

RECANTOS DE HISTÓRIAS DE VIDA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Jorge Artur Caetano Lopes dos Santos

Doutor em história pela UnB, professor da rede pública do DF

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste "duplo constrangimento" político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno.

A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de nos libertar nós mesmos do Estado e do tipo de individualização que está ligada a ele. Temos de promover novas formas de subjetividade ao recusar o tipo de individualidade que nos foi imposta durante vários séculos.

Foucault, O sujeito e o poder, p. 239.

É. Tinha um Mercadinho Potiguar, que ficou até o nome da avenida. Que eu acho que foi o primeiro supermercado. (...) E aí era a única referência que tinha, "ó o Potiguar", que era o único supermercado que tinha.

Vanessa, moradora do Recanto das Emas.

Não, fui perseguida, mas eu achei, eu tava perto de casa já e, eu tava a pé, o cara de carro, aí, eu, como eu conhecia os becos e as ruas, eu fiz que ia pra uma rua e travessei na outra e voltei, fiz uma manobra ali. Quando ele conseguiu me pegar de novo, me achar, eu já tava entrando no portão de casa, entendeu? Mas, graças a Deus, não cheguei a ser assaltada
Arlete, moradora do Recanto das Emas.

A espacialidade marcada pelas manobras de quem conhece "os becos e as ruas" (SANTOS, 2018, p. 490) do Recanto das Emas, como a moradora Arlete, que faz que vai, atravessa, é uma possibilidade de acessar a historicidade de uma cidade, no caso, o Recanto das Emas, uma cidade-satélite do Distrito Federal (DF)¹. Em minha

¹ O Recanto das Emas é criado oficialmente com a assinatura da lei nº 510/93 em 28 de julho de 1993 e, também, com o decreto nº 15046/93 de 22 de setembro. Os documentos referem-se a uma nova "Região Administrativa", uma "zona urbana" e buscam "fixar seus limites", desmembrando a nova área da zona rural da Região Administrativa do Gama. Uma vez que o Distrito Federal não pode ser dividido em municípios, sendo ocupado apenas por Brasília, a denominação de cidade-satélite foi comumente usada para se referir às cidades que iam surgindo às margens do Plano Piloto, pelo menos até 1998, quando a lei nº 19.040/98 do governador Cristovam Buarque proíbe o termo nos documentos oficiais e outros documentos públicos no âmbito do GDF. Outra questão que envolve tal denominação é até que ponto é

prática docente nessa cidade e na elaboração de minha tese de doutorado, esta foi um dos eixos-temáticos que deram a ver e a ler minha análises sobre este espaço. Através da espacialidade foi possível destacar a sensibilidade da memória involuntária, essa memória que escapa e aparece "carregada de afetividade" (SEIXAS, 2004, p. 47), como o grito de um cobrador de transporte pirata que anuncia o ponto da parada, "ó o Potiguar", o que repõe, recria a presença de um não mais presente Mercadinho Potiguar por um momento em meio às inúmeras possibilidades da narrativa da memória de uma das entrevistadas. Um espaço que evoca esse chegar em casa, os sons familiares da cidade. A espacialidade também é (re)construída por essa memória involuntária, plena de afetividade, pelo prazer de lembrar das crianças na rua, como fez a moradora Maria Alcinda, ao contar que "aí, começaram a brincar, ave Maria, bom demais naquele tempo, Nossa Senhora" (SANTOS, 2018, p. 439). As escolas, os supermercados, as ruas, todo e qualquer espaço lembrado e narrado pelas moradoras entrevistadas vai sendo puxado e tecido pela memória, voluntária e involuntária, em processo que recria a possibilidade do real (Cf. SEIXAS, 2004, p. 51), que dá a ver e a ler a espacialidade vivida, que faz parte da história da cidade do Recanto das Emas.

As diversas formas de imaginar o espaço permitiram-me atentar para as táticas e estratégias de suas moradoras, para viver, lembrar e esquecer momentos e experiências de suas histórias de vida. Elas igualmente permitiram-me perceber a operação de adensamento realizada pelas entrevistadas no ato em que lembram e narram. Entre tantas possibilidades de narrar e conferir visibilidade ao Recanto das Emas e às suas moradoras, tanto que foi esquecido, silenciado, negado, recontado, optei por ouvi-las e busquei (re)construir histórias dessa cidade emaranhadas nas histórias de vida de quem vive esse espaço e, portanto, apropriou-se dele, o saturou de sentidos. Isso

possível tratar as cidades-satélites como núcleos urbanos distintos de Brasília, uma vez que não contam com autonomia administrativa e econômica em relação ao Plano Piloto. Segundo as reflexões de Viviane Ceballos, esta não é uma discussão simples, uma vez que "este não é um debate que está posto de forma muito clara na historiografia da cidade, visto que historiadores, geógrafos, urbanistas, sociólogos pensam esse espaço e reafirmam a dificuldade de separar Brasília e as cidades que a circundam. Se vamos chamá-las de cidades satélites ou de bairros parece ser uma questão de menor relevância quando da análise de um espaço complexo e que implica pensar também as apropriações deste por seus habitantes. Portanto, ainda há uma indefinição na forma de pensar esse espaço: se Brasília é o Plano Piloto, ou o conjunto deste com as cidades-satélites que o circundam. Acredito ser difícil separar os dados referentes a esses espaços, mesmo que entendamos suas especificidades" (CEBALLOS, 2014, p. 54). Ainda que atravessada por essas tensões, sigo com a denominação de cidade-satélite.

ocorre até mesmo quando, como alerta Benjamin, "a cidade como ajuda mnemotécnica do passeante solitário evoca mais do que a sua infância e juventude, e mais do que a própria história dessa cidade" (BENJAMIN, 2015, p. 206). O autor destaca, portanto, a dimensão involuntária da memória, esse algo mais que transborda, que escapa ao controle de quem lembra e se apoia nas pedras da cidade (Cf. BOSI, 2010, p. 439).

