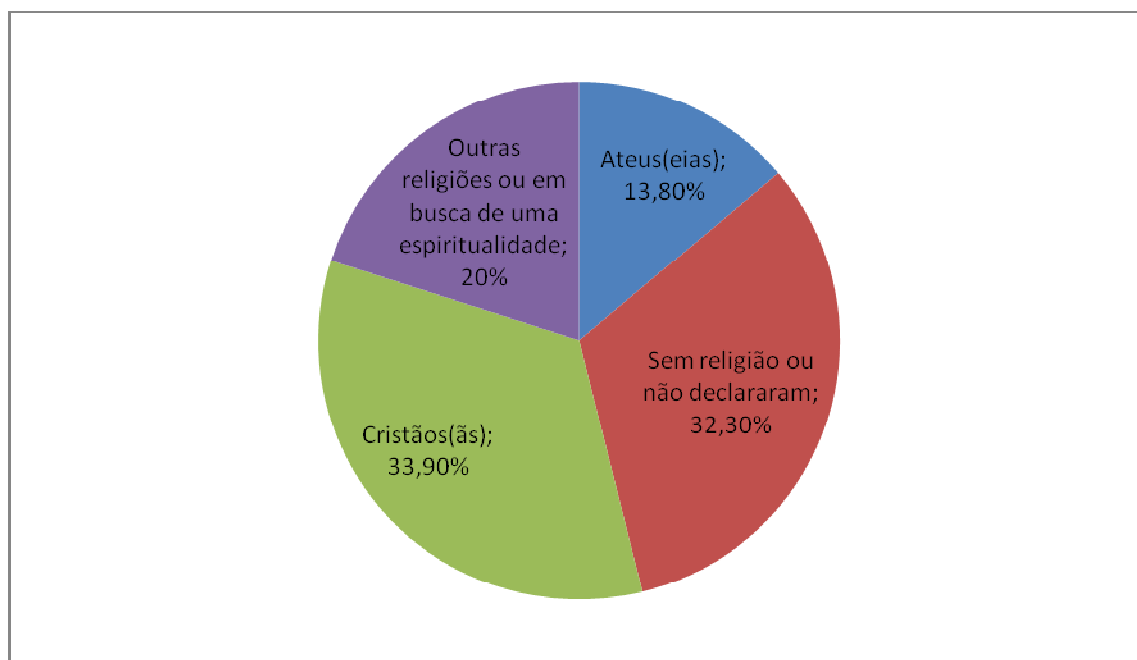
Gráfico 2 – Sexo



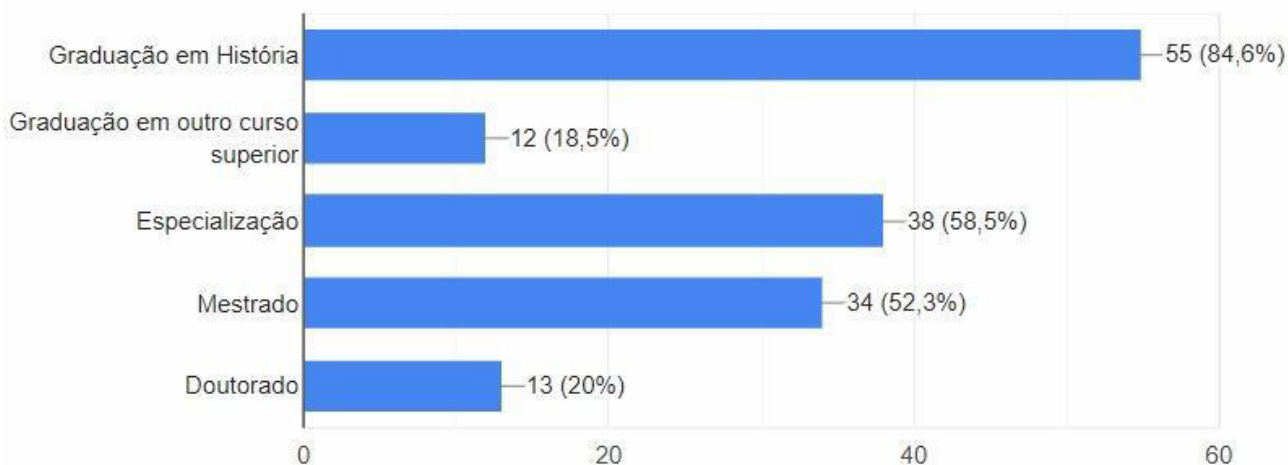
Fonte: Projeto de pesquisa “Os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação” (2018/2019).

Gráfico 3 – Pertencimento étnico-racial

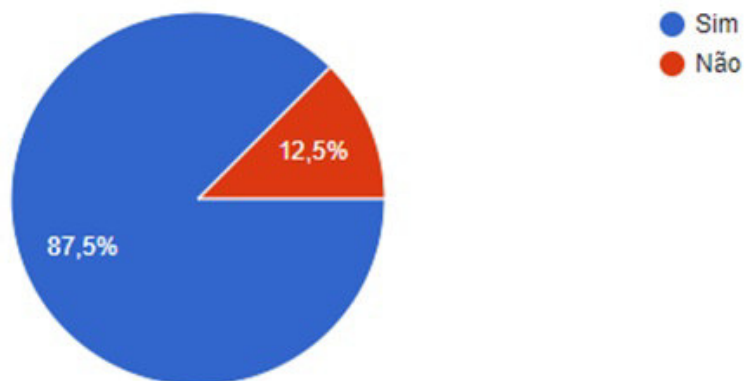
Fonte: Projeto de pesquisa “Os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação” (2018/2019).

Gráfico 4 – Pertencimento religioso

Fonte: Projeto de pesquisa “Os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação” (2018/2019).

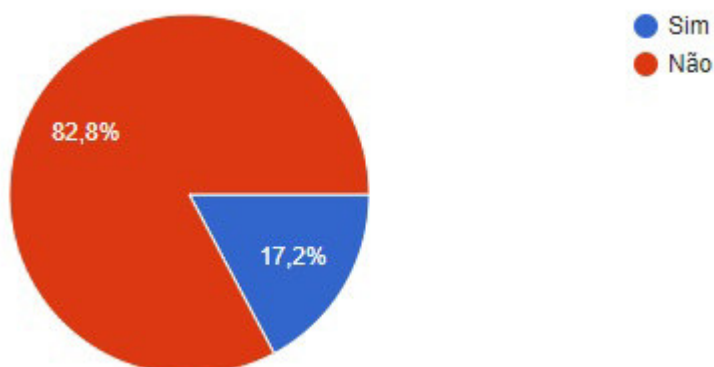
Gráfico 5 – Formação

Fonte: Projeto de pesquisa “Os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação” (2018/2019).

Gráfico 6 – Pergunta 1.a) Na sua opinião, existem conteúdos e/ou metodologias que sejam mais sensíveis para o trabalho em sala de aula com o ensino de História atualmente?

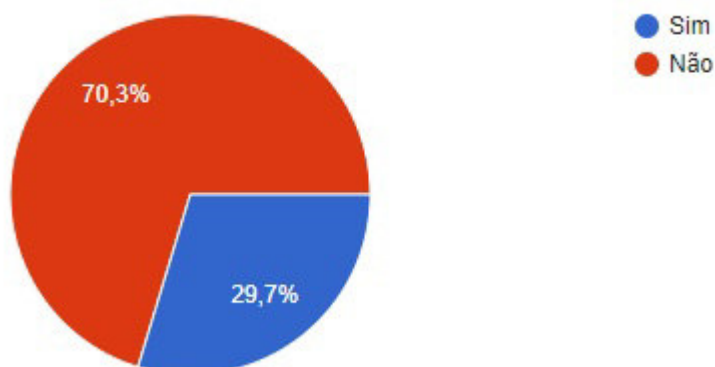
Fonte: Projeto de pesquisa “Os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação” (2018/2019).

Gráfico 7 – Pergunta 2.a) Você já evitou abordar certos assuntos em sala de aula com o receio de que houvesse retornos negativos?



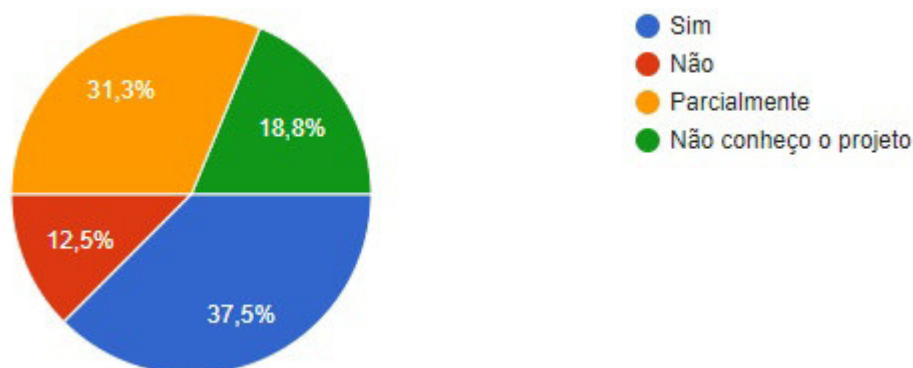
Fonte: Projeto de pesquisa “Os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação” (2018/2019).

Gráfico 8 – Pergunta 3.a) Você já sofreu ou já presenciou algum tipo de censura no seu trabalho como professor/a de História?



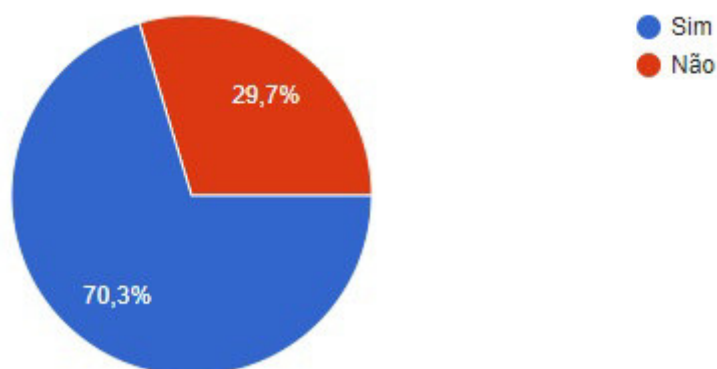
Fonte: Projeto de pesquisa “Os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação” (2018/2019).

Gráfico 9 – Pergunta 4.a) Na sua opinião, o projeto ESCOLA CIDADÃ da RME de Porto Alegre/RS (baseado no chamado Caderno 9) ainda é relevante/pertinente para a sua prática como professor/a de História atualmente?



Fonte: Projeto de pesquisa “Os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação” (2018/2019).

Gráfico 10 – Pergunta 5.a) Você teria interesse em participar de um grupo de discussão a respeito de questões como *Liberdade de Ensinar, Escola Sem Partido, Escola Cidadã*, etc.?



Fonte: Projeto de pesquisa “Os/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS frente aos desafios representados pelo avanço de ideias neoconservadoras e neoliberais na educação” (2018/2019).

