Aula Inacabada



Democracia, utopia e ensino de História

Organizadores
Caroline Pacievitch
Felipe Silva de Mello

Porto Alegre
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Reitora: Márcia Barbosa
Vice-Reitor: Pedro Costa

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Diretora: Aline Lemos da Cunha Della Libera
Vice-Diretora: Gláucia Grohs

GRUPO DE PESQUISA AULA INACABADA
Agatha da Silva Rolim
Bruno Belloc Nunes Schlatter
Carlos Eduardo Barzotto
Caroline Pacievitch
Cleber Teixeira Leão
Felipe Silva de Mello
Fernando de Lima Nunes
Gabriela Schneider
Laura Ferrari Montemezzo
Leandro Balejos Pereira
Meri Emeli Alves Machado
Natália Sanson de Borba Oliveira
Regina Rodeghero

REVISÃO TEXTUAL
Joice Welter

PROJETO GRÁFICO
Gabriel Canova Thomassin
Gabriela Dadda Bittencourt

CAPA
Gabriela Dadda Bittencourt

EDITORAÇÃO
Gabriela Dadda Bittencourt

REVISÃO DE FORMATAÇÃO E DE DIAGRAMAÇÃO
Luís Henrique Rodrigues da Silva
Aldrie Langassner

APOIO
CNPq – Processo n. 404584/2021/7
Prorext UFRGS – Edital de Fomento 2024

O projeto de pesquisa que originou este livro foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e está registrado na Plataforma Brasil sob n. 58900922.7.0000.5347.

LICENÇA
CCBY-SA4.0

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A aula inacabada [livro eletrônico] : democracia, utopia e ensino de história / organizadores Caroline Pacievitch, Felipe Silva de Mello. -- 1. ed. -- Porto Alegre, RS : Ed. dos Autores, 2026.

Vários colaboradores.
ISBN 978-65-02-31208-7

1. Democracia - História 2. História - Estudo e ensino I. Pacievitch, Caroline. II. Mello, Felipe Silva de.

26-388297.0 CDD-321.8

Índices para catálogo sistemático:

1. Democracia : História : Ciência política 321.8

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

4
“Muito tiro”: ensinando histórias da democracia na periferia

Bruno Belloc Nunes Schlatter
Carlos Eduardo Barzotto
Caroline Pacievitch
Gabriela Schneider
Meri Emeli Alves Machado

A possibilidade de abordar o Ensino de História a partir da palavra periferia mobilizou as autoras e os autores deste capítulo por duas razões. A primeira, por que compomos um grupo de pesquisas e estudos em que discutimos perspectivas teóricas e epistemológicas periféricas, se estabelecemos que o centro está ocupado por sujeitos, conceitos e sensibilidades expostos na Base Nacional Comum Curricular de História (BNCC/História)[1]. A segunda razão diz respeito aos vínculos profissionais em instituições escolares facilmente identificáveis como “de periferia”, isto é, escolas que se localizam em bairros distantes do centro de uma capital e/ou de um município, que costumam aparecer nas notícias por conta da violência e da ausência de direitos básicos por parte do Estado. Mesmo assim, caracterizar nosso trabalho como periférico produz imagens que podem não corresponder às experiências e saberes que vivenciamos, assim como seus limites. Cientes das diabruras das

1 Diversos estudos avaliaram a BNCC/História como perpetuadora da História como transmissão de fatos entendidos como retratos do passado, organizados em cronologia linear progressiva e em uma estrutura eurocêntrica, branca e memorialista (Silva; Meireles, 2019) – elementos criticados na literatura da área há mais de um século (Oliveira; Manke; Santos, 2020).

palavras, as premissas deste texto são: rechaçar significados exclusivamente negativos, como se as periferias fossem lugares de não poder, de não ter e de não saber, e evitar essencialismos e lugares-comuns. Para isso, o primeiro movimento aqui efetuado é de contextualizar a discussão.

Somos professores reunidos no projeto "A aula inacabada: democracia, utopia e ensino de História (2021-2024)", que investiga possibilidades de ensinar histórias da democracia no Brasil[2]. Após uma etapa de estudos (2021), em 2022 elaboramos longas sequências de atividades sobre dois temas: histórias de mulheres indígenas desde passados ancestrais até o presente e histórias das lutas por terras e liberdade de povos quilombolas no século XIX (com algumas incursões no período colonial e na redemocratização no século XX). Quatro pesquisadoras/es realizaram essas aulas em suas turmas de 7º e de 8º ano e as produções dos estudantes foram recolhidas[3], digitalizadas, transcritas, codificadas e tabuladas em 2023, quando, também, o grupo debateu, corrigiu e modificou as atividades após a experiência em sala de aula[4]. As atividades foram organizadas em dois cadernos temáticos, os quais foram publicados no site do grupo[5]. Para 2024, nosso objetivo foi analisar essas produções baseando-nos em duas categorias prévias: a da aprendizagem sobre histórias da democracia e a da possibilidade de produzir utopias políticas nas aulas de história, em busca de radicalizar ou extrapolar a democracia atual. Para isso, é necessário caracterizar, dentro dos limites dos instrumentos de pesquisa que criamos, as escolas e as/os/us estudantes que trabalharam conosco ao longo de 2022. Tal é a tarefa exposta neste capítulo, cuja problemática é: quem são essas pessoas, adolescentes e jovens, com quem compar-

2 Caracterizações mais abrangentes do projeto e sua concepção de ensino de história e de democracia já foram apresentadas em outras publicações (Nunes; Montemezzo, 2021).

3 Todos os procedimentos foram aprovados pelo parecer n. 5.618.456 do Comitê de Ética da UFRGS. O projeto está registrado na plataforma Brasil sob n. 58900922.7.0000.5347.

4 Parte do trabalho de organização dos cadernos de atividades foi financiado pelo Edital Universal CNPq (processo n. 404584/2021/7, além de bolsa-auxílio da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS e/ou trabalho voluntário de extensionistas, a quem agradecemos).

5 (Materiais [...], [2024]).

tilhamos conhecimentos sobre histórias da democracia no Brasil? Que periferias são essas onde trabalhamos?