Entre questionamentos e objetivos, guiei meu vagar e meu perder-se pelo Recanto das Emas, que permitiram tecer uma narrativa dentre várias outras possíveis, um "relato bricolado" (CERTEAU, 2014, p. 168). Tai questões tiveram início muito antes da elaboração do projeto acadêmico para a seleção do doutorado e se estenderam para além da finalização da minha tese. A tese nasceu de meus questionamentos à minha prática em sala de aula em escolas do Recanto das Emas, correspondeu ao esforço de buscar respostas, envolveu o desafio de desconstruir e reconstruir o Recanto das Emas com e para minhas alunas e alunos. Estes, ao contrário de mim, habitam esse lugar e fazem dele um espaço todos os dias, espaço conforme entende Michel de Certeau, para quem "o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres" (2014, p. 184).

Esse exercício transformou as vivências das educandas e educandos, bem como as do professor de história delas, pois permitiu explorar os relatos das histórias de vida de outras moradoras, suas avós. Uma experiência coletiva que valorizou essas experiências particulares: aproximou a sala de aula, enquanto espaço de ensino-aprendizagem, dos espaços de morar dessas pessoas; abriu espaço para o diálogo entre duas gerações, a das avós e a das netas; teceu redes de possibilidades para as diversas leituras e narrativas sobre a cidade; problematizou o que parecia dado, imutável, naturalizado, o espaço urbano, permitindo às pessoas envolvidas se perceberem como sujeitos ativos no processo de (re)configuração da cidade. Minha tese foi mais um passo importante nesse sentido, mas não foi o último.

Concluída a tese de doutorado, no início do ano passado, busquei ir além dos eixos-temáticos eleitos e desenvolvidos na mesma: a cidade-satélite, o espaço de morar, as expectativas, a violência, o sertão periferia, o espaço político, os cantos de memória, a espacialidade. Estes deram a ver e a ler algumas possibilidades para contar

as histórias do Recanto das Emas, possibilidades essas que foram muitos frutíferas em meu retorno ao espaço da sala de aula. Neste sentido, foi fundamental o desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico (PPP)² articulado a tais temas, que fosse capaz de reverberar tais possibilidades da pesquisa entre os sujeitos da cidade. Valorizar e ir além do espaço da sala de aula, significa acreditar que todo o conhecimento produzido por meio do presente estudo ganha mais sentido quando articulado aos sujeitos nele envolvidos, direta e indiretamente, que viabilizaram sua produção. No entanto, esse PPP ainda poderia ter sido muito melhor desenvolvido no presente ano, afastando ainda mais um sentido vertical, imposto à comunidade, se não tivesse havido a militarização da escola de que tratarei adiante. O primeiro passo na elaboração desse PPP foi o retorno e o diálogo com avós, estudantes, professoras e professores, secretárias escolares, gestoras e demais membros da comunidade escolar do Recanto das Emas, sem a arrogância acadêmica de acreditar-se superior ou acima das experiências desenvolvidas pelos sujeitos do processo.

Alguns elementos fundamentais na elaboração da tese sobre a cidade do Recanto das Emas, traçada em meio às histórias e memórias de suas moradoras, são constituintes do que desenvolvi no PPP do Centro Educacional 308 do Recanto das Emas (CED 308)³. O primeiro deles é reafirmar a importância do desenvolvimento do

² Segundo os Cadernos da Escola Candanga, documento produzido pela Fundação Educacional do Distrito Federal (FE-DF), "a elaboração do Projeto Político Pedagógico constitui-se num elemento orientador cujos objetivos são assumidos, coletivamente, pela comunidade escolar em cada unidade de ensino. (...) Defendemos que é importante existir, nas escolas, um espaço no qual a discussão, a reflexão e a problematização da prática pedagógica resultem na construção de um projeto verdadeiramente coletivo da ação docente e que tenha como consequência a sua avaliação e constante atualização numa perspectiva transformadora" (FE-DF, 1997, p. 23). Um projeto verdadeiramente orientado por esses objetivos deve, portanto, ser articulado no espaço escolar em diálogo com os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem da comunidade escolar. A conquista do direito de elaborar seu próprio PPP deveria ser uma das grandes conquistas das escolas permitidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pois como destaca Alcir Caria, "a possibilidade de a escola assumir a condição de núcleo gestor responsável pelo seu próprio projeto e revelar níveis mais consistentes de autonomia administrativa, política e pedagógica, foi legitimada pela atual LDB" (CARIA, 2011, p. 27). É o mesmo que indica José Mário Azanha, para quem "a Lei nº 9.394/96 representa um extraordinário progresso, já que pela primeira vez autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados num texto legal." (AZANHA, 1998, p. 14).