**APÊNDICE C – QUADRO COM REFERÊNCIAS AOS TRECHOS DE
PUBLICAÇÕES DA SMED**

<u>Publicação da SMED/POA</u>	<u>Mês/ano/edição</u>	<u>Trecho retirado</u>	<u>Página(s)</u>
Caderno Pedagógico n.º 9, Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã	maio/2003, 3. ^a edição	Apresentação	5
Caderno Pedagógico n.º 9, Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã	maio/2003	I – Da escola, filosofia, fins e objetivos. 1. A concepção da Escola Cidadã; 2. Concepção de conhecimento; 3. Concepção do Projeto Político-Administrativo-Pedagógico.	31-34
Cadernos Pedagógicos n.º 11, Construindo referenciais da Escola Cidadã	Dezembro/1996	Apresentação	5-6
Cadernos Pedagógicos n.º 12, Falas do Cotidiano: Vivências nos Ciclos de Formação	julho/1998	Apresentação	5
Cadernos Pedagógicos n.º 21, II Congresso Municipal de Educação: Teses e Diretrizes	março/2000	Apresentação e Introdução	7-10
Cadernos Pedagógicos n.º 21, II Congresso Municipal de Educação: Teses e Diretrizes	março/2000	Princípios da Escola Cidadã	58-66
Visão de Área e Princípios das Ciências Sócio-Históricas e Culturais.	outubro/1998	Concepção e Princípios do Ensino de História	4-5
Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino	2012	1. Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino	4-6

3) Leia a publicação abaixo do portal G1/RS:

Professora receberá indenização por postagem que a acusou de incentivar homossexualidade em aula. Irmão de aluno postou críticas à docente após uma aula que abordou gêneros, mencionando o nome dela em grupos nas redes sociais. A publicação motivou uma série de ofensas e ameaças à professora. Defesa de réu diz que ele tentou alertar os pais.

Por G1 RS

24/04/2018 15h48 Atualizado há um ano



Professora de Novo Hamburgo ganha na Justiça direito de receber indenização após post com críticas a ela — Foto: Arquivo Pessoal

Uma professora de Novo Hamburgo ganhou na Justiça o direito de receber indenização de um homem que postou no Facebook críticas a uma aula ministrada por ela, o que motivou uma série de ofensas e ameaças contra a docente. Na aula, ela abordou questões referentes ao gênero e à igualdade entre homens e mulheres. A defesa do homem garante que ele não teve intenção de ofender, e que quis alertar os pais. Leia nota da defesa na íntegra, abaixo.

A indenização foi determinada na decisão de primeiro grau, pela Vara de Juizado Especial Cível de Novo Hamburgo, com valor de R\$ 5 mil. No julgamento do recurso, a segunda turma recursal da mesma comarca confirmou a condenação, e baixou a indenização para R\$ 3 mil, levando em conta as capacidades econômicas dos envolvidos. A ação foi movida pela professora Nice Stelter Passos, docente de história do Colégio Estadual Senador Alberto Pasqualini.

A postagem ocorreu em março do ano passado, motivada pelo relato do irmão do réu, à época estudante do primeiro ano do ensino médio na turma de Nice. Segundo a advogada da professora, Fernanda Monteiro Bidinoto, ele informou aos familiares que a professora teria ensinado "ideologia de gênero" e incentivado homossexualidade e adultério em sala de aula. Também relatou que a professora havia entregue "textos feministas" aos alunos, que baseariam o conteúdo do ano letivo.

O irmão mais velho, então, postou mensagem com críticas à professora, alertando outros pais. "Devemos combater esse tipo de monstruosidade, pois quem ensina aos nossos filhos sobre sexualidade somos nós, pois homem nasce homem e mulher nasce mulher, simples assim", diz o texto.

A mensagem foi publicada em dois grupos de Facebook. Um destinado aos professores e pais da escola, e outro, com mais de 50 mil membros, criado para discutir as questões da cidade de Novo Hamburgo. Nos comentários deste último, o réu postou o nome e o perfil da professora. Fernanda Bidinoto relata que o que seguiu foram diversas manifestações. Muitas favoráveis, mas várias, por outro lado, ofendendo e ameaçando Nice. Os posts foram apagados pelo réu.

Como foi a aula de Nice?

Professora há 10 anos, Nice conta que a aula referida pelo post aconteceu no dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher. "Ao invés de uma aula pragmática, resolvi levar para sala de aula o discurso da Emma Watson, em um evento da ONU Mulher, em 2014, em que ela explica porque é feminista".

Além do discurso, a professora também exibiu vídeos de uma campanha de televisão sobre desconstrução de gênero e igualdade. "Começamos discussão sobre o que os alunos entendiam por gênero, sexualidade e orientação sexual, três tópicos que coloquei no quadro", explicou Nice, que na época também ocupava o cargo de vice-diretora da escola, no turno da tarde.

Ela explica que os conteúdos da aula foram tirados do site da ONU, que tem recomendações sobre como abordar o tema em sala de aula. Além disso, Nice comenta que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, determinados pelo Ministério da Educação, contemplam a inclusão da discussão do gênero como conteúdo escolar.

"A formação de 'cidadãos', é importante ressaltar, não ocorre sem reflexões sobre seu significado. (...) O sentido que a palavra assume para os brasileiros atualmente, de certa maneira, inclui os demais sentidos historicamente localizados, mas ultrapassa os seus contornos, incorporando problemáticas e anseios individuais, de classes, de gêneros, de grupos sociais, locais, regionais, nacionais e mundiais, que projetam a cidadania enquanto prática e enquanto realidade histórica", postula a publicação, que data de 2010.

"O meu objetivo principal [com a ação] não era ganhar o dinheiro. Era alertar que as redes sociais não são uma terra sem lei. Tu tem que saber o que tu tá publicando. Isso [a postagem] é incitação ao ódio", diz a professora.

Ofensas via rede social geram dano moral, diz advogada

A professora entrou com uma ação indenizatória, alegando danos morais, conhecida e acolhida pela Justiça do município. A base da acusação, como explica a advogada, é a de que a ofensa via rede social gera dano moral. "A gente não pode discriminar desta forma, tem que cuidar muito com o Facebook. Ela poderia ter sido linchada", resume a advogada.

"O Facebook é uma máquina de repercussão gigantesca. Ele poderia ter procurado outra alternativa, falando com a professora ou com a escola", diz a advogada.

Já o réu, nos autos, alegou que teve como objetivo provocar uma discussão, e que desejou manifestar preocupação com o conteúdo repassado em aula, em função da formação religiosa da família.

O acórdão, publicado no dia 2 de abril, vai no mesmo sentido da acusação. No texto, o relator Roberto Behrendorf Gomes da Silva pontua: "Em consequência da publicação, a demandante, que foi expressamente nominada, com a indicação da sua página no Facebook, ficou exposta a comentários e julgamentos por quem sequer assistiu às suas aulas, caso do próprio autor".

Também fez referência aos danos que a professora sofreu com o episódio, em sua honra e imagem pública. "Tal conduta de indevida exposição em rede social, mesmo sem a utilização de palavras de baixo calão, evidentemente atingiu a imagem e a reputação da autora perante a comunidade escolar e habitantes da cidade de Novo Hamburgo", segue.

O voto do relator foi seguido pelas outras duas desembargadoras que compõem a turma, Vivian Cristina Angolese Spengler e Ana Cláudia Cachapuz Silva Raabe. Não cabe recurso desta última decisão.

Defesa sustenta que réu quis alertar pais

O advogado de defesa do réu, Jocelino de Almeida Mattos, sustenta que o réu não teve intenção de ofender Nice, e que teve como objetivo o alerta aos pais e familiares do aluno para o que considera o "devido respeito aos princípios e valores éticos, visto que acredita serem estes os pilares de uma sociedade sadia". Leia a manifestação do advogado na íntegra.

Em vista momento político em que vivemos, a ideologia de gênero como tema de abordagem de ensino nas escolas é um assunto atual e polêmico, estando longe de ser uma unanimidade social. Assim, no processo em que a Professora moveu contra o irmão de seu aluno, em nome do cliente, sua defesa esclarece que o demandado jamais pretendeu atingir a honra ou a intimidade da autora da ação, profissional de ensino que merece todo o respeito dos alunos,

familiares, bem como da sociedade. Contudo esta, tentou locupletar-se indevidamente na via judiciária para obter vantagem pecuniária, visto que postulou indenização no valor R\$20.000,00 do réu, pretensão essa que não foi acolhida pelo Egrégio Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, o qual concedeu à autora apenas o valor de R\$ 3.000,00.

Destaca que comentou o fato nas redes sociais, por entender ser indevida a interferência do Estado, como agente educador, nos valores e crenças individuais da família, pois isso fere frontalmente o artigo 12, item 4 da Convenção Americana de Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário, que determina:

“Os pais, e quando for o caso, os tutores, têm o direito a que seus filhos ou pupilos recebem a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.”

No mesmo sentido, o Código Civil brasileiro vigente, determina em seu artigo 1.634, que compete aos pais dirigir a criação e educação. Portanto essa tarefa jamais pode ser exercida pelo Estado, o qual tem mostrado notoriamente ineficiente nas principais áreas que detém atribuição legal de atuação. Ex. saúde e segurança.

Entende que atuou amparado pela Constituição Federal em seu artigo 5º, IV, que assegura aos indivíduos o direito à livre manifestação do pensamento.

Por fim, pontua que agiu estritamente na intenção de proteger o interesse de menores vulneráveis e indefesos, bem com alertar os seus pais e familiares, a fim de invocar o devido respeito aos princípios e valores éticos, visto que acredita serem estes os pilares de uma sociedade sadia.

Professora receberá indenização por postagem que a acusou de incentivar homossexualidade em aula. Portal G1/RS. 24 abr 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/professora-recebera-indenizacao-por-postagem-que-a-acusou-de-incentivar-homossexualidade-em-aula.ghtml>>. Acesso em 23 jun. 2019.

4) Leia alguns trechos retirados de textos que tratam do tema sensível gênero e sexualidade na educação:

Texto 1:

“Ao final de algumas aulas, alguns alunos procuraram os pesquisadores para narrar, de modo espontâneo, enfrentamentos em temas de gênero e sexualidade que lhes pareciam importantes, e que já haviam sido palco na escola. Todas as cenas etnografadas insistem na ideia de que os temas de gênero e sexualidade são contingentes, urgentes, presentes e atuantes no espaço escolar, a pedir intervenção pedagógica adequada e sensível. Assumimos que as salas de aula são contextos generificados e sexualizados e que as relações entre os alunos e alunas e destes com os docentes são atravessadas pelos marcadores de gênero e sexualidade. Portanto, posturas que insistem no adiamento desses debates estão em desacordo com a contingência que se observa no dia a dia das salas de aula. Por outro lado, busca-se mostrar, na análise das cenas, que não é apenas porque as questões de gênero e sexualidade já estão constituindo o espaço escolar que elas devem ser discutidas, ou seja, não é simplesmente porque elas já estão lá que se deve atentar para elas e conduzir abordagens adequadas. É, também, porque elas estão conectadas com a educação em direitos humanos e com o aprendizado das normas que devem reger a vida no espaço público, em particular a noção de *modus vivendi*, conforme demonstrado. Há que se ter olhos para isso e sensibilidade para encaminhar estratégias educativas nesses temas.” (SEFFNER; PICCHETTI, 2016, p. 70)

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. *A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?* Reflexão e Ação (Online), v. 24, p. 61-81, 2016. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Texto 2:

Moura (2016) entende que os PCNs para o ensino fundamental, elaborados entre 1995 e 1997, representaram um avanço no que diz respeito à inserção das discussões de gênero no campo educacional. Entretanto, a autora pondera que essa inserção não se deu na área das Ciências Humanas e Sociais, pois nada existe sequer na parte dedicada à história. A inclusão se deu exclusivamente em ciências biológicas, por meio das recomendações de temas transversais. Fernanda Moura afirma ainda que “a palavra gênero apareceu, mas em nenhum momento foi explicada, deixando-a aberta a interpretações várias, inclusive ao entendimento de gênero como um sinônimo de sexo” (SOUZA, 2018, p.219).