Nas próximas seções do texto, desdobramos essa problemática em três objetivos. Primeiro, ampliar a discutição sobre a periferia a partir da conceituação de Tiaraju D'Andrea (2020), autor que conduziu as escolhas teórico-metodológicas de nossas análises. O segundo objetivo é construir panoramas das quatro escolas e turmas envolvidas, enfatizando os marcadores sociais da diferença em relação à situação socioeconômica, à classe, cor/raça, gênero, sexualidade e idade. Procuramos expor os resultados em movimentos de leque, ora agrupando as quatro escolas, ora demonstrando as especificidades de cada uma, a depender do caso. Na última seção, condensamos os resultados mais relevantes, momento em que desenvolvemos nosso terceiro objetivo: descobrir os sentidos do termo periferia para nossos alunos, alunas e alunes.

"PARA ENSINAR HISTÓRIA A JOÃO, É PRECISO ENTENDER DE ENSINAR, DE HISTÓRIA E DE JOÃO"

Flavia Caimi (2015) provoca reflexões sobre a complexidade dos conhecimentos da docência em História, que não podem ser reduzidos ao conhecimento disciplinar, nem ao conhecimento pedagógico, tampouco às capacidades afetivas do professor diante de seus alunos. A bibliografia que defende a preponderância ora da História, ora do Ensinar é vasta, bem como suas críticas (Zamboni; Lucini; Miranda, 2013). O fator que permanece oculto, quase sempre, é o "João", isto é, os/as/us estudantes. Há recorrências suficientes na literatura do Ensino de História para afirmar a preocupação com os alunos como uma tradição do campo, mesmo se deixamos de lado os anseios pela formação de cidadãos patriotas (Gasparello, 2013) ou cumpridores de suas obrigações com o país (Guimarães, 2015). Em ensaios teóricos, quando visíveis, parecem universais sem face. Em relatos de professores da Educação Básica, porém,

há maior frequência de nomes, sorrisos, cores de pele, sentimentos e conhecimentos.

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire relaciona os compromissos políticos da docência com um profundo conhecimento sobre os/as/es estudantes/us e seu entorno, notadamente quando o trabalho ocorre, em suas palavras, em "realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser" (Freire, 2021, p. 74). Nesses espaços, a docência começa como presença e se enriquece na convivência isto é: "[...] estar no contexto [vai] virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade" (Freire, 2021, p. 74). Compreender o futuro como problema significa avançar da constatação para a intervenção, o que acontece pelo diálogo com os saberes do contexto com a ciência. A leitura do mundo não estaciona na compreensão da realidade.

Na dinâmica de trabalho do Aula Inacabada, procuramos orientar a militância e a curiosidade científica de modo a tornar consequente a inspiração freireana de que estudamos para tomar decisões, fazer escolhas e participar das vidas das comunidades de modo respeitoso e amoroso conosco mesmos e com as/os/us estudantes. Tentamos trabalhar como intelectuais transformadores (Schlatter; Ucha; Santos, 2021), interessados em contranarrativas das histórias do Brasil (Xakriabá, 2020) compreendendo a radicalização da democracia (Mouffe, 2003) como um vestígio para a criação de outros mundos possíveis (Brown, 2015). Para os fins deste artigo, optamos por acompanhar, parcialmente, a metodologia desenvolvida por Tiaraju D'Andrea (2020) para conceituar periferia e sujeitos e sujeitas periféricos/as.

D'Andrea – morador da Zona Leste de São Paulo que vivenciou a possibilidade de se tornar um pesquisador sem deixar de ser da quebrada – demonstra as oscilações pelas quais o conceito passou nos últimos 70 anos, de visões globais para análises antropológicas e de ação comunitária. Alguns moradores de periferias, graças a movimentos sociais, passaram a identificar-se como sujeitos periféricos, aos poucos apro-

priando-se do conceito e o ressignificando. Para o autor, uma mudança nos anos de 1990 possibilitou uma "epistemologia periférica" (D'Andrea, 2020, p. 22) fundamentada em três objetivos, "denunciar as condições sociais, unir as quebradas em guerra e pacificar esses territórios" (D'Andrea, 2020, p. 23), os quais são elaborados pelos próprios moradores das periferias.

Com isso em mente, D'Andrea investigou a epistemologia periférica a partir das pessoas que moram em periferias e que se identificam como sujeitos ou sujeitas periféricos/as. Em entrevistas e vivências, o autor percebeu um conceito que se reescreve continuamente na relação dialética entre reconhecer os problemas, lutar pelas mudanças e valorizar sua "cultura e potência" (D'Andrea, 2020, p. 24). A criação dos intelectuais orgânicos da periferia permitiu a abertura das identidades de classe para o lugar e para os pertencimentos étnico-raciais sem a incoerente divisão entre pautas estruturais e pautas ditas identitárias. Nesse sentido, periferia é substantivo e é conceito histórico, o que exige "[...] levar em conta experiências individuais e coletivas internas, às vezes díspares, às vezes comuns. Por isso é muito difícil afirmar a existência de uma única identidade periférica" (D'Andrea, 2020, p. 25).

Levando em conta essas considerações, a orientação teórico-metodológica para compreender quem são as/os/us adolescentes que participaram do projeto é dedutiva. Não procuraremos nas fontes a confirmação de um conceito pré-existente e, sim, de vestígios, esses sinais que Christina Sharpe teorizou ao abordar a existência negra contemporânea: "[...] o rastro deixado na superfície da água por um navio; a perturbação causada por um corpo nadando ou sendo movido na água; as correntes de ar atrás de um corpo em voo; uma região de fluxo perturbado" e, ainda, como "vigília, velório, velar, vereda" (Sharpe, 2023, p. 12). Ou seja, as fontes são rastros do passado, vestígios que nos mantêm alertas, em vigília, atentos ao risco de reduzir vidas a problemas conceituais.