³ O antigo Centro de Ensino Fundamental 308 (CEF 308) localiza-se na quadra 308 do Recanto das Emas e compõe a Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas, uma das 14 coordenações regionais que formam a Secretaria de Estado de Educação do DF (SE-DF) e que conta com um total de vinte e três escolas para educação infantil, ensinos fundamental e médio, em turnos matutino, vespertino e, em alguns casos, noturno. A escola recebia alunos de todos os anos do ensino fundamental até 2011, passando a atender apenas os anos finais (6º ao 9º ano) a partir de 2012. Em 2016, tornou-se CED para poder receber turmas de ensino médio. Em 2019, a escola foi militarizada pela Secretaria de Segurança do DF através de projeto do batalhão escolar e passou a se chamar Colégio da Polícia Militar CED 308 do

ensino de história através da pesquisa em história⁴. Isso me parece fundamental para viabilizar, junto às educandas e educandos, a filosofia crítica da história analisada por Paul Ricoeur (Cf. RICOEUR, 2012, p. 300), no espaço escolar e para além deste. Não deveria haver mais lugar para pensar e praticar um ensino de história apartado da pesquisa, não cabe mais uma prática docente que separe e distinga entre um ensino memorizante e vulgarizado para as escolas de ensino fundamental e médio e uma pesquisa circunscrita ao espaço privilegiado e especializado da academia. Trata-se de hierarquização que, apesar das críticas, se mantém.

É preciso trabalhar ensino e pesquisa em história como dimensões indissociáveis da disciplina histórica. Instigar as alunas e alunos a (re)escreverem a própria biografia, a pesquisarem, entrevistarem e (re)escreverem a biografia de seus avós, permitir e potencializar a problematização desses relatos de vida e suas relações com a cidade são, certamente, um caminho possível para quebrar a lógica dicotômica que opõe ensino e pesquisa de história, que reafirma as universidades como local de produção do saber e as escolas de ensino fundamental e médio como o de reprodução. Dessa forma, ensinar e aprender história pesquisando e pesquisar história aprendendo e ensinando me parecem os melhores caminhos para praticar o que postulava Elza Nadai: “deve-se menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar (refletir) historicamente” (NADAI, 1992, p. 159).

Necessário, portanto, romper com a lógica totalizante, europeizante e quadripartite que orienta as diretrizes curriculares e informa práticas de ensino de história reprodutórias da concepção que valoriza o conhecimento histórico como "A Grande Marcha Progressista da Civilização Ocidental" (Cf. SANTOS, 2009). Problematizar os conteúdos curriculares e não apenas acrescentá-los ou cortá-los. Em minha dissertação de mestrado (SANTOS, 2009), analisei a permanência de tal lógica

Recanto das Emas. A escola atende um público de cerca de mil estudantes por ano, distribuídos em quinze turmas no período matutino e quinze turmas no período vespertino, não tendo mais ensino noturno desde 2013. Lecionei nessa escola de 2010 a 2018, tendo ingressado por concurso público na SE-DF, em 09 de fevereiro de 2009, para lecionar no CEM 111. Desde 08 de fevereiro de 2019, estou no Centro de Ensino Fundamental 113 (CEF 113) do Recanto das Emas.

⁴ A pesquisa em salas de aula de ensino fundamental e médio possui particularidades e dinâmicas próprias, que exigem não só um redimensionar da prática de pesquisa, como seu desenvolvimento articulado ao processo de formação dos conceitos científicos das educandas e educandos (Cf. VIGOTSKI, 2008). Não se trata simplesmente de transpor os métodos de pesquisa historiográfica para as alunas e alunos, mas sim desenvolver com elas as possibilidades de pesquisa articuladas aos seus horizontes formativos.

nos conteúdos dos livros didáticos de história, assim como minha experiência como professor identificou-a nas práticas de tantos colegas. Romper essa lógica e desnaturalizá-la pode ser possível pela valorização das experiências dos sujeitos, pela história local (Cf. BITTENCOURT, 2004) e a percepção crítica do conhecimento, que sempre envolve sua escrita e reescrita (Cf. FREIRE, 1982).

Outro elemento fundamental é fazer do ensino-aprendizagem de história uma possibilidade de desconstrução também das relações de poder, de investimento na resistência, na (re)construção das subjetividades, de valorização das táticas e estratégias, enfim, de exercício de uma prática docente cidadã em uma escola cidadã, que assegure a toda pessoa o direito a ter direitos. Enfim, a aprendizagem de um saber histórico que se articula, dialoga, transforma e é transformado pelos sujeitos. História que (re)pensa a memória e o esquecimento, que se (re)orienta a partir deles, ao mesmo tempo que exerce a crítica cuidadosa das possibilidades de lembrar e esquecer, contar e silenciar, tornar visível ou ocultar.