(...)

O ensino de história foi e continua (hoje com mais força) afetado por essa tendência que negligencia as referidas abordagens aqui discutidas, na medida em que essas discussões, ao se alicerçarem sobre bases ideológicas, impedem o avanço das temáticas de gênero no campo educacional, ferindo o direito à diferença e o respeito ao outro, limitando a visão da plena democracia e chegando ao extremo de condená-la.

Os estudos de gênero vêm sendo escamoteados por essa expressão conservadora, tornando-se, a partir de determinados discursos, uma ameaça à sociedade, quando se pretende a percepção de quão plurais (e desiguais) são as sociedades. O contexto educacional não tem escapado a essas incoerências que tendem à negação do espaço escolar como ambiente de compreensão das diferenças sociais e de combate às formas de preconceito, entre suas muitas outras funções.

Uma reflexão bastante simples pode surgir quando os estudiosos e simpatizantes do gênero são vistos como agentes destruidores das famílias tradicionais. A questão que surge dessa máxima (destruição da família) que se disseminou nos discursos conservadores é esta: “Haveria nas escolas um único tipo de família (Furlani, 2003) associado aos seus alunos?” “Os alunos de uma escola são todos integrantes de uma família composta de pai, mãe, irmão?” “Não haveria nas centenas de escolas filhos de mães solteiras, mãe viúva, casada/amasiada pela segunda vez, com filhos agregados de famílias distintas?” Isso sem levar em conta a existência das famílias homoafetivas – cuja negação também é combatida pelos estudos de gênero. Se faz oportuna a noção de que a família, instituição incontestavelmente rígida, está também em constante transformação.

A partir dos estudos de Moura (2016, p.4), entende-se que os projetos do tipo Escola Sem Partido funcionam no campo da educação como “mecanismos de contenção que agem ... contra os avanços da laicidade do Estado e da secularização da cultura”. Assim, o que se teme na educação e, em boa medida, no ensino de história é a construção de uma efetiva política de igualdade dos sexos. O que os idealizadores dessas “campanhas” não perceberam é que no gênero não se nega o diferente, almeja-se a igualdade na diferença.” (SOUZA, 2018, p.219-220).

SOUZA, Ana Paula Hilgert de. *Relações de gênero e educação: crítica aos projetos de lei “Escola Sem Partido”*. Revista História Hoje. Vol. 7, n.º 13. São Paulo: ANPUH, jan-jun 2018. p. 219-220. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/404/267>>. Acesso em 23 jun. 2019.

3) Leia a publicação abaixo do portal El País:

***Fremdschämen*, a constrangedora ‘aula’ sobre nazismo dos brasileiros aos alemães**

O termo alemão para "vergonha alheia" resume o que foi a enxurrada de críticas de internautas brasileiros a um vídeo da Embaixada alemã afirmando que nazismo é de direita

Uma palavra sintetiza a *aula* sobre nazismo que um grupo de brasileiros tentou dar aos próprios alemães na Internet: *fremdschämen* (vergonha alheia). O que era para ser um vídeo sobre como se ensina a história do nazismo, publicado no *Facebook* pela Embaixada da Alemanha em Brasília e pelo Consulado Geral no Recife, se tornou um campo de guerra nas redes sociais.

De um lado, brasileiros que não acreditam no holocausto e garantem que o nazismo era uma ideologia de esquerda, contestavam a história divulgada pelo Governo alemão. Do outro, brasileiros envergonhados pediam desculpas pelos comentários exaltados. E no meio, a embaixada alemã tenta equilibrar os ânimos e corrigir os néscios: "O holocausto é um fato histórico, com provas e testemunhas que podem ser encontradas em muitos lugares da Europa", publicou em resposta a um internauta que afirmou que o "*holofraude* está com os dias contados".

No vídeo institucional, a Alemanha explica que desde cedo as crianças são ensinadas a confrontar os horrores do holocausto, como parte do pensamento de conhecer e preservar a história para não repeti-la. No país é crime negar o holocausto, exibir símbolos nazistas, fazer a saudação "Heil Hitler". O vídeo deixa claro que o nazismo é uma ideologia da extrema direita. "Devemos nos opor aos extremistas de direita, não devemos ignorar, temos que mostrar nossa cara contra neonazistas e antisemitas", afirma no vídeo Heiko Mass, ministro das Relações Exteriores.

Muitos internautas contestaram o ministro: "Extremistas de direita? O partido de Hitler não se chamava Partido dos Trabalhadores Socialistas? Onde tem extrema direita?", perguntou um internauta, em relação ao Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*), que ficou ativo no país entre 1920 e 1945. O partido de Hitler misturava uma cultura paramilitar racista, populista, antisemita e anti-marxista, algo como "contra tudo o que está aí" e "ou pelos verdadeiros alemães "de bem".

Houve quem tentasse explicar onde estava o erro da embaixada: "Não é só pelo nome do partido. É uma concentração de poder no Estado. A esquerda (comunismo/socialismo) acredita em poder centralizado no governo para a construção de uma sociedade melhor. A direita acredita na descentralização desse poder, por isso advoga um poder maior ao indivíduo e não ao coletivo (...)". Isto é, como Hitler centralizava o poder, logo, ele não poderia ser de direita, segundo esse internauta.

Enquanto alguns tentavam ver o lado positivo da iniciativa e marcavam amigos para tentar provar que o nazismo é, sim, de direita - "(...) se o Consulado alemão explicando que o nazismo é de extrema direita não te convencer, não sei o que mais poderá", escreveu um internauta. Outros até ameaçaram a embaixada: "[Vocês] perderam uma enorme chance de ficar de boca fechada. Mas não se preocupem. Estou compartilhando este *post* na Alemanha. Vamos ver o que irão dizer!"

Damaris Jenner, responsável para assuntos de imprensa na embaixada, explica que a ideia era falar sobre como se ensina história na Alemanha. “Na semana em que pensamos em fazer esse vídeo, aconteceram as manifestações em Chemnitz vários jornais brasileiros noticiaram”, diz ela. Os protestos foram realizados por militantes da extrema direita desde o final de agosto contra a morte de um alemão, supostamente esfaqueado por dois imigrantes, e que terminaram em atos de violência.

“Achamos que seria interessante ligar esses dois assuntos para mostrar essa discussão na Alemanha”, afirma Jenner. Mas a reação dos internautas surpreendeu. “Não imaginávamos que repercutiria dessa forma”, diz. “Nosso vídeos costumam ser bem assistidos, mas esse foi excepcional”. Até o fechamento desta reportagem, o vídeo tinha mais de 630.000 visualizações na página da embaixada. Jenner diz que, além da audiência alta, fez diferença o engajamento dos usuários. “Geralmente tem menos debate”, diz. Ela afirma que alguns comentários foram respondidos “de forma cordial” pela própria embaixada ou pelos consulados que replicaram o vídeo, mas que em muitos casos os próprios usuários responderam uns aos outros.

Apesar da polêmica e de alguns comentários pouco *cordiais* de usuários, a embaixada não pretende retirar do ar a publicação. “Isso é um assunto importante em muitos países atualmente”, diz Jenner, sobre a temática levantada pelo vídeo. “Mas as reações daqui são devido a situação política do Brasil”, afirma. Desde as jornadas de junho de 2013, o país vive um clima acirrado de polarização política. Grupos alinhados ao pensamento da direita se uniram em torno do impeachment da petista Dilma Rousseff. Enquanto grupos de esquerda acusavam os adversários de golpe. Neste cenário, a defesa falaciosa de que o nazismo seria um movimento de esquerda se tornou comum entre militantes da direita nas redes sociais.

Na escola, os alemães começam a aprender sobre o nazismo quando têm entre 13 anos e 15 anos. E no Brasil também. “Os alunos da rede pública estudam este tema em História em dois momentos do ciclo básico: no nono ano do ciclo fundamental e no terceiro ano do ensino médio”, afirma o professor de história da rede pública de São Paulo Danilo Oliveira. A diferença é que, enquanto na Alemanha a história do Terceiro Reich está nas ruas, no turismo e nas memórias das famílias, no Brasil, as lembranças do passado de influência nazista vão sendo apagadas pelo desinteresse sobre o tema.

É o que aconteceu com a Fazenda Cruzeiro do Sul, em Paranapanema, interior do Estado, onde funcionou na década de 1930 uma colônia nazista. A história da fazenda ganhou destaque a partir do trabalho do historiador Sydney Aguilar que descobriu como 50 meninos órfãos do Rio de Janeiro foram escravizados por dez anos a ponto de terem sido privados até mesmo de seu nome, eles só ganhavam números. Essa história foi contada no filme *Menino 23*, lançado em 2016. O prédio da sede, construído com tijolos com o desenho da suástica, já não existe mais. O proprietário começou a demolir a estrutura em 2012, e terminou em 2016. E só restou à Procuradoria Geral do Estado processar o dono.

O professor Oliveira admite que o nível de informação dos brasileiros sobre grandes temas da humanidade, como o nazismo, pode piorar nos próximos anos. Isso porque a diferença entre as ideologias de direita e esquerda são mais aprofundadas nas disciplinas de história e sociologia no ensino médio, que deixarão de ser obrigatórias se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esta etapa de estudos for aprovada. Por enquanto, como disse um internauta, “brasileiros questionando a embaixada alemã sobre nazismo é 8 a 1 para Alemanha”. Mas pelo andar das coisas, esse placar ainda tem potencial para crescer muito.

FREMDSCHÄMEN, a constrangedora ‘aula’ sobre nazismo dos brasileiros aos alemães. **Portal El País**. Brasil, 17 set. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/13/politica/1536853605_958656.html>. Acesso em: 30 jun. 2019.