Nossa aproximação ao campo realizou-se com dois tipos de fontes: a experiência de ser professor/a de História nas quatro escolas participantes e a produção de informações por meio de questionários aplicados aos estudantes e de análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas. Os questionários possuem perguntas sobre pertencimentos (e não-pertencimentos) de cada estudante: faixa etária, identidade de gênero, orientação sexual e cor/raça[6], seguidas por questões abertas e fechadas que buscavam caracterizar os recursos socioeconômicos disponíveis no lugar de moradia como, por exemplo, número de habitantes, presença de bens de consumo, divisão do trabalho doméstico, tipo de acesso à internet, etc. Por último, cada estudante foi convidado a escrever pontos positivos e negativos do bairro e da escola.

Buscamos no PPP de cada escola de que maneiras a comunidade escolar se identificou (ou foi identificada), tendo como critérios orientadores os tópicos do questionário já explicitados. Completamos com informações do IDH de cada município[7] e do Ideb mais atualizado possível do município e da escola. Os questionários receberam tratamento estatístico de contagem simples, com auxílio de planilhas digitais. Para as respostas abertas, agrupamos e classificamos as recorrências e dissidências. A costura entre os vários tipos de informação de cada escola se deu por intermédio das experiências de cada pesquisador ou pesquisadora que, como membro da comunidade escolar, criou panoramas, apontou limitações dos instrumentos e descreveu a aplicação dos questionários.

6 Citamos aqui apenas os tópicos que foram utilizados neste capítulo. Apenas faixa etária era obrigatória.

7 Até a finalização deste capítulo os dados de IDH conforme o censo de 2022 ainda não estavam disponíveis. Portanto, utilizamos os de 2010.

PANORAMA SOCIOECONÔMICO

Quatro escolas públicas – todas mantidas pelas respectivas secretarias municipais de educação – participaram das aulas desenvolvidas pelos pesquisadores do projeto no terceiro trimestre de 2022. A aplicação dos questionários ocorreu conforme as condições de cada instituição, precedida de coleta de Termo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido. Utilizamos apenas as produções de estudantes cujas famílias autorizaram a participação na pesquisa, conforme o Quadro 1.

QUADRO 1 – ANO ESCOLAR E NÚMERO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA

Escola	Duque de Caxias	Leocádia Prestes	Machado de Assis	Primo Vacchi
Ano escolar	7º ano	8º ano	7º ano	8º ano
Autorizados	12	14	20	19

Fonte: Projeto de Pesquisa "A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História", com elaboração das autoras e dos autores. 2022.

No quadro 2, os dados de IDH e de IDEB dos municípios e das escolas expressam algumas diferenças notáveis, mas é preciso considerar que as bases de cada indicador são muito distintas e, no caso do IDH, com mais de uma década de déficit. Há um contraste entre o alto IDH de Porto Alegre e baixo Ideb da escola Leocádia Prestes, o que pode ser melhor compreendido com as respostas que a turma ofereceu sobre os pontos negativos do bairro e da escola. O fato de ser a única escola dentre as participantes com proporção maior de negros do que de brancos, como exposto adiante, não é irrelevante. Contraste semelhante aparece na escola Duque de Caxias, localizada em um município com médio IDH, mas que permite que o prédio da escola apresente risco de desabamento iminente, obrigando que se trabalhe em salas de aula com instalação

elétrica improvisada. O município com IDH mais baixo é Sapucaia do Sul, e a escola situa-se em um bairro com importantes indústrias, mas onde moradias legalizadas e outros direitos básicos, como água tratada, esgoto, luz elétrica, coleta de lixo, ainda são negados. A maior dissonância entre as quatro instituições, verificada no alto Ideb da escola Machado de Assis, que atende a aproximadamente o dobro de estudantes das demais, em um bairro marcado tanto por comunidades em locais de risco quanto por condomínios populares planejados.

QUADRO 2 — LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E ÍNDICES SOCIOECONÔMICOS E EDUCACIONAIS DAS ESCOLAS

Escola	Duque de Caxias	Leocádia Prestes	Machado de Assis	Primo Vacchi
Município	Canoas	Porto Alegre	Novo Hamburgo	Sapucaia do Sul
Bairro	N. Sra. das Graças	Vila Nova	Canudos	São Jorge
IDH município	0,750	0,805	0,747	0,726
Ideb rede[8]/ escola[9]	4,7 / 5,0	3,8 / 3,8	5,1 / 6,4[10]	4,9 / 4,6
Número estudantes	239	537	639	195

Fonte: Projeto de Pesquisa "A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História", com elaboração das autoras e dos autores. 2022, IDH: IBGE (2010). Ideb: INEP (2023).

8 Os últimos índices disponíveis referem-se ao censo escolar de 2023.

9 Índices referentes aos últimos números disponíveis para os anos finais do Ensino Fundamental. O ano mais recente disponível para cada escola foi: Duque de Caxias, 2023; Leocádia Prestes, 2015; Machado de Assis, 2023; Primo Vacchi, 2021.

10 Como a escola não abriga turmas de 8º e 9º anos, o Ideb disponível refere-se aos Anos Iniciais.

Na Duque de Caxias, o único sétimo ano da escola foi escolhido para a realização da atividade, porque a temática indígena já havia sido elencada por um dos autores da pesquisa[11] para ocupar boa parte do terceiro trimestre. Tratava-se de uma turma que apresentava diversos problemas e dificuldades. Primeiro, a EMEF Duque de Caxias está com parte do prédio interditado por perigo de desabamento. A turma na qual a atividade foi aplicada estudava justamente em uma das salas que sofriam com goteiras, falta de energia e falta de infraestrutura. Desse modo, fatores como calor extremo e falta de luz prejudicavam o andamento das atividades. Além disso, a instituição passava pela segunda troca da equipe gestora em dois anos e, por vezes, as orientações não eram acessíveis aos estudantes.

A segunda maior dificuldade enfrentada pela turma dizia respeito a aprendizagens fundamentais para o prosseguimento dos estudos. Muitos estudantes tiveram pouco ou nenhum contato com a escola durante o período pandêmico (2020-2022); enquanto outros foram automaticamente aprovados mesmo sem frequentar as aulas, por orientação da Secretaria Municipal de Educação, e afirmavam terem dificuldades para acompanhar as propostas da escola no geral, sobretudo no que diz respeito à leitura. Além disso, havia mais de cinco alunos que seriam público-alvo da sala de recursos multifuncionais (isto é, pessoas com deficiência, déficit de aprendizagem e altas habilidades/superdotação ou em investigação sobre elas), e poucas vezes os monitores estavam disponíveis para auxiliá-los. Por conta disso, o trabalho realizado no projeto desenvolveu-se de forma lenta, para que eu pudesse auxiliar todos os estudantes nas respostas aos formulários (com chromebooks ou em material impresso).