É preciso, portanto, uma história que valorize a experiência dos sujeitos, seus percursos, suas lembranças, suas sensibilidades, suas subjetividades, suas narrativas, seus esquecimentos, seus silêncios, suas lutas, seus sonhos. É importante um ensino de história como experiência que possibilita aos envolvidos aprender, como espaço aberto para a pesquisa, para a crítica, que respeita a diferença, que investe, enfim, nas múltiplas possibilidades do ser humano, bem como as múltiplas formas de ver e dar a ler as pessoas, as cidades, as sociedades e o mundo⁵. Afinal, de acordo com as reflexões de Stuart Hall, esse sujeito pretensamente fixo, "o sujeito do iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno" (HALL, 2006, p. 46). Trata-se, enfim, de uma prática historiográfica - de ensino-

⁵ Nara Araújo defende que "em tempos pós-nacionais, de migrações e diásporas, de desterritorialização e reterritorialização, de entre-lugares e interstícios, de contaminação entre o local e o global, o espaço latino-americano já não se inclui em um conceito fixo de geografia, nem em uma temporalidade linear, mas sim em uma dispersão rizomática. E a cultura, como nos recorda Stuart Hall, sempre trabalha numa área de deslocamento, pois sempre há algo descentrado em relação à linguagem, à textualidade e à significação, que sempre escapa às tentativas de enlaçá-la (ARAÚJO, 2004, p. 22). Busco, nesse sentido, tais deslocamentos, essa "dispersão rizomática", que rompe essas pretensões de fixidez, seja do espaço ou do tempo, da memória ou da história, dos sujeitos ou das cidades.

aprendizagem e de produção de discursos -, que alinha-se à concepção defendida por Durval Albuquerque:

Um discurso historiográfico que, como redemoinho, atravesse os monturos da memória social, os faça serem postos em movimento, relançando-os para novas agitações, para adquirirem novas configurações. É preciso um discurso historiográfico que revolva os depósitos, os repositórios, os lugares de memória, e faça desmanchar aquele relevo já cristalizado, revelando os ciscos e os vermes que os trabalham e os habitam. Uma história capaz de descobrir beleza no pequeno, no ínfimo, no pobre, no traste, no abandonado, no trapo, no vil, no chão (ALBUQUERQUE, 2007, p. 94).

Finalmente, o PPP dialogou com minha tese em uma última questão. Pensar o Recanto das Emas como mais uma cidade-satélite de Brasília, como um lar, como múltiplos sentimentos, como violência, como a lonjura próxima, mas à margem, como relações de poder, como um espaço a se contar ou não, ou mesmo, como o espaço (re)apropriado de uma cidade, não tem qualquer valor intrínseco. O que confere sentido e densidade a todas essas possibilidades de análise e as reflexões que suscitaram são justamente as incontáveis experiências e histórias que envolvem e são envolvidas por tais reflexões. Perceber e contar as histórias do Recanto das Emas em sua multiplicidade é praticar o respeito à diversidade, o elogio da diferença, é reconhecer as múltiplas intercessões de classe, raça, gênero, idade, ocupação, formação, entre tantas outras, que compõem a identificação e localização dos sujeitos no mundo, individual e coletivamente. Pensar o Recanto das Emas, essa cidade que é tantas cidades, permitiu-me desconstruir e reconstruir as múltiplas possibilidades que os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem, enquanto cidadãos, tem diante de si e para si. Espero que tenha possibilitado aos demais envolvidos na pesquisa experiência similar.

Repensar as cidades e suas moradoras e moradores pode ir ao encontro do que propõe Jean-Pierre Vernant, para quem "é na cidade que se encontram em todos os cantos pessoas sobre as quais não se sabe nada. Mas é ali também que cada loja tem seus clientes, cujos gostos e hábitos ela conhece" (2009, p. 155). Ou que cada escola tem seus estudantes, cujos desgostos e comportamentos busca conhecer. Enfim, "isso é a cidade, isso é a sociabilidade" (2009, p. 155), conclui o autor. Jorge Luis Borges vai além da questão da sociabilidade e do (re)conhecimento do outro em suas reflexões, para ele é a própria "identidade cambiante" dos sujeitos (e, para nós, das cidades), que merece destaque, ainda que algo permaneça naquilo que muda. Segundo Borges:

Somos, portanto, algo cambiante e algo permanente. Somos algo essencialmente misterioso. Que seria de cada um de nós sem a memória? É uma memória em grande parte feita de ruído, mas que é essencial. Não é necessário que eu recorde, por exemplo, para ser quem sou, que vivi em Palermo, em Adrogué, em Genebra, ou na Espanha. Ao mesmo tempo, tenho de sentir que não sou eu que fui nesses lugares, que sou outro. Este, o problema que nunca poderemos resolver, o problema da identidade cambiante. E talvez a própria palavra "cambiante" seja suficiente. Porque se falamos que algo está cambiando, não estamos dizendo que algo é substituído por outra coisa. Dizemos: "A planta cresce". Não queremos dizer, com isso, que uma pequena planta deva ser substituída por uma maior. Queremos dizer que essa planta se transforma em outra coisa. Trata-se, pois, da ideia de permanência no fugaz (BORGES, 2002: 69).

Enfim, reconhecer e respeitar a diversidade, dimensão que vai sendo tecida permanentemente por tudo que é fugaz, sejam sujeitos ou cidades. Esse foi o caminho escolhido e trilhado para dar a ver e a ler o Recanto das Emas e suas moradoras, caminho que se desdobrou em novas possibilidades em minha prática de sala de aula, inscrita no PPP, através da valorização das histórias de vida e da história local na mediação dos conteúdos curriculares exigidos.