4) Leia alguns trechos retirados de textos que tratam do tema sensível Nazismo/Holocausto no ensino de História:

Texto 1:

“O debate sobre o ensino de História tem-se aberto a novos temas e expandido suas preocupações, abordagens e fontes de forma acelerada nos últimos anos. Muitos são os grupos e núcleos de pesquisas que têm se debruçado sobre novas temáticas, entre elas, o que denominamos “traumas coletivos”. Após o fim da Guerra Fria (1945-1991), no bojo de uma grande vaga de otimismo econômico e político, marcado pela crença num mundo mais pacífico, sem ameaça da aniquilação nuclear e baseado em princípios multiculturais, as temáticas mais trágicas da História pareciam, então, de fôlego curto. No entanto, em pouco tempo, inúmeros conflitos – principalmente guerras intra-estatais com ou sem intervenção estrangeira – marcaram a nova ordem mundial com tragédias que imaginávamos que jamais iriam se repetir. O velho e insuperável brado das paredes do Campo de Concentração de Dachau, “Nie Wieder” – “Nunca Mais” – pareciam esquecidas e abandonadas. Os massacres na Bósnia (1995), Kosovo (1998) e Macedônia (2001), na própria Europa; ou o Genocídio em Ruanda (1994), além das constantes matanças na África Ocidental e o programado genocídio de Darfur, no Sudão (2003), ao lado da persistência e a permanente reinvenção do antissemitismo (Kiev, 2014, por exemplo, ou nos grupos neonazis alemães e americanos) nos mostraram, desde logo, que a generosa e otimista tese que afirmava: com o conhecimento global sobre o Holocausto não haveria mais espaço para tais fenômenos, era não só infundada como também amplamente equivocada. Já no século XXI, com a existência do Tribunal Penal Internacional e das Cortes de Haia, estabelecidos em 2002, a recorrência dos crimes coletivos, de caráter étnico, de gênero ou religioso, continuam a ser um fato da História. Na vaga da crise perene do Oriente Médio, vários grupos étnicos, religiosos ou de opções sexuais diferenciadas, como os cristãos ortodoxos, assírios e caldeus; os curdos; vários grupos xiitas e palestinos, ou gays e mulheres sob o autodenominado “Estado Islâmico” sofreram, e sofrem, nos nossos dias terríveis ofensas em países como Iraque, Síria, Líbano, Líbia, Chad, Niger, Mali ou Nigéria ou em Gaza – tudo isso sem aludir aos ataques do novo terrorismo de massas, fora do escopo deste artigo. Assim, as observações de Andreas Huyssen e Pieter Lagrou – os dois historiadores que iniciaram a abertura do campo de estudos dos traumas coletivos e da “batalha” em torno da construção de suas narrativas – colocando os genocídios no espaço “das lutas e batalhas por uma política da memória” (HUYSSSEN, 2003), devem ser revisadas. Em verdade, tanto no Oriente Médio, nos Bálcãs ou Leste Europeu, bem como na Colômbia, México, Guatemala ou El Salvador a liquidação em massa de pessoas, em especial jovens e de origem indígena, é um processo do tempo presente. Especifica tal afirmação a matança silenciosa, sistemática e crescente, de jovens negros e pobres das comunidades brasileiras, cujos números já ultrapassam a maioria das guerras contemporâneas (dos trinta mil jovens mortos por ano no Brasil – do total de 56 mil assassinatos – 77% são negros) e, mesmo assim, mantém-se como uma “fala mal-dita” (HUYSSSEN, 2014). Assim, não se trata de, tão somente, uma batalha pela memória – centrada na Europa dos anos de 1930 e 1940 -, como quereriam Huyssen e Lagrou, mas, da construção da própria “fala” sobre os genocídios em curso e de como “historiar”, onde e como abrir espaço nos estudos históricos, para construir tais narrativas e do seu impacto, o “trauma resiliente”, sobre as comunidades vitimizadas,

evitando, desta forma, um tremendo equívoco eurocêntrico. A historiografia do Holocausto deve ser estudada por oferecer exemplos – desde o trabalho da memória “viva” dos sobreviventes, os “testemunhos”, até a construção narrativa do fenômeno e a produção de filmes, peças teatrais e romances, além de monumentos e museus, para um campo fundamental e novo da história dos traumas coletivos.

Junto a essa notável expansão é latente a necessidade de revisitarmos e atualizarmos os conteúdos que integram os currículos da educação básica, seja no nível infantil, fundamental ou médio.” (SILVA; SCHURSTER, 2016, p. 746-747)

(...)

“Quando tratamos especificamente do ensino de história de traumas coletivos, estamos fazendo um pouco do que Sereny nos indica. Procuramos compreender de forma profunda como essas feridas do passado foram causadas e como elas refletem diretamente no tempo presente de determinadas sociedades.

O termo “trauma”, nesse caso, é retirado de seu lugar de origem, a psicanálise, e trazido para a história, no intuito de auxiliar os historiadores na compreensão desse passado que não quer passar.” (SILVA; SCHURSTER, 2016, p. 748)

(...)

“Princípios de fascitização ainda são possíveis de serem encontrados em muitas das instituições presentes tanto na estrutura do Estado (parte do aparato policial é um forte exemplo disso), quanto no corpo social (o caso do site e movimento xenófobo brasileiro Homem de Bem). Isso nos leva a um repensar sobre o que ensinamos e o que aprendemos nas escolas. Certa vez, o historiador francês Marc Ferro, nos alertou para o fato de que boa parte do que conhecemos e identificamos como História nos foi ensinado quando éramos crianças (FERRO, 1983). Esta (re)avaliação passa, necessariamente, pelo papel desempenhado pelo professor (a incluir a formação desses profissionais), pelo material didático disponível, e pelo debate de como se introduz nas escolas, em quaisquer níveis, o ensino de História de eventos traumáticos.” (SILVA; SCHURSTER, 2016, p. 750)

(...)

“... a escola assume um papel fundamental: o de colocar um freio nessa “máquina de produzir fascistas”, nessa incessante disseminação do ódio como algo natural e acabado, como se todos fossemos capazes de imprimir ao outro o ódio que um soldado em guerra possui por seu inimigo, mesmo que jamais tenha convivido com ele, ou mesmo tenha realizado o princípio fundamental da não guerra, a política, o diálogo, a abertura necessária para entender o outro. Por mais que tenhamos acompanhado o avanço no que concerne a expansão dos estudos acerca da temática da educação, a operacionalização desses estudos ainda se tem feito de forma bastante lenta.” (SILVA; SCHURSTER, 2016, p. 751)

(...)

“Quando tratamos de falar da importância de ampliar o estudo sobre o ensino de História dos regimes autoritários, ainda mais na vertente dos traumas coletivos, estamos travando uma luta não só pela memória, mas também auxiliando para fomentar nas novas gerações aquilo que o Holocaust Memorial Museum dos Estados Unidos possui como um lema: never again, nunca mais. Se um dos temas mais estudados do mundo ainda é tratado no material didático, ou de ensino, especialmente no Brasil, como uma footnote ou um apêndice da Segunda Guerra Mundial, o que podemos dizer de temas tão sensíveis quanto, ainda mais esquecidos, negligenciados por esses materiais, como o Nakba Palestino e mesmo o Apartheid na África do Sul.” (SILVA; SCHURSTER, 2016, p. 751-752)

(...)

“Daí a relevância, crucial, dos estudos e debates sobre o papel da escola e do ensino da História contemporânea, no tocante às ditaduras modernas e seu caráter de ódio ao outro, e a questão central que se coloca: estamos nós mesmos, no Brasil, construindo recursos

pedagógicos necessários para a construção de uma convivência, presente e futura, fraterna e despida dos tremendos efeitos nefastos do racismo e da negação do outro? Conseguiremos superar, debater criticamente, o que já foi denominado de fascínio (*die Schöneschein*) (REICHEL, 2001) de uma cultura da violência e da rejeição ao outro nas nossas escolas?” (SILVA; SCHURSTER, 2016, p. 752-753)

(...)

“Acreditamos, por esta via, que a escola deve desempenhar um papel central no debate da sucessão de crimes, individuais, massivos, sequenciais ou coletivos, baseados no ódio de tipo variado, que embora já vivido coletivamente como barbárie, ainda assim repetem-se com frequência. Em alguns casos, como nos Estados Unidos (mas, também já ocorrido no Brasil), a própria escola é o palco de tais atos de massmurder. Cabe, em grande parte à escola, esta “fábrica de democracia” (TEIXEIRA, 1997, p. 168) pesquisar, debater e ensinar, no campo da História (em estreita cooperação com as demais disciplinas, em especial a língua portuguesa, a sociologia e a filosofia com suas conceituações e seus esforços de clarificar a vivência cotidiana) a diversidade, evitando e amenizando, a multiplicação de sintomas, atos e comportamentos permanentes de discriminação e ódio, muitas vezes envoltos num simples e brutal desenho de retorno a um passado já vivido como trauma.” (SILVA; SCHURSTER, 2016, p. 755-756)

(...)

“Se o antônimo de nascimento é morte e se o substantivo vida não possui oposto, mostrar a crianças e jovens que por um determinado momento uma grande parcela da sociedade europeia fez do valor da vida algo banal pode ser um pontapé inicial para um grande debate sobre a negação da alteridade no presente de cada um deles. Ao evidenciar o desprezo pelo outro, pela diferença, o ensino do holocausto chega ao presente. Ensinar essa história é o primeiro passo para o combate sistemático dos princípios do pensamento nazi.” (SILVA; SCHURSTER, 2016, p. 769-770)

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. *A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente*. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 42, n. 2, maio-ago, 2016 p. 744-771. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/23192/14717>>. Acesso em 21 dez. 2018.

Texto 2:

“3.3 O Nazismo como atualidade

Pensar o nazismo como um passado que não cessa de insistir no presente tem implicações éticas e políticas, pois seu estudo permite aprender e pensar novas experiências de vida sem o nazismo e suas mazelas. Uma atividade escolar perguntou aos alunos, em primeiro lugar, quando o Nazismo existiu, e todos foram rápidos em afirmar que foi no século XX, na época da Segunda Guerra Mundial. O exercício implicava problematizar com os alunos que o que constituía o Nazismo é ainda atual, e eles foram provocados com perguntas sobre se existe hoje, no século XXI, intolerância, racismo, condenação do outro em função de sua singularidade, enfim; e todas as respostas eram que sim, tudo isso existia. Foi nesse momento que os alunos puderam perceber que o Nazismo e tudo do que ele é constituído ainda existe, aliás, teria existido antes dele. Aos alunos foi proposto discutir como seria o mundo hoje se o Nazismo não tivesse existido. O que mais importou foi que os alunos passaram a ver o movimento como algo que não passou, que reside como memória e como prática (foram exemplificadas várias dessas práticas) em nossa sociedade. Para finalizar a atividade, foi colocada uma pergunta no quadro: “E se o Nazismo e o que o constitui nunca tivessem existido, como seria o nosso mundo?”. As respostas foram variadas. Mas o importante é que a

pergunta moveu a aula de história para o campo da ética, da compreensão do que somos e do que queremos ser neste mundo e, além disso, permitiu aos alunos visualizarem alternativas, pensar alternativas que não aconteceram e que poderiam ainda acontecer num futuro imprevisível.