11 A partir daqui, alternamos a primeira pessoa do plural e do singular, pois há trechos que se referem a tarefas realizadas por apenas um/a dos/as autores/as.

Na escola Leocádia Felizardo Prestes foram escolhidas duas turmas de 8º ano. A escolha se deu, inicialmente, devido à proatividade dos estudantes, que sempre demonstraram interesse e curiosidade, com questionamentos constantes. Além disso, a organização curricular favorecia que o tema dos quilombolas e a resistência à escravidão se incluísse no decorrer do ano letivo. O projeto foi apresentado e debatido com os estudantes, que se mostraram dispostos a participar, mas houve alguma dificuldade em obter o retorno dos responsáveis aos Termos de Consentimento. Para alguns, foi necessário utilizar o momento de entrega de avaliações trimestrais para explicar os objetivos da pesquisa e conseguir a autorização. Houve algum estranhamento com a aplicação dos questionários, em escolhas como orientação sexual e afiliação religiosa, mas, de maneira geral, não houve nenhuma resistência em respondê-los.

Quanto à realização das atividades, a turma demonstrou bastante interesse, sobretudo ao estudar quilombos urbanos contemporâneos e os povos remanescentes. Trabalhar com uma perspectiva presente, e com a citação de espaços da própria cidade, os impactou bastante, o que se pôde perceber nos questionamentos em aula e também em alguns dos trabalhos que foram entregues. Menções a espaços que fazem parte do seu convívio chamaram bastante a atenção e foram evocadas mais de uma vez em conversas formais e informais. A oficina de *slam*, feita como encerramento do projeto[12], também foi um momento de bastante envolvimento, com produções muito significativas de alguns dos estudantes.

Na escola Machado de Assis, foi escolhida a turma 7º ano A, com base na observação da turma desde o ano anterior e na identificação do grupo para comigo. Os estudantes sempre tiveram interesse pelas aulas e estavam dispostos a discutir os mais diversos temas, são curiosos e têm bom relacionamento entre si. É a única turma do sétimo ano no

12 Trabalho desenvolvido pela bolsista de Iniciação Científica Agatha da Silva Rolim (CNPq), que foi destaque de sessão e menção honrosa em duas edições do Salão de Iniciação Científica da UFRGS (2022 e 2023).

turno da manhã e a mais numerosa dos três sétimos anos da escola, e há dois estudantes com permanente acompanhamento dos estagiários apoiadores a pessoas com deficiência. A turma foi preparada com antecedência para a realização da pesquisa, dirimindo dúvidas dos adolescentes e de suas famílias. Os questionários foram aplicados com uso de laptops. A leitura e o preenchimento foram realizados com meu apoio e acompanhamento e ocupou todo o tempo de aula reservado a ele e mais parte do primeiro período da aula seguinte, para comentarmos as respostas dadas em conjunto.

Como esperado, a turma participou integralmente (todos os presentes no dia da aplicação do questionário) totalizando 28 respostas. Algumas questões foram respondidas com mais dificuldade, outras, rapidamente. Os estudantes foram mais lentos em escrever qualitativamente sobre seu bairro e escola. Nestas partes, em que precisavam fazer descrições, se mostraram hesitantes e confusos. Percebi uma visão negativa solidificada sobre o bairro que os impede de vislumbrar as características positivas. Foi preciso esmiuçar o que, na visão deles, seriam próprias de um bairro que lhes oferecesse melhor qualidade de vida, teci perguntas retóricas que pensei auxiliá-los. No que concerne às características positivas ou negativas da escola, a turma não precisou de auxílio para se expressar, embora tenha necessitado de mais tempo para realizar a digitação.

Na escola Primo Vacchi, a turma escolhida para a realização do projeto foi o 8º ano. Os critérios para esta escolha levaram em conta, primeiramente, o interesse da turma pela temática da escravidão e racismo, algumas vezes manifestado em perguntas fora de contexto e conversas entre os estudantes. Em segundo lugar, eu considerei a organização do currículo para o 8º ano que previa o estudo da temática da escravidão e acesso à terra no Brasil do século XIX. Inicialmente foi realizado o questionário-diagnóstico e durante a aplicação já foi possível identificar curiosidades que surgiram sobre o instrumento. "Por que precisa

dessas informações?"; "Por que querem saber disso?" – com certa desconfiança. "Que cor eu preencho?"; "Qual é a minha cor?"; "Quem vai ver isso, profe? Minha família vai saber o que eu respondi? Só vou responder sobre orientação sexual se ninguém for ver.". Ressalto que, mesmo tendo suas dúvidas respondidas durante a aula, alguns estudantes pareceram confusos ou retraídos, o que evidencia que esses pontos questionados merecem um trabalho de maior fôlego. Além disso, as explicações solicitadas sobre os dados coletados para a construção de diagnóstico mostram a necessidade de uma abordagem aprofundada sobre metodologias de pesquisa e suas aplicabilidades.

Para a realização das atividades do projeto, a turma foi organizada em grupos que trabalharam de forma coletiva. No geral, os mais participativos não tiveram dificuldades e demonstraram bastante interesse ao longo das aulas; já os menos interessados realizaram as atividades de forma menos comprometida. Pode-se apontar dificuldades de leitura, interpretação e escrita como fator de resistência para alguns estudantes; além disso, as ditas "conversas paralelas" tratando de questões pessoais envolvendo família, relações afetivas e vida social foram fatores constantes que mobilizaram o interesse de parte da turma e interferiram para o pouco engajamento nas atividades por parte de alguns grupos.