Ao longo do ano de 2018, após definição dos projetos no PPP, implementei significativas mudanças no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de história para o 6º ano do ensino fundamental. Tais mudanças se articularam a um importante projeto da SE-DF, o de ciclos de aprendizagem. Não é minha intenção aqui delongar a análise desse projeto, mas apenas destacar a importância que o mesmo teve para romper com alguns dogmas caros ao modelo de progressão seriada das estudantes. De acordo com as diretrizes definidas para os anos finais do ensino fundamental:

No sentido de subsidiar a Organização do Trabalho Pedagógico das escolas que implementam o 3º Ciclo, estas Diretrizes são suporte para práticas pedagógicas inovadoras que buscam romper com processos conservadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar (SE-DF, 2014, p. 6)

Nesse novo modelo, alunas e alunos do 6º ano apenas podem ser retidos em casos que caracterizam evasão, ou seja, por atingirem mais de 25% das faltas ao longo do ano letivo. A proposta é de uma progressão continuada (e não automática), onde "os estudantes progridem sem interrupções, sem lacunas e sem percalços que venham impedir a evolução de seu desenvolvimento escolar" (SE-DF, 2014, p. 18). Tais demandas envolveram a formulação de novas estratégias avaliativas, bem como do protagonismo de educandas e educandos no relacionamento com os conteúdos a serem trabalhados, o que detalharei melhor adiante.

Os eixos temáticos propostos para o 6º ano são tempos e cidades, mitos e culturas. Conforme já mencionei, a experiência do doutorado trouxe a valorização do tema da cidade, que acrescentei aos três outros temas com os quais já trabalho desde 2010. Na verdade, percebo que conferi visibilidade e ampliei as possibilidades de um tema que sempre perpassou meu processo de ensino-aprendizagem. Pude perceber de que modo as reflexões e análises oriundas da construção da minha tese sobre o Recanto das Emas e suas moradoras e moradores dialogou com os interesses e necessidades das minhas educandas e educandos. O espaço para a história local foi ampliado através de suas articulações com as memórias de quem mora nesse espaço e o satura de sentidos.

Partindo das concepções espontâneas na ótica de Vygostki, a ideia é ir além da forma de apresentação dos conceitos presente em todos os livros didáticos de história. Estes iniciam as coleções de história dos anos finais do ensino fundamental com um capítulo ou com uma apresentação sobre o que é história, alguns conceitos operacionais como tempo, sociedade, cultura e logo passam para o que denominam de "pré-história". Existem dois graves problemas aqui.

O primeiro é apartar conceitos e conteúdo, isolando os primeiros como ferramentas ideais para o desenvolvimento do conteúdo, ou seja, realça-se o conteudismo em detrimento do desenvolvimento teórico e crítico das educandas e educandos. Os conceitos devem ser operacionalizados no trato com os conteúdos na minha opinião. Você pode discutir a história como discurso, como prática, como operação, como lente, como sentido ou qualquer outro regime que lhe interessar. Pensar o que é a história, o que é tempo deve ser encarado como pensar o que é contar uma história, fazer uma história, manipular uma história, dissecar uma história, acreditar em quantas histórias se queira. Não se costuma ensinar a pensar historicamente, se ensina uma certa história. Um desdobramento disso é a ilusão de não se estar afirmando um modelo de história nesses conteúdos ensinados, como se o conteúdo tivesse um valor intrínseco, essencial e inescapável. Enquanto isso, esse modelo é afirmado e reafirmado por esse silêncio teórico-metodológico. Em tempos de vigilância intolerante, como do movimento chamado Escola "Sem Partido" e da militarização de escolas, me parece mais importante ainda reafirmar o caráter inescapavelmente ideológico de toda e qualquer prática de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, é fundamental

instrumentalizar educandas e educandos, bem como dialogar com suas táticas e estratégias de estar no mundo.

O segundo problema é deixar de lado, ignorar ou até mesmo atropelar as concepções espontâneas que estudantes já trazem consigo de uma longa vivência pré-6º ano. Não só a escola já vinha envolvendo-os em um entendimento social e pedagógico de tempo, como as incontáveis experiências para além dos muros da escola também já deixaram suas marcas em seus horizontes de expectativa. Viver e pensar a história chega muitos antes da disciplina história e de seus disciplinadores. É importante dialogar sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da história com os educandos, assim como valorizar o espaço de suas experiências na construção de possíveis entendimentos da historiografia.

A discussão tem início com os conceitos que estudantes tem de história. Elas e eles são convidados a contarem histórias. Só então apresento o conceito de alguns dicionários sobre o que é história e, finalmente, o meu próprio entendimento. Esse debate integra-se às noções de biografia e autobiografias, onde as educandas e educandos são instigados a pensarem suas próprias histórias de vida e de outras pessoas, não como simples coerências lineares, mas como possibilidades de se (re)pensar enquanto sujeitos. Mesmo que os estudantes cheguem depois, falem as aulas, esse primeiro passo precisa ser dado.