Em sintonia com a exposição teórica e a narrativa de situações escolares expostas, concluímos este texto propondo uma espécie de conceituação, que reconhecemos ainda em construção, do que entendemos por educação em temas sensíveis no ensino de história, em estreita articulação com a noção de ensino dos passados vivos. Não se trata propriamente de uma conceituação, mas de uma curta listagem de elementos centrais para pensar essa modalidade de ensino. O primeiro deles é assumir na aula de história que o passado nunca passou exatamente, ele está vivo e atuante no presente de alunos e professores, e isso se manifesta de modos muito diversos. O conceito de residualidades é peça-chave para lidar com esse “passado que nunca passa”, e que, portanto, ajuda a produzir quem somos no presente. O segundo elemento é pensar que os temas sensíveis não são dados a priori, não há como construir uma listagem de temas sensíveis que exista para sempre e propor, então, atividades para cada tema sensível, à moda de uma “lista de conteúdos e suas atividades”. A produção dos temas sensíveis é fruto de uma relação entre passado e presente, entre o programa de história e as marcas das culturas juvenis e do contemporâneo. Exige, então, sensibilidade da parte do professor, e só confirma o ditado de que o bom professor de história é alguém que mergulha no passado com os pés bem firmes no presente, e esse presente inclui compreender o presente dos alunos. O terceiro elemento é assumir que os temas sensíveis são atravessados por fortes divergências de opinião e aceitar isso como constitutivo da aula de história, que busca mais debate do que propriamente a produção de consensos ou verdades acabadas do tipo “o que realmente aconteceu na história”. A potência da aula e a produtividade do ensino de história se revelam no vigor dos debates, no clima de liberdade de expressão, no respeito aos direitos humanos e na aposta de que todos saiam transformados em suas identidades (Mouffe, 2003).

Em sintonia com isso, o quarto elemento diz respeito a pensar a aula de história animada pela noção de *modus vivendi*, valorizando nela um elemento fundamental de sua história, que é a disposição para a capacidade de construir acordos entre indivíduos e grupos cujas opiniões diferem, disposição que entende o espaço público como local de negociação intensa entre projetos diferentes e legítimos (Seffner, 2015). Tal dinâmica vai muito além do que em geral se afirma sobre a inclusão e a diversidade. Não se trata apenas de “reconhecer” que o outro é diferente, e “aceitar” que ele seja incluído. Trata-se de realizar um movimento de forte alcance pedagógico, de colocar-se na posição do outro e aceitar modificações na sua própria posição tendo em vista a existência do outro. As narrativas da história deslocam nossas narrativas pessoais, e esse é o valor de seu estudo, é para isso que se estuda história, e não para simples conhecimento de registros do passado (Albuquerque Júnior, 2016). Um quinto e último elemento é pensar toda a aula de história como também inserida no campo da educação em direitos humanos, tal como apresentamos na introdução deste artigo, e devidamente amparada em legislação educacional brasileira e em consensos internacionais. Para os tempos atuais, essa é a aula de história que nos parece fazer diferença.” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 28-30)

3) Leia a publicação abaixo da Revista Nova Escola:

Como um livro de princesas africanas virou alvo de discussão religiosa

Tentativa de censurar livro sobre cultura africana reforça a necessidade de debates sobre o papel da educação na integração da sociedade

POR:

Camila Cecílio

23 de Março de 2018



Ilustrações do livro *Omo-Oba: Histórias de Princesas Africanas*, da escritora Kiusam de Oliveira

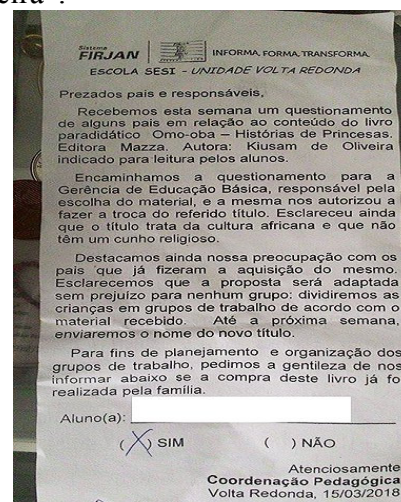
A tentativa de pais de alunos da Escola Sesi de Volta Redonda, no interior do Rio de Janeiro, de censurar um livro infantil que aborda a cultura africana, gerou polêmica e indignação nas redes sociais. *Omo-Oba: Histórias de Princesas*, da escritora Kiusam de Oliveira, seria substituído depois de a instituição ter sido questionada sobre o conteúdo da obra. Com a repercussão negativa, o Sesi voltou atrás e disse que a decisão foi tomada de forma equivocada. Mas aí já era tarde: a discussão sobre o que cabe à escola e aos pais quando se pensa em diversidade deve tomar fôlego em todo o país.

O episódio desencadeou uma série de debates sobre racismo e preconceito afro-religioso. No imbróglcio, também há a discussão sobre quais conteúdos devem ser apresentados para as crianças em um mundo cada vez mais conectado e globalizado. No cardápio de livros oferecidos às nossas crianças e adolescentes estariam todos os nutrientes intelectuais necessários para a sua formação e informação?

Para a doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Neide Noffs, o caso mostra que a comunidade não está acompanhando a evolução histórica. “Muitas famílias ainda estão desatualizadas, querem repetir uma história do passado. Então, nesse momento crucial de mudanças, é preciso explicar a esses pais que vivemos outra realidade da nossa história, em que não falamos mais em cultura, mas sim culturas, no plural”, observa.

As famílias, segundo a especialista, têm a responsabilidade de questionar a escola. Porém, antes de qualquer decisão, cabe à instituição o compromisso e a responsabilidade de explicar aos pais os motivos da adoção de conteúdos que abordem as mais diversas culturas. Na visão de Neide, ninguém deve cercear conhecimentos de qualquer natureza e, em relação ao caso de Volta Redonda, diz que a sociedade tem uma dívida com a cultura afro. “É uma dívida do passado, mas é simbólica, então temos que substituir a palavra ‘dívida’ pela palavra ‘respeito’

e compreender que a cultura afro faz parte da cultura brasileira”.



Comunicado enviado aos pais da escola do Sesi de Volta Redonda sobre a retirada do livro Omo-Oba postado por Juliana Pereira de Carvalho: discussão se espalhou nas redes sociais
Foto: Reprodução/Facebook

Combate ao preconceito

Mãe e professora de História da rede pública fluminense, Juliana Pereira de Carvalho sentiu o peso de toda essa situação ao chegar em casa após participar de um ato que pedia justiça pelas mortes da vereadora Marielle Franco e do motorista Anderson Gomes, assassinados no dia 14 de março no Rio de Janeiro. Ainda abalada com os acontecimentos, a educadora ficou sabendo da decisão do Sesi de substituir o livro Omo-Oba e ficou indignada. “Quando meu filho de 8 anos me entregou o comunicado, pensei: é o fim do mundo, só faltava essa! Naquele instante senti o peso do preconceito afro-religioso”.

A publicação de Juliana teve cerca de 6 mil compartilhamentos e não demorou para chegar à autora do livro, Kiusam de Oliveira, que também é doutora em Educação pela USP e ativista do movimento negro. “Eu já esperava essa mira no livro, tendo em vista o contexto político que se instaurou no Brasil”, disse.

Omo-Oba: Histórias de Princesas privilegia o recontar de mitos africanos, muito divulgado nas comunidades de tradição ketu e que são pouco conhecidos pelo público em geral. Eles reforçam os diferentes modos de ser femininos, diz a sinopse da obra. Seis mitos sobre princesas africanas são apresentados com o objetivo de fortalecer a personalidade de meninas de todos os tempos, de acordo com a autora. Um dos trechos do livro, que já tem mais de 30 mil cópias vendidas, diz que “Oduduwá criou o planeta Terra e, se uma mulher teve esta capacidade, o poder está com ela”.

“No país em que a gente tem uma literatura que, quando o negro aparece, geralmente é de forma caricaturada, devemos ter muito cuidado ao lidar com crianças, com a representação dessas negras e negros nos livros. Então, essa discussão nas escolas é algo fundamental para que as crianças negras consigam se enxergar nessas histórias para elevar sua autoestima e fortalecer as suas identidades, preparando a sua resistência no combate ao racismo”, diz Kiusam.

Para Juliana, que é negra e umbandista, a história só ganhou repercussão porque a temática vai diretamente ao encontro da morte de Marielle Franco, mulher negra que se destacou na favela da Maré, no Rio. “Se a nossa geração tivesse lido mais história de princesas africanas, talvez Marielle ainda estivesse aqui com a gente”, diz. A professora enfatiza que a execução da vereadora marca uma posição política, que é a representatividade dos negros no Brasil. “Infelizmente a morte dela foi essencial para impulsionar esse tipo de movimento”.



A escritora Kiusam de Oliveira com seu livro Omo-Oba: Histórias de Princesas Africanas
Foto: Divulgação

Decisão equivocada

O Sesi Rio publicou nota oficial na qual assume o erro da escola de Volta Redonda no tratamento do assunto e anuncia que não mais adotará livro adicional à obra de Kiusam de Oliveira. De acordo com a instituição, além de cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e suas complementações, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, o Sesi está empenhado e comprometido com a questão da diversidade cultural. Omo-Oba foi adotado como livro paradidático na disciplina de História e começará a ser utilizado por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ainda neste mês.

Recomendada pelo Ministério da Educação (MEC) e utilizada em escolas de todo o país desde 2009, a obra foi escolhida pela qualidade do conteúdo, segundo o gerente de Educação Básica do Sesi Rio, Giovanni Lima. “Vamos trabalhar diretamente com as famílias para mostrar o motivo pelo qual não vamos mudar livro algum, que a proposta é essa e segue o projeto pedagógico que a rede Sesi busca para seus alunos, na formação e aprendizagem, de forma plural, multicultural e que contemple todas as discussões que temos na sociedade de hoje”. Para que equívocos como esse não se repitam, o Sesi fará uma “reciclagem” com toda a sua equipe pedagógica.

Por seu lado, a autora do livro afirma que os danos são irreparáveis para as africanidades brasileiras e que a atitude da escola já serviu de modelo para outras instituições. Para Kiusam, o grupo de pais que questionou o livro não leu o conteúdo, do contrário veria que não há qualquer enfoque religioso. Na verdade, os contos são resultado de 25 anos em sala de aula, período em que Kiusam, como professora, percebeu como as crianças negras sentem falta de se verem representadas em livros dedicados ao público infanto-juvenil.

Kiusam se dispôs a participar de uma roda de conversas com os educadores da rede Sesi para discutir as temáticas abordadas em seu livro. O encontro deverá ocorrer em abril, durante um evento realizado pela instituição, no Rio de Janeiro.

Formação de professores

A professora Juliana disse que está satisfeita com a repercussão de sua postagem e avalia que todo o episódio trouxe à tona a importância da formação dos educadores. A educação, segundo ela, também é território de disputa política e, nesse contexto, chama a atenção para a lei 11.645/2008, que determina o ensino de história e cultura africana e indígena nas escolas, e que até hoje não é fiscalizada.