OS BAIRROS: MUITO TIRO, MAS MUITO BOM

Os estudantes das quatro escolas não demonstraram diferenças importantes ao caracterizar os bairros onde vivem, pois foi mais fácil, para a maioria, identificar pontos negativos do que positivos. No caso da Duque[13], a maioria dos estudantes afirmaram que seu bairro não tinha nenhuma parte boa, ou então que não sabiam se havia uma. Apesar de dizerem que o local era próximo de mercados, do shopping e de praças,

13 As escolas serão mencionadas, daqui em diante, de forma simplificada como Duque, Leocádia, Machado e Primo Vacchi.

enfatizaram também a existência de muitas brigas, fofocas e violências. Essa impressão contrasta com a informação do PPP, que informa ser um "bairro central de classe média, com uma comunidade participativa, que frequenta a escola há gerações" (Duque de Caxias, 2020, p. 5), acrescentando o diagnóstico de que "a maioria dos alunos mora com pai e mãe, têm até quatro pessoas na casa, sua principal fonte de leitura é a internet, o lazer ocorre em passeios, parques e Shopping Center; 90% dos responsáveis pelos alunos trabalham, obtendo uma renda mensal entre 02 e 03 salários mínimos" (2020, p. 5-6).

O PPP da Leocádia não traz informações sobre as condições socioeconômicas da comunidade, mas reconhece que atende às "classes populares" (Leocádia Felizardo Prestes, 2016)[14] e que há carência de outros equipamentos públicos no bairro. Em razão disso, a escola promove encontros abertos à comunidade nas quintas-feiras à noite, com o objetivo de acolher demandas e conduzir para os órgãos adequados à reivindicação. Os estudantes destacam aspectos por vezes conflitantes sobre o bairro: enquanto alguns definem como calmo e com boa convivência, outros indicam que as partes ruins são justamente os vizinhos. Eles elogiam as belezas naturais e a variedade de comércio, mas o aspecto negativo mais citado é a sujeira, os buracos e o mato. Quase todos citam a ocupação por gangues rivais, pelo tráfico de drogas e, consequentemente, pela violência expressa nas respostas que repetiam: "muito tiro".

Os estudantes da Machado, embora vivam em um bairro mais equipado, mencionaram aspectos semelhantes. A princípio, a turma listou oralmente, em tom de brincadeira, apenas alguns aspectos negativos do Bairro Canudos e muitos me chamaram para perguntar que tipo de

14 Também em relação ao PPP, os dados sobre a Leocádia são menos atualizados do que as demais. A rede municipal de Porto Alegre é herdeira de uma tradição de construção curricular com intenso vínculo entre escola e comunidade. Porém, ao longo dos anos 2000 e principalmente na última década, as condições estruturais para que as escolas mantivessem esse trabalho foram lentamente solapadas, seja por escassez de docentes, seja pelas mudanças em diretrizes curriculares estaduais e federais.

coisas positivas poderiam responder, já que não conseguiam pensar em nada. O PPP da escola Machado de Assis informa que a escola foi criada para atender aos moradores do Residencial Mundo Novo, um grande conjunto habitacional construído nos anos de 1980 em terras doadas por uma cooperativa. Atualmente, atende todo o bairro Canudos. A escola foi ampliada a partir de demandas da comunidade, seja por reivindicação direta ao poder público municipal, seja por atuação no Orçamento Participativo (Machado de Assis, 2022).

Na visão das e dos estudantes, o bairro é bem extenso, populoso e a maioria dos serviços, especialmente relacionados ao comércio, estão por perto. Outro aspecto interessante foi a arborização e o "Parcão" - um parque de preservação ambiental onde se pode fazer trilhas e praticar esportes – sendo citados com frequência. Efetivamente, Canudos é o segundo maior bairro em extensão da cidade (o Bairro Lomba Grande na zona rural ocupa uma área maior) e o primeiro em população. Abriga algumas das indústrias mais significativas do município e há diversidade de serviços comerciais além da Unidade de Pronto Atendimento (UPA--Canudos), algumas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e escolas das redes municipal, estadual e privada. Isso, na prática, quer dizer que a maior parte da população circula e organiza sua vida pelo bairro na maior parte do tempo. Quanto aos aspectos negativos, como mencionado nas outras escolas, a violência e o tráfico de drogas emergiram mais frequentemente. Enquanto respondia, a turma parecia ressentida, alguns paravam de escrever para contar histórias sobre violências que presenciaram ou que lhes contaram, pareciam afoitos por falar sobre tensões entre vizinhos e assassinatos recentes. Variantes das palavras "tiroteio" e "tiro" foram citadas 11 vezes. A palavra "brigas" foi citada 9 vezes. As palavras "assassinato", "assassinatos", "morte" e "mortes" foram citadas 8 vezes[15].

15 Um mês antes da aplicação do questionário, intensificaram-se os conflitos entre os "Manos" e os "Bala na Cara" (facções cujos territórios de base eram o Vale dos Sinos e Porto Alegre, respectivamente). Houve uma série de ataques a tiros e até montagens sobre a imposição de um toque de recolher aos moradores (Milani, 2022).

No que diz respeito ao bairro São Jorge, onde fica a Primo Vacchi, as respostas ao questionário deixaram evidente a escassez de serviços públicos como posto de saúde, lazer e educação. Não há creche e nem escola de ensino médio no bairro. Foi identificado um forte vínculo dos/das estudantes com lugares afetivos do bairro como a escola, a sua própria casa ou de amigos e lugares usados para brincadeiras e socialização (como a rua ou o rio dos Sinos que passa nos fundos do bairro e alguns usam para tomar banho e se refrescar). Segundo o PPP da escola (Primo Vacchi, 2022), o bairro é composto por três ruas paralelas, estando a escola no centro. As residências são quase todas de madeira e muitas delas, por se localizarem em ocupações ainda não legalizadas, estão em área de risco, sem água ou luz. Em contraste, grandes indústrias como Gerdau e Ambev ocupam espaços do bairro. Há um pequeno comércio local e algumas Igrejas cristãs. O PPP também apresenta dados da pesquisa socioantropológica realizada entre 2022 e 2023, feita por meio de questionários respondidos pelas famílias e por uma caminhada do corpo docente pelo bairro, dos quais destacamos os que não se repetiram em nosso instrumento, como o fato de que a maior parte dos responsáveis (59%) afirmaram trabalhar de carteira assinada e aproximadamente 51% possuem Ensino Médio incompleto (19%) ou concluído (32%), mas encontram-se consideráveis 19% que frequentaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. A renda familiar mensal também está distribuída em aproximadamente quatro partes: a maior (28%) afirma possuir renda entre R$ 1600,00 a R$ 2000,00, seguida de duas partes iguais (20% e 21%, respectivamente) entre R$ 600,00 e R$ 1500,00. Na última parte (excetuando 8% que não informaram) ficam os extremos: 8% informaram que sua renda familiar vai até R$ 500,00 e para 15% é de R$ 3000,00 ou mais.