Uma ideia que apliquei ano passado e revolucionou minha prática foi a dos caminhos avaliativos. Ao longo do ano se mostrou tão fecunda que acabou por se tornar mais ampla do que eu esperava. O foco não está nas notas (embora a cultura de notas das estudantes e da própria escola não possa ser ignorada), mas é possível oferecer opções que permitam a quem está sendo avaliado apresentar melhor suas potencialidades. O interesse é de pluralizar as possibilidades de discussão, tornando alunas e alunos mais conscientes do processo avaliativo. Entendo que isso contribui para desvincula-las do peso das notas e perceber a importância de aprender.

Outra questão importante é a avaliação diagnóstica que se conjuga a uma avaliação formativa. Essa reavaliação da avaliação é fundamental para o projeto dos ciclos de aprendizagem, que de acordo com as diretrizes oficiais:

Se avaliar é uma estratégia de pesquisa, a avaliação diagnóstica é a motivação para a coleta dos dados. O que fazer com eles e como envolver os

demais participantes da escola para que se apropriem do processo pode fazer com que se torne potencializadora da avaliação formativa (SE-DF, 2014, p. 49)

Todo o tempo, com base em tudo que nos relaciona, há avaliação entre os envolvidos pelo processo de ensino-aprendizagem. Às professoras e professores compete estruturar o conjunto de suas avaliações em ferramentas que permitam o desenvolvimento das alunas e alunos. A avaliação diagnóstica realizada por mim, ao invés de respeitar uma hierarquia simples e linear, procura estabelecer certos perfis que auxiliem na compreensão e transformação dos sujeitos. Isso passa por interpretar se as estudantes respondem (perfil "árvore" ou perfil "nuvem") ou não (perfil "azul" ou perfil "F") às demandas escolares. A partir disso avaliadas as relações cognitivas (leitura, escrita, coerência textual), de autonomia (realização de tarefas, presença, independência, participação), estruturação do raciocínio lógico, disciplinares (repetência pregressas, suspensões) ou na convivência social (amizades, coleguismo, empatia). Dessa forma, estudantes do perfil "nuvem" podem ser "cumulus" se respondem sem dificuldades às demandas escolares ou "cumulus nimbus" no caso daqueles que possuem um potencial extraordinário a ser valorizado, pois já possuem todas as necessidades básicas para o pensamento crítico estruturadas. Já estudantes do perfil "árvore" transitam entre "gameleiras" se apresentam poucas dificuldades cognitivas, de autonomia, estruturação do raciocínio lógico, disciplinares ou na convivência social, "ipê" se esse grau de dificuldade é significativo ou "flamboyant" se são dificuldades severas. Por fim, estudantes do perfil "azul" são aqueles que não respondem de forma alguma às demandas escolares, ainda que presentes às aulas em certa medida, enquanto que estudantes do perfil "F" não são presentes de maneira suficiente no ambiente escolar.

Essas classificações nos perfis nunca devem ser fixas, sempre sendo revisadas, uma vez que todas as avaliações formativas são desdobramentos da avaliação diagnóstica, ao mesmo tempo que reorientam os diagnósticos. Isso se estende aos exercícios, conversas, convivência. A nota é uma representação limitada do diagnóstico e um componente burocrático que devia ser devolvido ao seu pequeno papel. Toda nota apresentada a alunas e alunos é mediada pelo prisma da avaliação diagnóstica, que está ininterruptamente sendo reconstruída. Nesse sentido, não há a perspectiva cômoda da reprovação de estudantes, mas sim a necessidade ininterrupta de busca pelo compromisso mútuo entre educadora e educanda quanto ao processo de ensino-

aprendizagem. Em 2018, dentre 276 estudantes do 6º ano do CED 308, apenas 2 alunos terminaram o ano com perfil "azul" e 29 alunas e alunos com o perfil "F".

Em conjunto com o debate sobre documentos históricos, a relação entre a pesquisa e a narração sobre o passado, o trabalho bimestral dos estudantes é escrever a biografia de uma de suas avós ou avôs. Para tanto, eles realizam entrevistas de acordo com um roteiro previamente tratado em sala. Essas informações são articuladas às minhas reflexões do doutorado sobre a história da cidade, servindo de fundamento para envolver a própria experiência das estudantes e de suas famílias ao Recanto das Emas enquanto espaço para viver.

A biografia produzida por cada estudante, no entanto, não é a última, pois prosseguimos com um processo de busca e incentivo ao diálogo com outras memórias além das familiares, envolvendo vizinhos, comerciantes, funcionários da escola e outros membros da comunidade. Isso se estende pelo ano através de biografias que vão sendo analisadas, de modo a instigar-lhes a curiosidade para que busquem ampliar seus próprios entendimentos da cidade onde vivem e das pessoas com que convivem.

No bimestre seguinte, continua o desenvolvimento das questões da história local. Para tanto, a articulação das histórias do Recanto das Emas e suas moradoras às histórias de Brasília transcorre ao longo do mesmo. Construimos não uma história impessoal da capital federal, mas sim um olhar sobre como o projeto modernista de Brasília envolveu e foi envolvido por diversas histórias de vida. Para tanto, realizamos um passeio à quadra modelo da 308 sul, além de outro passeio dentro do Recanto das Emas. Tudo para refletir e problematizar as experiências das estudantes sobre sua relação com o espaço da cidade do Recanto das Emas.