Por conta disso, a educadora diz que esse é um momento importante para que a categoria consiga pensar e organizar políticas públicas que contemplem, de fato, a formação de professores. “É preciso, imediatamente, compreender a importância de valorizar novas epistemologias que têm muito a contribuir com a construção desse país, no sentido de termos uma sociedade mais justa e igualitária”.

CECÍLIO, Camila. Como um livro de princesas africanas virou alvo de discussão religiosa. **Revista Nova Escola**. Brasil, 23 mar. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/10883/como-um-livro-de-princesas-africanas-virou-alvo-de-discussao-religiosa>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

4) Leia um trecho retirado do artigo denominado *As religiões afro-brasileiras: uma possibilidade de abordagem na educação formal*, de Frederico Alves Mota:

“A atuação dos professores de História no ensino da cultura afrobrasileira busca a valorização de nossas raízes e o reconhecimento das relações sociais construídas ao longo dos séculos. Apesar de ser um tema em evidência, o mesmo ainda comporta silêncios que precisam ser debatidos e trazidos à tona de maneira que seja possível reconhecer que a cultura afro-brasileira é uma teia complexa e que a religião possui um peso considerável nos processos sociais de sua preservação. No entanto, ainda se observa um padrão que, devido aos silêncios, colabora com a manutenção de preconceitos. A presente pesquisa reitera a necessidade de uma prática docente que reconheça que o ensino de História tem uma missão formadora integral, e não fragmentada, como nos sugere a análise dos dados coletados. As conclusões a que chegamos com essa análise demonstram que existem lacunas no campo teórico-metodológico referente ao ensino da cultura afro-brasileira na educação básica em regiões como a pesquisada. Tal lacuna pode ser associada a um processo de formação deficiente que abrange de forma ampla tanto os recém-formados, em menor escala, quanto os profissionais que atuam na educação há mais tempo. O debate acerca da cultura religiosa de origem africana e outros grupos que, de forma preconceituosa, sublinhavam poucas linhas nos livros didáticos, juntamente com o desenvolvimento de práticas inclusivas, partiram de decisões políticas que trouxeram fortes repercussões pedagógicas. O impacto na formação de professores – que em muitas regiões ainda não têm recebido o suporte necessário para desenvolver os debates de forma ampla e adequada – tem refletido no ensino da temática.

A análise das fontes nos levou a concluir que, em meio à crise de identidades da contemporaneidade e à fragmentação do conhecimento adquirido pelos alunos por meios variados, há dificuldade na construção de concepções bem elaboradas sobre a importância da cultura religiosa afro-brasileira em nosso país. Neste momento em que o Brasil vivencia uma articulação entre discursos fundamentalistas das mais variadas espécies que acabam por estabelecer um padrão dicotômico de sociedade que nega a diversidade, o ensino de História

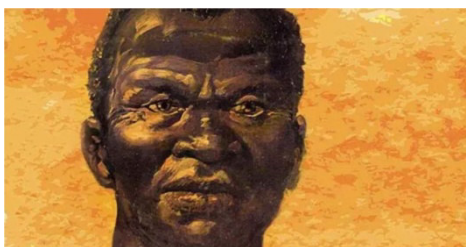
na educação básica deveria estar munindo nossos jovens de instrumental teórico para compreender e refletir acerca da construção das representações preconceituosas. No entanto, a análise das fontes demonstrou que, apesar da existência da transmissão de conteúdo, o que é transmitido não tem gerado reflexão e conhecimento, ao contrário do que é estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ficou claro que os alunos pesquisados estão chegando ao último ano do ensino fundamental sem sequer saber o nome de alguma religião afro-brasileira. Não que saber o nome seja fundamental, mas se estamos falhando em algo tão básico, o que dizer acerca de aspectos mais profundos sobre a temática? Se em pleno século XXI ainda temos alunos que chegam ao último ano da educação básica desconsiderando a importância da cultura religiosa afro-brasileira, alegando que se trata de feitiçaria, é sinal de que precisamos rever nossas práticas. Após a conclusão da análise dos dados, uma reflexão nos inquietou. Recentemente, os meios de comunicação divulgaram a notícia de que uma criança foi apedrejada por estar trajando vestes cerimoniais de uma religião afro-brasileira. Isso teria acontecido se os agressores portassem o conhecimento e os valores humanos necessários para reconhecer a riqueza que a diversidade representa? Uma pergunta de difícil resposta, contudo, ao que parece, os discursos como os do monsenhor Jonas Abib têm surtido mais resultado do que as aulas de História.” (MOTA, 2016, p. 476-478)

MOTA, Frederico Alves. *As religiões afro-brasileiras: uma possibilidade de abordagem na educação formal*. In: Revista de História, Juiz de Fora, v.22, n.2, p. 461-478, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/issue/view/862>>. Acesso em 30 jun. 2019.

3) Leia a publicação abaixo da Revista Aventuras na História:
MATÉRIAS » BRASIL COLONIAL
ZUMBI DE PALMARES REALMENTE TINHA ESCRAVOS?

Hoje, fala-se que Palmares era uma nação escravocrata cujo principal líder tinha escravos. Mas será que isso procede?

**JÂNIO DE OLIVEIRA FREIME PUBLICADO EM 07/06/2019, ÀS 07H00 -
ATUALIZADO ÀS 11H00**



Reprodução

Nos dias atuais, surgiu uma tese sobre a memória do Quilombo dos Palmares que afirma que Zumbi, último líder do maior Quilombo da História, seria dono de escravos e até que Palmares era, assim como a colônia portuguesa, uma sociedade escravista. Essa noção sobre Palmares vem ganhando cada vez mais adeptos, que dizem poder afirmar com certeza categórica que Zumbi tinha sim escravos. Porém, poucos sabem argumentar as razões para acreditar nisso.

Essa ideia de defender firmemente a escravidão em Palmares é um revisionismo histórico amador que foge do método histórico e se permite concluir respostas que são, ao mesmo tempo, ideologicamente convenientes e plenamente compreensíveis dentro do famoso senso comum.

O principal disseminador dessa tese é Leandro Narloch, organizador da coleção best-seller Guia Politicamente Incorreto, que tenta trazer uma História mais acessível e lúdica, mas que cai em fortes erros e imprecisões por falta de rigor metodológico na leitura científica das fontes históricas.

Ao mesmo tempo, essa teoria vai de encontro com outra leitura imprecisa e idealista de Palmares que, ao fazer uso simbólico deste momento histórico e da figura de Zumbi, decai em uma visão quase onírica dos Palmares. Obviamente que a União dos Palmares não era o paraíso na terra, em que a felicidade e o prazer reinavam unanimemente.



Zumbi e a Guerra dos Palmares / Crédito: Wikimedia Commons

Mesmo considerando o comparativo entre a Nação dos negros fugidos e a vida no engenho escravocrata, em que o primeiro era realmente uma condição de vida melhor, não é possível pensar a Palmares do século 17 como uma plena democracia, pois se tratava de uma monarquia — nos moldes do mundo subsaariano, claro — em que os regimes de trabalho e a dureza da vida não eram equivalentes por natureza.

Não havia lá plena horizontalidade, como se pretende o anarquismo, a democracia atual ou as relações de reciprocidade dos nativos americanos. Mas não se tem relatos da instituição de posse humana como regime de trabalho, que define a escravidão.

O principal argumento da teoria de que Zumbi tinha escravos é a comparação com a sociedade que o rondava. Segundo essa lógica, Palmares era mais um reino (uma verdadeira nação, de proporções próximas a Portugal) que vivia em interação com a sociedade escravista lusitana. Faria sentido, portanto, que Palmares tivesse uma lógica escravista. Não à toa, na maioria dos discursos que defendem essa tese, o "provavelmente" é uma palavra constante. Ou seja, o argumento não se sustenta para uma tese historiográfica.

Isso porque não há fundamentação para essa tese na documentação de época, o que é central numa dissertação em História. Se cada ciência humana tem sua base, a da História é o documento. E, no caso da tese de Narloch, são conclusões que partem da lógica e da retórica, o que não se fundamenta historiograficamente. As possíveis fontes que alguns outros historiadores apontam que podem reforçar essa tese são ainda bastante questionadas e não possuem muito prestígio entre os pesquisadores.



Área do Quilombo dos Palmares / Crédito: Reprodução

É relevante destacar que boa parte da aceitação dessa tese nasce de alguns conhecimentos equivocados sobre Palmares e Zumbi. Por exemplo, Zumbi, que sempre foi entendido como ícone do fim da escravidão, nasceu, viveu e morreu livre em seu reino. Nunca foi escravo, pois essa não é a condição natural de um negro no Brasil. Ao mesmo tempo, não é intrínseca à tradição africana a captura de escravos de guerra. Isso ocorria, sim, na África nessa época, mas não era algo que aparecia em todas as comunidades africanas. Além do mais, Palmares não era uma nação africana, mas um reino novo composto por africanos sequestrados e fugidos.

É incrível que alguns historiadores sérios, como Ronaldo Vainfas e José Murilo de Carvalho, caíram em certas falácias ou meias-argumentações dessa tese. Afinal, pouco se dedicou na

historiografia estudos sérios de Palmares a partir de Palmares, sendo mais comum que a terra de Zumbi apareça entre comentários de estudiosos do mundo colonial português.

Hoje, há o crescimento dos estudos sobre Palmares a partir de uma metodologia adequada para esse recorte, sendo possível compreender melhor as desigualdades e os regimes de trabalho em Palmares, para averiguar com precisão a tese da escravidão, que ainda vive entre suposições e crenças.



De barba, Domingos Jorge Velho / Crédito: Wikimedia Commons

Na memória social, também se destaca o conhecimento que temos dos textos do tempo de Zumbi (ou seja, da destruição de Palmares) para a disseminação da tese da Palmares escravista. Isso porque muito se falou sobre os relatos do bandeirante Domingos Jorge Velho, se seria possível concluir que Zumbi tinha escravos. Porém, a maioria dos historiadores concorda que a leitura de Jorge Velho era mais uma interpretação do luso-brasileiro sobre Palmares do que propriamente um relato do que ocorria no quilombo.

O que seria relatado como uso de mão-de-obra escrava em Palmares na verdade seria uma lógica de trabalho na terra em que a liberdade e a participação na sociedade de Palmares estariam diretamente atreladas ao trabalho e à participação na sobrevivência da comunidade (ou, como aparece na peça *Arena conta Zumbi*: “Que liberdade é essa se é preciso trabalhar? [...] Ser livre não é encostar o corpo não, ser livre é trabalhar, vigiar, continuar a ser senhor de si”/ ”Palmares tá grande, Palmares cresceu da força do braço do negro que sabe que é seu”.)

É impossível negar que o tema é polêmico. É igualmente inconsequente afirmar que a resposta já está fechada. Porém, a tese que diz que “é óbvio que Zumbi tinha escravos” é não só cientificamente irresponsável como também pesa, na balança da argumentação, para o lado com menos evidências para defender suas afirmações.