As quatro escolas e seus bairros compõem lugares irredutíveis a classificações dicotômicas. Marcas de precariedade, abandono e descaso convivem com a organização das comunidades e um olhar pragmático, mas não por isso pouco afetuoso, por parte dos/as estudantes, esses jovens que estão construindo suas vidas nas ruas, nos rios, nos shoppings e nas praças, desviando dos tiros para promover encontros e descobrir o mundo.

AS ESCOLAS: LUGARES DE GENTE (QUASE SEMPRE) BOA

Ao informar pontos positivos e negativos das escolas, as respostas variaram bastante, mas com algo em comum: a importância dos bons professores. No caso da Duque, a visão negativa sobre a escola preponderou: havia muitas obras, escola em processo de desabamento, muito barulho e muita briga. Apesar disso, boa parte dos estudantes abordaram a qualidade dos professores e das relações com seus amigos na escola. O aspecto relacional prepondera também na Leocádia, cujos pontos positivos foram, em primeiro lugar, as possibilidades de aprendizagem, a presença de bons professores – "empáticos", segundo um estudante – a qualidade da comida e os amigos. Os dois pontos negativos mais frequentes foram no mesmo sentido: a falta de professores, muito barulho e colegas bagunceiros (e, em um caso, preconceituosos), a falta de manutenção física e as dificuldades para aprender. É interessante notar as semelhanças com a escola Machado, pois esta e a Leocádia representam extremos opostos em matéria de Ideb e estrutura física. Na escola de Novo Hamburgo, quase todos os estudantes mencionaram a qualidade dos professores e/ou do ensino como principal ponto positivo e a falta de professores, o principal ponto negativo. Além disso, elogiam os 30 minutos de recreio e a boa estrutura física, com destaque para quadra, pátio, jardim e pomar. Justamente por isso, se ressentem de equipa-

mentos quebrados ou faltantes (principalmente lâmpadas, ventiladores e a internet) e frequentes brigas, conflitos e até roubos entre os colegas.

No que diz respeito à Primo Vacchi, chama a atenção que em torno de metade da turma fez referência ao acesso à boa alimentação como ponto positivo, o que coaduna com as condições de extrema desigualdade do bairro. Em segundo lugar é citada a qualidade do ensino, seguida de elogios à estrutura da escola (ar condicionado, ginásio, pracinha...). Como pontos negativos, foram elencados o tamanho pequeno da escola e houve críticas a aulas pouco dinâmicas e que não levam em conta as demandas dos/ das estudantes, aspecto também abordado no PPP da Primo Vacchi, mas ausente nos das outras três instituições.

Na leitura dessas fontes, percebemos que as pessoas têm uma vida de vizinhança muito intensa, costumam brincar na rua ou utilizam dos poucos equipamentos públicos para a prática de esportes. Isso se reflete também pela proximidade das casas, uma questão física, mas que envolve tudo que diz respeito às ajudas mútuas e aos problemas em forma de fofocas e outros conflitos. A vida gira em torno dos enredos envolvendo as relações pessoais, ou entre diferentes grupos, como as gangues ou os times de futebol. Nesse sentido, a rua é um espaço de socialização mais para meninos do que para meninas. Eles usam a rua para brincar, jogar bola, ficar fazendo nada; as meninas usam a rua para transitar e não permanecer. O envolvimento em conflitos entre estudantes, com outras pessoas da escola, ou com situações da rua (namoros, relações familiares) ora ficam latentes, ora assumem o protagonismo nas situações de sala de aula. Tal situação é particularmente intensa na Primo Vacchi, onde a assiduidade dos alunos é alta, estão presentes na escola mesmo quando chove. A escola, assim, é um lugar de encontro, onde é possível conhecer um pouco mais sobre o mundo e, eventualmente, passar por outras experiências de cidade. Notamos que poucos/as estudantes frequentam outros espaços além do próprio bairro e o custo do

transporte faz com que sair dali tenha a ver com situações quase obrigatórias, envolvendo saúde, continuidade dos estudos, trabalho e acesso a demais serviços privados. Promover saídas a campo como atividade escolar é difícil, pois as mantenedoras não disponibilizam transporte nem pessoal de apoio. Dessa forma, um tipo de circulação muito comum vivenciada pelos/as estudantes é a que ocorre geralmente de periferia para periferia, por razões de mudança, separação dos pais, novo emprego de algum dos familiares, abandono...

VESTÍGIOS DE IDENTIDADES EM MOVIMENTO

PROFESSORAS E PROFESSORES

Quatro das autoras e autores deste texto trabalham na Educação Básica e uma no Ensino Superior. Esta última participou tanto das elaborações das aulas e questionários quanto de eventuais atividades nas escolas. Por isso seus dados serão considerados aqui, pois é importante cotejar nossos marcadores sociais da diferença que, necessariamente, afetam como escutamos e compreendemos (ou não) as expressões de nossos alunos.

Somos, os cinco, professores de História, pessoas cisgênero, brancas, ateias, nascidas na região Sul do Brasil, com vínculo empregatício de concurso público. Talvez as idades sejam a maior diferença entre nós - ainda assim, reduzida: em 2022, o mais jovem tinha 26 anos e a mais velha, 44. Apenas uma tem filho, adolescente. Três de nós identificam-se como mulheres e, dois, como homens. Quatro são heterossexuais e um, homossexual. Moramos em apartamento próprio, financiado, ou em casa alugada dividida com, no máximo, duas pessoas. Temos amplo acesso à internet e acreditamos que a divisão do trabalho doméstico em nossas residências é igualitária, alguns contando com apoio esporádico de faxineira. Nenhum

de nós vive no mesmo bairro ou município em que trabalha, habitando bairros de classe trabalhadora com ótima infraestrutura.