Todo esse trabalho não exclui os conteúdos exigidos para o 6º ano, pelo contrário, se envolvem com eles no trato dos conceitos necessários ao pensamento crítico. Há a discussão sobre a formação do universo, dos astros, da vida. Debatem as próprias ideias de evolução, criação, origem, onde alunas e alunos são instigados a pensar sobre as convergências e divergências, heranças e perdas do que entendemos por ser humano. Rompemos com a noção de "pré-história", esse período histórico é abordado como teatro do que vemos como fundamental em nossa sociedade: o trabalho, a propriedade, o artesanato, a agricultura, o comércio, a metalurgia, a escrita.

No 3º bimestre, essa abordagem envolve tratarmos de quatro civilizações antigas, mas não em concordância com a visão tradicional da evolução etapista da formação da sociedade ocidental. A Mesopotâmia, o Egito Antigo, a Índia Antiga e a China Antiga são dados a ver e a ler através de um mito de cada um desses povos. O exercício aqui construir nossa própria leitura desses povos, enquanto formas culturais diversas de desenvolvimento humano na margem de grandes rios como Tigres e Eufrates, Nilo, Indo e Amarelo. Não se trata de encontrar uma pretensa totalidade político-econômica-sócio-cultural em lenta formação.

Além dos mitos, continuando a trabalhar com biografias de sujeitos interessantes, que tensionam e conjugam possibilidades para as subjetividades, para estendermos a discussão para os sujeitos: biografados e estudantes. Também pensamos sobre a cidade em cada uma dessas civilizações. Isso objetiva pensar as próprias possibilidades da espacialidade das cidades, relacionando-as com o projeto de construção de Brasília e com o próprio Recanto das Emas.

Isso continua no bimestre seguinte, através do mito da Guerra de Tróia (Ilíada). Não só podemos construir uma leitura da civilização grega, como explorar a importância desse mito e da cultura grega para nosso tempo. Cada estudante fica responsável por uma personagem do mito, que será interpretada por ela ou ele durante o estudo do mito. O teatro do mito é o grande evento do ano. Além disso, ao fim das encenações, cabe a eles contarem o que aconteceu com o personagem depois da guerra (quem disse que a morte é um fim?), cada um tendo sua própria Odisseia. Por fim, fechamos os trabalhos com a Eneida de Virgílio e a valorização da cultura e da espacialidade das cidades gregas no mundo romano.

Essas transformações não só foram impactantes, construindo e reconstruindo o que havia sido pensado em minha tese de doutorado, como permitiram a elaboração de novos projetos. O PPP para o ano de 2019 foi gestado ainda no fim de 2018, dessa vez articulando novas propostas para o bloco 1 do 3º ciclo de aprendizagem. As onze novas turmas de 6º ano teriam um caminho já respaldado na experiência do processo de ensino-aprendizagem do ano anterior, bem como as turmas

de 7º ano já seriam estruturadas a partir dos diagnósticos prévios para potencializar o desenvolvimento de todos.

Todo esse árduo trabalho, no entanto, foi obliterado pelo Governo do Distrito Federal (GDF) com a implementação do chamado projeto piloto Escola de Gestão Compartilhado de escolas públicas do DF⁶. Com a justificativa de "construção de valores cívicos e patrióticos" e "obter avanços nos parâmetros de segurança pública cidadã na comunidade escolar" (DODF, 2019, p. 4), o governo desrespeitou a lei 4751/12, chamada Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF, ferindo a autonomia das escolas militarizadas. Em sua página da internet, a SE-DF tenta justificar a medida e defender sua atuação ao explicar que:

Em todas as escolas houve participação massiva da comunidade escolar. Diretores, professores, estudantes e pais ou responsáveis de alunos se reuniram para decidir democraticamente, por meio de votação, se o projeto deveria ser implementado nas escolas. No Recanto, a comunidade escolar aprovou a implementação do projeto por meio de um abaixo-assinado, com cerca de 1.400 assinaturas de pais ou responsáveis pelos estudantes. No CED 3 de Sobradinho e no CED 1 da Estrutural, as votações foram realizadas no dia 5 de fevereiro e a comunidade escolar aprovou o projeto (SE-DF, 2019a).

É importante destacar que, no caso do CED 308 do Recanto das Emas, foi realizada uma Assembleia Escolar como exige a lei da Gestão Democrática, onde a militarização foi recusada, mas a mesma não foi reconhecida pela SE-DF conforme veiculado pela imprensa⁷. De acordo com a lei vigente, o citado abaixo-assinado não tem qualquer validade nas definições dos projetos escolares. Ainda assim, todas as tentativas de diálogo e resistência foram desautorizadas pelos gestores da SE-DF. Dessa forma, fizeram tábula rasa de todos os projetos desenvolvidos no CED 308, da autonomia da escola e da opção por uma gestão democrática do processo de ensino-aprendizagem. Professoras e professores que discordavam foram convidados a se retirar, como foi meu caso.

⁶ O projeto foi instituído através de uma Portaria Conjunta nº 01 da SE-DF e da Secretaria de Estado de Segurança Pública do DF de 31 de janeiro de 2019. De acordo com o documento, este "prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal" (DODF, 2019, p. 3). As escolas selecionadas foram o CED 308 do Recanto das Emas, o CED 01 da Estrutural, o CED 07 da Ceilândia e o CED 03 de Sobradinho.