FREIME, Jaime de Oliveira. *Zumbi de Palmares realmente tinha escravos?* Revista Aventuras na História. Junho de 2019. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/zumbi-de-palmares-tinha-escravos-que-historia-e-essa.phtml>>. Acesso em 30 jun. 2019.

4) Leia alguns trechos retirados do artigo denominado *Educação e Direitos Humanos: especificidades das relações étnico-raciais no Brasil*, de Carla Beatriz Meinerz:

“Os processos educativos, dentro ou fora das instituições escolares são, portanto, inevitavelmente marcados pelas especificidades dessas relações raciais. Tal marcador social exige do campo de pesquisa em Educação uma contínua composição com o debate acadêmico construído acerca de categorias sociais como raça, racismo e racialização, inconcluso e de extrema relevância social.

O principal argumento da reflexão aqui proposta destaca o reconhecimento da iniquidade nas relações raciais no Brasil. Essa assimetria revela-se em crimes contra pessoas negras nesse solo. Igualmente os povos originários, no passado e no presente, sofrem distintas violações em nosso país. Decorre desse argumento a necessidade de tratar dos projetos educativos relativos aos direitos humanos e às relações étnico-raciais em nossas comunidades de compartilhamento de saberes. (MEINERZ, 2017, p.233)

(...)

“Crimes do passado que tomam outras formas no presente: o descaso com os espaços de memória das pessoas negras, por um lado e, por outro ângulo, os números de jovens negros atingidos pela violência com uso de armas de fogo, por exemplo. Tais números se repetem nos estudos relatados através da publicação dos Mapas da Violência, produzidos por equipes especializadas que congregam UNESCO, Ministério da Justiça e FLACSO, capazes de demonstrar que ainda são os jovens negros as maiores vítimas dos crimes com armas de fogo em nosso país.

A sociedade brasileira não apenas carrega estruturalmente desigualdades legadas por esses crimes do passado, como também leva seus membros a ativamente reproduzirem, ainda hoje, práticas discriminatórias e violentas de forma sistemática e amplamente invisibilizadas.

A categoria racismo institucional contribui para a compreensão desse fenômeno que vivemos. Basta acompanhar as repercussões de denúncias e de processos judiciais relativos às práticas de racismo para perceber as dificuldades de lidar com o acirramento das tensões de origem étnico-racial no cotidiano das relações sociais em nosso país. Apesar dos compromissos internacionais assinados pelo Estado brasileiro, das políticas afirmativas correlatas e das legislações específicas, há um contexto de ineficiência no combate a essas práticas criminosas. Vivemos um cenário de racismo institucional, consolidado através da desconsideração aos interesses de determinados grupos étnicos, contribuindo para a permanência da discriminação (MEINERZ; ANTUNES; BERGAMASCHI, 2015).

Segundo Frantz Fanon (1969) há uma importante relação entre racismo e cultura, incidente na constante inferiorização das populações negras nas hierarquias sociais, com variantes específicas conforme a localidade em análise. No caso brasileiro, o fenótipo ou a cor da pele têm criado nuances para o compartilhamento de crenças que justificam posições rebaixadas para os negros, especialmente no tocante a sua inserção no mercado de trabalho. A observação das distintas formas de resignificação e reinvenção do racismo, através do senso comum compartilhado, é fundamental em qualquer processo educativo vinculado aos direitos humanos.” (MEINERZ, 2017, p.236)

MEINERZ, Carla Beatriz. *Educação e Direitos Humanos: especificidades das relações étnico-raciais no Brasil*.

In: *Educ. Anál.*, Londrina, v.2, n.2, p. 231-250, jul./dez. 2017. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/31710/24278>>. Acesso em 30 jun. 2019.

Essa foi uma das poucas vezes em que o cantor foi feliz em suas declarações!

O que ocorreu foi uma *intervenção militar* contra grupos baderneiros que queriam se apossar de propriedades públicas e privadas [...] enfim, algo que já nos acostumamos a assistir durante os últimos anos.

Com todo o respeito aos professores do país, mas se você aprendeu (na escola) que houve ‘ditadura no Brasil’, provavelmente você foi doutrinado por aquele docente que não gosta de trabalhar, deixa a barba crescer (nada contra homens barbudos) e gosta de ‘puxar um fuminho’.

Quem foi perseguido na época, são os que hoje estão sendo investigados, processados e presos por corrupção.

Houve confronto entre policiais e bandidos, sendo que alguns escaparam e outros até se tornaram presidentes.

Como bem disse o internauta Alex Santos:

“Porque é que nossos pais e avós (que acordavam às 4h da madrugada para trabalhar e carregar esse país nas costas) têm uma visão positiva do período militar e nossos professores esquerdistas, artistas e jornalistas que amam Cuba (e passam férias em Paris ou NY) têm uma visão negativa desse período?”

Diário do Brasil. “Nunca houve ditadura no Brasil.” O que houve foi repressão contra vagabundos”. Disponível em: <<https://www.diariodobrasil.org/nunca-houve-ditadura-no-brasil/>>. Acesso em 12 jan 2019.

4) Agora leia alguns trechos retirados do texto denominado *A ditadura civil- -militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória*, de Alessandra Gasparotto e de Enrique Serra Padrós:

“Um dos grandes desafios do sistema educacional, no que se refere ao campo da História, é o de construir pontes entre o passado e o presente, e resgatar um passado, não desde uma perspectiva saudosista ou de modelo a imitar, mas a partir do crivo gerador de inquietudes pautadas na realidade dos alunos. A intenção de conectar passado e presente encontra paralelo com uma perspectiva muito cara para muitos dos que se debatem com temas da História Recente, particularmente envolvendo experiências traumáticas, que está implícita na necessidade de estabelecer pontes entre gerações. Por um lado, aqueles que vivenciaram e sofreram as consequências daquela experiência; por outro, as gerações posteriores que, sem sabê-lo, são vítimas da ação residual indireta daquele processo ou alvo direto dos efeitos do silêncio e das políticas de esquecimento e apagamento projetadas sobre elas.

No entanto, estabelecer essas pontes, aproximando-se desse passado recente que se apresenta perpassado por tantos traumas e controvérsias, é tarefa bastante árdua.

(...)

A discussão acerca da legitimidade da ação do historiador sobre a História do Tempo Presente ou História Recente (a terminologia varia de país para país) já está superada no debate acadêmico; é uma batalha vencida, embora ainda careça de um maior aprofundamento teórico-metodológico. De qualquer forma, persistem argumentos que

procuram desqualificar o trabalho com o tempo presente. Tais argumentos são usados de forma muito mais incisiva quando o que está em questão é o passado recente que envolve as experiências ditatoriais do Cone Sul. As acusações são conhecidas; segundo elas, os pesquisadores não são objetivos ao tratar desses assuntos, agem com paixão e interesses imediatos e pessoais, impedem outras versões que não a sua, e com seus questionamentos promovem o divisionismo e o revanchismo.

Curiosamente, é difícil um professor ser acusado de engajamento político ou ideológico quando analisa, de forma crítica, pontos temáticos relacionados aos séculos anteriores. O mesmo não ocorre ao lidar com a História Recente: o senso comum, estimulado por interesses muitas vezes escusos, associa a opção por trabalhar com conteúdos inseridos nesse recorte temporal como sinônimo de subjetividade, militância política e manipulação da opinião dos alunos.

Quanto às temáticas relativas às Ditaduras de Segurança Nacional, sua abordagem em sala de aula constitui um permanente desafio.”

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. *A ditadura civil- -militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória*. In: BARROSO, Vera Lúcia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Serra. (Org.). *Ensino de História – Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: EST, 2010, p. 184-185.

ANEXO A – SEMINÁRIO “A QUEM INCOMODA O ENSINO DE HISTÓRIA?”

Figura 1 – Folder do Seminário



“A QUEM INCOMODA O ENSINO DE HISTÓRIA?”

Conferência:
 PROF. NILTON MULLET PEREIRA (PROF. FAGED/UFRGS)

Debate e Roda de Conversa:
 LANÇAMENTO DO COLETIVO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

IMAGEM: BRUNO ORTIZ



INSCRIÇÕES EM:
[HTTPS://FORMS.GLE/RyXGD6vEWGEBYNQF8](https://forms.gle/RyXGD6vEWGEBYNQF8)

DATA: 30/11/2019
 HORÁRIO: DAS 8:30 ÀS 12:00
 LOCAL: CMET PAULO FREIRE
 RUA SANTA TEREZINHA, 572 – BAIRRO: SANTANA

REALIZAÇÃO:



CPHIS
 Coletivo dos Professores e Professores de História da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre



FAGED

APOIO:






Figura 2 - Carta-manifesto do CPHIS



CARTA-MANIFESTO

A HISTÓRIA SE MOVE...

Nós, professores e professoras de História na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, reunidos em Seminário de caráter formativo intitulado: “*A quem incomoda o ensino de História?*”, aos 30 dias de novembro de 2019, no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET), vimos publicamente nos apresentar como um Coletivo e divulgar nossa Carta-Manifesto, com nossos princípios, nossos compromissos e programa organizativo.

Quem somos e de que lugar falamos

Somos trabalhadores e trabalhadoras da educação pública. Somos historiadores e Cientistas Sociais. Somos professoras e professores da Educação Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio que fizeram a opção pelo ofício de ensinar História junto à Educação Básica em Porto Alegre, na capital de nosso estado, o Rio Grande do Sul.

Somos intelectuais e educadores que tem paixão pelo seu trabalho, que acreditam e testemunham cotidianamente a esperança engajada de transformação social a partir do reconhecimento da historicidade de fenômenos e da vida em sociedade.

O momento histórico em que nos encontramos

Estamos vivendo em tempos sombrios, sob a hegemonia da globalização neoliberal, em um forte movimento de ofensiva do capital sobre o trabalho. A burguesia vem operando na coalisão de um novo bloco histórico para aplicar reformas estruturais, restaurar a acumulação capitalista por meio da mercantilização de direitos sociais e tentar contornar a grave crise política e econômica.

A partir do golpe político-jurídico-midiático ao Estado democrático de direito, perpetrado em 2016, um governo ilegítimo impôs uma agenda conservadora no âmbito econômico-político-ideológico-cultural. A sociedade viu, atônita, o aprofundamento das políticas neoliberais e privatistas, claramente orientadas na lógica do “ajuste fiscal”, que atinge fortemente a educação, a saúde e a cultura. Tais políticas se estendem, através de alianças espúrias, na afirmação e difusão de valores reacionários, racistas, sexistas, misóginos e xenófobos, de intolerância religiosa, de ataque às comunidades tradicionais e de naturalização da violência.

A crise também é ambiental, hídrica, política e ética. O Estado burguês, que deliberadamente opta em destruir direitos e assume a exclusão como regra, impõe o Estado de Exceção em detrimento do Estado Democrático, com ataques à soberania nacional. Entrega as riquezas naturais e o patrimônio das empresas públicas ao capital internacional, com sucessivos golpes

e retiradas de direitos dos pobres, dos aposentados, da população negra e indígena, das mulheres, das pessoas com deficiência, do funcionalismo público, das trabalhadoras e trabalhadores do campo e da cidade que, com suor e lutas históricas buscaram justiça social, o direito ao trabalho digno, à aposentadoria, à Previdência Social, às políticas públicas de qualidade para todos.