ESTUDANTES

A média de idade dos/as/es alunos/as/es fica próxima ao que se espera nos anos escolares em que se encontram: de 13 a 14,4 anos. Há importante diferença entre os dois sétimos anos: 13 anos na escola Machado de Assis e 14,2 na Duque de Caxias. Os dois oitavos anos ficam mais próximos: 14,4 anos (Leocádia Prestes) e 14 anos (Primo Vacchi). A média, porém, esconde o fato de que, por exemplo, na Leocádia há um estudante de 17 anos. Estudos e políticas públicas sobre distorção idade-série têm sido lidas como maquiagem estatística e reiteração da exclusão escolar. Para o Aula Inacabada, a média etária é um sinal para a diversidade e a diferença em nossas escolas, e não será lida como distorção a corrigir (Traversini; Reis; Sperrhake, 2019). Afinal, reconhecer que há conteúdos e/ou habilidades mínimas que devem ser atingidas por todas as pessoas em determinada idade é entrar no jogo do neoconservadorismo educacional que, disfarçado em metas supostamente neutras (Brown, 2015), perpetua visões colonizadas de escola e de conhecimento (Xakriabá, 2020).

Com relação às identidades de gênero, não houve diferença importante entre as escolas, o que permitiu um panorama único: 50% dos estudantes se identificam como homens cisgênero e 41%, como mulheres cisgênero, havendo apenas uma pessoa autodeclarada mulher transgênero. Os demais não sabem ou preferiram não responder. A mesma equivalência nas proporções apareceu quanto à orientação sexual: somando as quatro escolas, 65% dos estudantes declarou-se heterossexual, seguidos de 17% como bissexual e 12% de respostas em "não sei" ou "prefiro não responder". Quanto à orientação homossexual, apenas 3% a assinalaram; outros 3% escolheram "pansexual" e uma pessoa sele-

cionou "assexual". É relevante o fato de 35% dos/as/ es estudantes se declararem não heterossexuais ainda no Ensino Fundamental. Mesmo assim, muitos deles relataram preconceitos nos formulários - algo que observamos e combatemos em nosso trabalho. Isso altera a percepção sobre a escola, sobretudo para os alunos dessas minorias. Muito mais que os resultados numéricos, ficou evidente a importância de se manter um trabalho constante e estruturado pelas escolas no que diz respeito às temáticas de identidades de gênero, orientações sexuais e relações afetivas decorrentes. Afinal, ao contrário do que pensam os neoconservadores, o tema não vai deixar de existir nas escolas só porque não está explícito na diretriz curricular (Paraíso, 2018). As turmas estavam cientes de que tais questões não eram obrigatórias, assim como sobre cor/raça. Para a discussão dos dados sobre este aspecto, somamos as respostas a "preto" e "pardo", o que trouxe interessantes contrastes.

GRÁFICO 1 – COR/RAÇA. PROPORÇÃO.



Fonte: Projeto de Pesquisa "A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História", com elaboração das autoras e dos autores. 2022.

Apesar de a maior parte das/os estudantes declararam-se brancas/os, ao todo há um número proporcionalmente maior de estudantes autodeclarados pretos e pardos em relação ao estado do Rio Grande do Sul que,

segundo o Relatório Técnico Panorama das Desigualdades de Raça/Cor é de 79% de brancos, 14,3% de pardos e 6,2% pretos, com dados do PNAD de 2021 (Augustin et al., 2021). Além disso, o mapa racial com dados do IBGE demonstra que Porto Alegre é a capital mais segregada do Brasil (Mapa [...], 2015). Destacamos, primeiro, que a Leocádia apresenta uma proporção sensivelmente maior de estudantes negros (pretos e pardos), praticamente a inversão das outras três instituições. O segundo destaque é a proporção de 11% de estudantes que preferiram não responder ou assinalaram "não sei" na Machado, fato presente também na Leocádia.

Levantar qualquer hipótese sobre as razões para não responder seria temerário. Entretanto, são números úteis para cotejar com os demais indicadores e, principalmente, com as marcas de branquitude que carregamos nós, professores e os campos de investigação da História e do Ensino de História (Caroni; Bento, 2016). Antes de elaborar os planejamentos, procuramos aperfeiçoar nosso letramento racial e questionar os limites da branquitude[16], interpelando-nos por leituras (Gomes, 2017; Ramos, 1995) que deslocam os sentidos comuns de agência histórica. Assim, as atividades priorizaram decisões, lutas e cotidianos de povos negros, indígenas e das mulheres, onde os antigos donos da história são os que tentam impedir o fluxo da vida e da liberdade (Não [...], 2016).

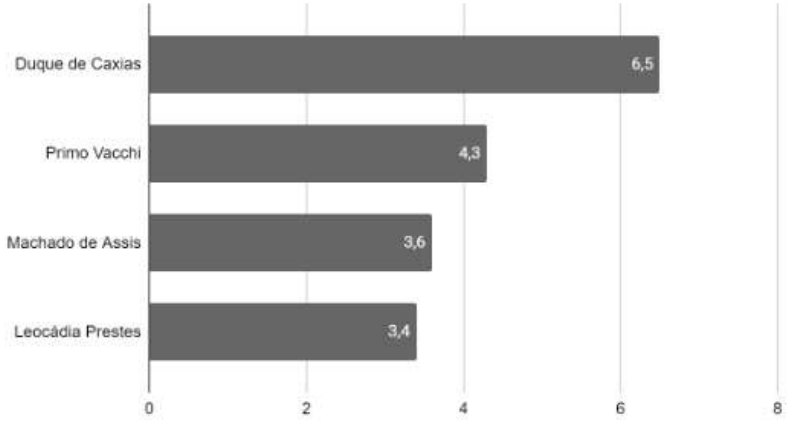
A ênfase nas lutas por territórios, direitos e vida enfatiza o olhar para a situação socioeconômica das turmas. Algumas variáveis apresentaram proporções semelhantes nas quatro escolas. Constatamos que a maioria (77%) reside em casa própria[17] e 16% em casa alugada. Há dois estudantes que declararam habitar em casa cedida e outros dois que vivem em abrigo (estes, da Duque). O número de pessoas que moram na mesma

16 A bolsista de Iniciação Científica Regina Rodeghero (CPNq, 2020-2021) realizou um estudo sobre branquitude na produção acadêmica do ensino de História no escopo do Aula Inacabada (Rodeghero, 2023).