⁷ Em matéria do 07 de fevereiro de 2019, o site Metrôpoles noticiou que "Grupo rejeita militares em escola, mas GDF diz que não mudará decisão" (METRÓPOLES, 2019).

O processo teve massiva cobertura da imprensa local e nacional desde janeiro. Além disso, o processo de militarização de escolas no DF não é algo isolado, mas sim parte de um movimento nacional de valorização da presença militar na gestão da educação. Além de militares ocupando postos no Ministério da Educação no atual governo federal, esse modelo se baseia em outras práticas militarizantes de outras unidades da federação, em especial, no modelo do estado de Goiás.

Inúmeros problemas e limitações desse modelo foram destacadas por especialistas em educação: exclusão de estudantes da comunidade em favor de filhos de militares; expulsão de estudantes que não concordam com o processo; pagamento de taxas mensais ditas "voluntárias"; custo do fardamento; fim da participação da comunidade nas decisões de gestão da escola; falta de capacitação e competência dos militares para lidar com a formação de crianças e adolescentes. Ainda assim, uma parte significativa da comunidade escolar tem recebido com expectativa o avanço autoritário sobre a gestão do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos, onde se reforça mais uma vez a domesticação dos corpos e violência contra o direito à diversidade.

Se por vezes meu texto pareceu exaustivo e enredado, quase excessivo, em um "eu falo viu..." (SANTOS, 2018, p. 379), esse lembrar e narrar, todavia, pareceu-me indispensável. Afinal, tal como Riobaldo, narrador de Grande Sertões, também peço desculpas pelos excessos: "desculpa me dê o senhor, sei que estou falando demais, dos lados. Resvalo. Assim é que a velhice faz. Também, o que é que vale e o que é que não vale? Tudo" (ROSA, 2015, p. 127). São exercícios, enfim, atentos a esses contares, ao ir e vir, seja dos percursos, seja dos relatos, seja das lutas pela educação, que tanto (re)contam o Recanto das Emas como quem vive (e quem trabalha nele), que dão um livro, como me avisou a moradora Dasdores:

- Hoje, eu vivo na benção, não é? Mas já passei muitos pedaços, a Denise diz que se admira de mim e eu contar minha história, dá pra escrever um livro, que eu acho que muita gente se ler vai chorar.
- Eu vou por no meu livro.
- Mas tem história maravilhosa, é, assim, voltando um pouco atrás de casa de família, que eu gosto de contar, professor Jorge (SANTOS, 2018, p. 354).

Bibliografia

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Campinas: Unicamp, 2007.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

- AZANHA, José Mário. "Proposta pedagógica e autonomia da escola". In: *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, v. II, n. 4. São Paulo, 1998, p. 11-21.
- BENJAMIN, Walter. *Baudelaire e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Còrtez, 2004.
- BORGES, Jorge Luís. *Cinco visões pessoais*. Brasília: UnB, 2002.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.
- CARIA, Alcir de Souza. *Projeto político-pedagógico em busca de novos sentidos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.
- CEBALLOS, Viviane. *Memórias, tramas e espaços: a história de Brasília construída pela fala dos moradores de Sobradinho-DF* (Tese de doutorado). Campinas: UniCamp, 2014.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. São Paulo: Vozes, 2014.
- DIÁRIO OFICIAL DO DISTRITO FEDERAL (DO-DF). Brasília, 2019.
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL (FE-DF). Departamento de Pedagogia. *Projeto político pedagógico da escola candanga*. Brasília: FE-DF, 1997.
- FOUCAULT, Michel. "O sujeito e o poder". In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1995, p. 231-249.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Rio de Janeiro: Cortez, 1982.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- METRÓPOLES. *Grupo rejeita militares em escola, mas GDF diz que não mudará a decisão*. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/grupo-rejeita-militares-em-escola-mas-gdf-diz-que-nao-mudara-decisao>>, acesso em 06 mar. 2019.
- NADAI, Elza. "O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas". In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, 1992.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.
- ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SANTOS, Jorge Artur Caetano Lopes dos. *Concepções de história e cidadania nos livros didáticos e nas diretrizes curriculares: leituras e sentidos (1996-2005)*. Dissertação de mestrado em História. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- SANTOS, Jorge Artur Caetano Lopes dos. *(Re)Canto de Memórias: histórias do Recanto das Emas e suas moradoras (1993-2017)*. Tese de doutorado em História. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SE-DF). *Diretrizes pedagógicas para organização do 3º ciclo*. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_pedagog_3ciclo.pdf>, acesso em: 06 mar. 2019.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SE-DF). *Escola de Gestão Compartilhada*. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/fique-por-dentro-do-projeto-piloto-escola-de-gestao-compartilhada/>>, acesso em: 06 mar. 2019a.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

SEIXAS, Jacy. "Percurso de Memórias em terras de História: problemáticas atuais". In: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (orgs.). *Memória e (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Unicamp, 2004.

VERNANT, Jean-Pierre. *A travessia das fronteiras. entre mito e política*. São Paulo: USO, 2009.

VIGOTSKI, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.