Sob a ascensão de Jair Messias Bolsonaro à presidência da República, se afirma um governo de direita, com traços neofascistas, militarista, autoritário, favorável à tortura e à ditadura, que nega os direitos humanos, que prima pelo cerceamento ao pensamento crítico, pelo patrulhamento ideológico e a censura cultural.

Vivemos uma distopia, sob a égide da cultura da intolerância e do ódio, assentada em raízes profundas de nossa história, sob a ascensão da nova direita. O cenário atual é, portanto, de avanço ideológico desse bloco, com o desmonte das políticas públicas educacionais progressistas duramente conquistadas nos últimos trinta anos.

A educação em todos os níveis, nesse cenário, reveste-se de um papel ideológico decisivo na tensão entre projetos societários distintos. Fruto dessa nova correção de forças, recentemente os professores em geral, e particularmente os professores de História, tornaram-se alvo preferencial de ataques virulentos e perseguição impiedosa dos fundamentalistas religiosos e ideólogos de extrema direita, corporificados no movimento da Escola Sem Partido. Sob uma acusação infundada e arbitrária de que seríamos doutrinadores marxistas e esquerdistas autoritários, em oposição a uma narrativa supostamente neutra, “verdadeira” e linear do processo histórico, é promovida uma perseguição absurda à liberdade de cátedra e ao estudo crítico do passado e do tempo presente.

Todavia, a roda da história está em movimento, e a classe trabalhadora tem reagido com grandes mobilizações e com um esforço de unidade estratégica e tática, pois sabemos todos que o momento exige a unidade para reafirmar direitos e conter a sanha destruidora dos representantes do capital. Nessa direção, em todo o país, intelectuais, artistas, pesquisadores, operadores de direito, parlamentares progressistas e educadores têm fortalecido, através de suas ferramentas de luta, o Movimento Escola Sem Mordaza e reagido às tentativas de censura do pensamento crítico e de restauração conservadora.

Na esfera local, em Porto Alegre, as principais ações do governo Marchezan Jr. (PSDB) têm sido marcadas pelo deslocamento, interferência e esvaziamento das instâncias democráticas (Conselhos de Direito, Orçamento Participativo, etc.). E, fortalecendo o papel do gestor e dos grandes conglomerados econômicos, promove a precarização e o desmonte dos serviços públicos, com céleres privatizações e parcerias público-privadas. Associado a isso, dissemina como regra o desrespeito à população e aos servidores, com ataques sucessivos às condições de trabalho, à carreira e ao próprio salário dos trabalhadores públicos municipais.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, as políticas levadas a cabo pelo Secretário Adriano Naves têm sido caracterizadas, na ótica dos trabalhadores em educação, pelo autoritarismo e truculência, pela desconsideração dos marcos legais construídos, pela falta de transparência na aplicação dos recursos e pelo esvaziamento da proposta pedagógica. Mudanças têm sido largamente criticadas pela Associação dos Trabalhadores, tais como: fim da política de formação continuada e em serviço, falta de recursos humanos nas escolas, fim das reuniões pedagógicas, proibição do planejamento coletivo e individual do professor fora da escola, restrição da Gestão Democrática, imposição do calendário escolar às comunidades,

fechamento de projetos culturais inovadores nas escolas, precarização das condições de trabalho dos professores (com a falta de estrutura, ambiente e equipamentos para um planejamento adequado), determinação de nova rotina escolar que diminui tempo de aula dos alunos, restrições ao consumo da merenda escolar, demissão de funcionários dos serviços de alimentação escolar, portaria e limpeza, intensificação do trabalho docente.

Não bastasse essas medidas, mais uma ação nefasta foi perpetrada com a perseguição política à diretoria da entidade e a todos associados da Associação dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Porto Alegre (ATEMPA). Através da convocação para que a diretoria eleita retornasse imediatamente às escolas, tencionava inviabilizar a representação dos mesmos, enfraquecendo a Associação. Mais recentemente, o ataque à Gestão Democrática é materializado na tentativa de descaracterização das eleições para direção das escolas.

A adesão ao novo gerencialismo educacional, sob a condução de Marchezan Jr. e Adriano Naves, tem claramente como direção a “escola mínima”, a partir da privatização do que é público e do ataque à autonomia docente.

Diante desse quadro, não resta dúvida que é preciso conjugar a qualidade do trabalho pedagógico como educadores nos espaços nos quais atuamos com a força da organização política – porque essa dimensão ganha importância vital na conjuntura. Afinal, trata-se de perceber a centralidade da resistência democrática no país para o enfrentamento à barbárie e à superação do projeto educativo do capital.

Nossos princípios:

1. O compromisso na defesa da Escola Pública estatal, gratuita, laica, democrática, popular e de qualidade socialmente referenciada.
2. A reafirmação do paradigma da Educação Popular crítica, contra- hegemônica, emancipatória, e voltada prioritariamente às necessidades das crianças, jovens, adultos e idosos, sobretudo daqueles das classes populares com as quais trabalhamos.
3. A defesa da importância do legado do pernambucano Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, cidadão do mundo e uma das principais referências política, ética, epistemológica e metodológica da educação democrática e crítica, que vem sendo tão atacado e vilipendiado, no campo ideológico e educacional, pelas forças conservadoras.
4. A defesa do restabelecimento da democracia em nosso país, com a viabilização de políticas públicas que favoreçam, desde as cidades, os direitos sociais, sobretudo das populações mais vulneráveis e historicamente excluídas.
5. A convicção na importância dos processos democráticos de gestão, horizontalizados desde o âmbito das unidades escolares, que fortaleçam os Projetos Político Pedagógicos construídos a partir das realidades locais.
6. A defesa da adoção de referenciais críticos na relação de ensino e aprendizagem: o diálogo pedagógico, a criticidade, a aquisição e a construção de conhecimentos socialmente significativos, o estímulo ao planejamento e às práticas coletivas e interdisciplinares, a avaliação emancipatória, a participação popular e o exercício de uma cidadania ativa.
7. A promoção do ensino voltado à diversidade sociocultural de nossa população, com respeito às diferenças e ao bom combate a todas as formas de preconceito e discriminação,

tais como a misoginia, o machismo, o racismo, a LGBTfobia, a intolerância religiosa, a xenofobia e discriminação étnica, por endereço e pertencimento identitário.

8. A defesa da liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber, assegurada nos marcos dos direitos constitucionais relacionados à educação e ao ensino.

9. O combate a quaisquer formas de intimidação, perseguição e assédio que cerceie o trabalho educativo, já que a livre discussão ou o debate acerca de concepções filosóficas, políticas ou religiosas não se confunde com propaganda político-partidária ou doutrinação ideológica.

10. A referência em um Ensino de História que trabalha com o contraditório, o dissenso, o conflito e também desvela, revela e problematiza as condições de exploração, dominação e opressão.

11. A afirmação de um trabalho que conjuga o ensino com a educação para a pesquisa, o uso e a preservação dos diferentes suportes da memória, a educação patrimonial e a promoção dos direitos humanos.

Nossos compromissos:

1. Atuar na defesa dos interesses específicos da nossa identidade profissional, sem perder de vista as lutas gerais dos trabalhadores em educação, da categoria municipal e da classe trabalhadora.

2. Somar esforços nas instâncias e ferramentas legítimas de nossa classe: o SIMPA – Sindicato dos Municipais de Porto Alegre e a ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre.

3. Buscar condições de trabalho dignas, de valorização profissional e que assegurem o direito à formação qualificada, sistemática e em serviço.

4. Fortalecer as lutas sociais e populares por justiça e igualdade de direitos, pela superação de todas as formas de exploração do trabalho humano e da opressão étnico-racial, cultural, política, de gênero, pela diversidade geracional, religiosa e de classe.

5. Combater veementemente a destruição e a precarização do serviço público, a privatização e terceirização da educação pública em todas as suas formas.

6. Atuar contra as reformas empresariais que buscam subordinar a Educação Básica à lógica da mercantilização, reduzindo o papel da escola a exames de avaliação standartizados e classificatórios, voltados a atingir metas quantitativas, a padronizar currículos e avaliações e a aumentar a competição entre escolas, em ações que só aprofundam a exclusão social e pedagógica.

7. Nos constituirmos como um espaço aberto para o estudo e para a formação, voltado à reflexão das práticas e socialização de experiências, sobretudo em nossa área de formação, bem como promoção e articulação de ações coletivas a partir dos pressupostos da Educação Popular.

Afirmamos nossa disposição de manter e qualificar o diálogo aberto e solidário com grupos e entidades afins, com movimentos sociais e populares e com redes de resistência, na

perspectiva de fortalecimento do campo democrático e popular, nos alimentando reciprocamente a partir do reconhecimento das singularidades e dos laços comuns que nos aproximam.

Resistir é necessário.

Derrotar a barbárie, um imperativo!

Educação é Direito, não mercadoria!

Na defesa da Escola Sem Mordaça!

Viva Zumbi, Viva Dandara!

Vivam muitos Palmares!

Porto Alegre, RS 30 de novembro de 2019

Coletivo dos Professores e Professoras de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS)



Figura 3 – Sistematização dos encaminhamentos do seminário

SEMINÁRIO A QUEM INCOMODA O ENSINO DE HISTÓRIA? CMET Paulo Freire, 30 de Novembro de 2019

SISTEMATIZAÇÃO

Encaminhamentos aprovados:

- Divulgar nosso Manifesto e criação do CPHIS em todos os meios possíveis.
- Somar esforços junto à ATEMPA e SIMPA na luta em torno da garantia da posse das Direções Eleitas nas escolas da Rede Municipal.
- Manifestar publicamente a nossa discordância sobre processos de mudança curricular e de gestão da educação que ignoram a escuta e a participação dos educadores.
- Fortalecer as iniciativas de auto-organização e formação regionalizadas das escolas da Rede, tais como os Encontros dos Altos do Partenon e da Lomba do Pinheiro.
- Organizar Encontro com caráter formativo com foco na reflexão das práticas pedagógicas, com indicativo dos meses de abril ou maio de 2020.
- Viabilizar a produção de material de divulgação do CPHIS, a partir da identidade visual construída, tais como camisetas, adesivos, etc.
- Assegurar representação no Encontro Estadual da ANPUH-RS, que acontecerá entre 21 e 24 out/19, em Passo Fundo, com a oferta de um Minicurso ou Simpósio Temático sobre a organização dos educadores de História da Rede Básica.
- Estimular a filiação de colegas à Associação Brasileira de Ensino de História.
- Avaliar a possibilidade de criação de grupo e inscrição coletiva no edital para produção de material paradidático (UFRGS).
- Em próximos eventos, fazer uso de copos reutilizáveis para o café e para o lanche.
- Disponibilizar os materiais trabalhados/utilizados no Seminário em uma plataforma virtual para livre acesso.
- Criação de uma Coordenação provisória formada por 10 colegas de escolas da RME/POA.