17 Não sabemos se as residências são regularizadas, pois há estudantes que moram em áreas de risco. Esse fato também foi constatado no PPP da Primo Vacchi, mas sem informações concretas. Já no caso da Leocádia, a escola atende a um complexo de habitações populares (Cohab Cavalhada), o que ajuda a explicar o dado.

casa, como mostra o gráfico 2, é bem diferente entre as escolas, e não se observou correlação com o IDH dos municípios. O número da Duque se justifica pelos dois estudantes que vivem em abrigo, junto com outros 15 companheiros. Outro contraste: o censo de 2022 demonstrou que o Rio Grande do Sul é o estado que possui menor taxa de residentes por domicílio (2,54), quando a taxa nacional é 2,79 (Censo [...], 2023). Essas turmas são pontos fora da curva que as direcionam para longe do centro.

GRÁFICO 2 – PESSOAS QUE MORAM NA CASA (MÉDIA).



Fonte: Projeto de Pesquisa "A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História". 2022.

Notamos, até aqui, duas variáveis que deslocam essas escolas da média geral do Rio Grande do Sul, por haver maior proporção de pretos e pardos entre os estudantes e um número de residentes por domicílio

consideravelmente mais alto. Outra parte do questionário forneceu indícios sobre a presença e o número de certos bens de consumo em suas casas, com base na lista a seguir. Nem todas as escolas obtiveram a quantidade de cada bem, pois os estudantes apenas sinalizaram se possuíam ou não.

QUADRO 3 – LISTA DE BENS DE CONSUMO.

Lista de bens de consumo a ser assinalados		
Geladeira	Chuveiro aquecido	Computador
Máquina de lavar	Televisão	Tablet
Carro	Camas	Ar-condicionado
Moto	Ventilador	Aquecedor
Livros não didáticos		Fogão a lenha

Fonte: Projeto de Pesquisa "A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História". 2022.

Os únicos bens presentes nas casas de todos os estudantes da Duque são camas e máquinas de lavar roupas. Depois deles, os bens mais mencionados foram: geladeira, televisão, chuveiro e ventiladores. Quanto ao deslocamento, seis famílias possuem carro e duas possuem motos. Além da internet, o contato com possíveis instrumentos de pesquisa são poucos: apenas sete afirmaram possuir computador ou tablet em suas casas, e seis residências têm livros não didáticos disponíveis. Desse modo, as residências dessa turma apresentam, no geral, condições mínimas de preservação e preparação de alimentos, higiene, acesso à informação e formas de amenizar as temperaturas. Vale ressaltar, ademais, que dois dos doze alunos envolvidos na pesquisa habitavam em casas de acolhimento e, portanto, os materiais citados eram divididos entre os 16 moradores. Exemplo disso é o tablet, uma vez que havia apenas um para todas as crianças e adolescentes.

Na Leocádia o cenário é semelhante: todos os estudantes afirmaram possuir equipamentos básicos para a moradia, como geladeira e máquina de lavar (apenas uma residência não a possuía), chuveiro elétrico e camas em número proporcional ao de pessoas residentes, além de ventiladores em número de dois ou mais. Ainda sobre conforto climático, sete residências possuem aquecedor, cinco, ar-condicionado e duas, fogão a lenha. Nem todas as moradias possuem televisão, mas algumas chegam a ter dois ou três aparelhos. Computador pessoal é raro (mencionado em cinco questionários), assim como livros não-didáticos, cuja presença foi lembrada pelos estudantes em cinco casos, todos em número menor do que 50. Nove dos questionários afirmaram possuir um carro ou dois e nenhuma família possui moto ou tablet.

Na Machado, os únicos bens que constam em todas as respostas são máquina de lavar roupas e camas. Uma residência não possui geladeira, duas não possuem televisão e outras duas não possuem chuveiro aquecido. O bem de consumo menos presente nas respostas foi o fogão a lenha, e depois a moto. Percebe-se que a maior parte das residências possui bens mínimos para garantir a preparação e conservação de alimentos, o acesso à informação, a higiene e, em alguns casos, alívio das oscilações térmicas extremas - mais para o calor do que para o frio.

Em relação aos bens de consumo presentes em suas casas, a totalidade dos/das estudantes do oitavo ano da Escola Primo Vacchi respondeu afirmativamente, compelo menos uma unidade, para: geladeira, máquina de lavar, chuveiro, televisão, cama e ventilador. Ar-condicionado é um item presente em quatorze das residências. Doze estudantes responderam que na casa em que moram há pelo menos um carro; três responderam afirmativamente para a existência de moto; cinco negaram possuir carro ou moto. Sobre tecnologias da informação, na casa de treze estudantes existe computador/notebook e na casa de três há tablet. Convém ressaltar que a maioria (senão todos os/as estudantes da turma) possuem celular. Já a existência de livros não-didáticos é mais reduzida:

quatro estudantes responderam que existem até 10 livros na sua casa; três identificam que em suas casas existem de 11 a 16 livros; um estudante contou 25 livros e outro respondeu haver mais de 70 livros na sua casa. Três responderam de forma indefinida ('alguns' e 'vários' livros) e cinco estudantes afirmaram não possuir nenhum livro em sua casa. Ainda assim, a Primo Vacchi parece ser a instituição em que essa pergunta recebeu maior atenção por parte das/os alunas/ os.

Comparando as quatro escolas, notamos que geladeiras, máquina de lavar, chuveiro elétrico, camas e ventiladores são bens que poderíamos encontrar em quase todas as casas (atenção para o "quase"). Aparelhos de televisão, ar-condicionado e aquecedor não são raridades, ficando os computadores/notebooks, tablets, livros não didáticos e motos como ausência, com pequenas variações de escola para escola. A distribuição das formas de acesso à Internet (Quadro 3) indica algumas diferenças interessantes que, de certa forma, confirmam o constatado nas demais fontes. A exceção é o PPP da Duque, cujo diagnóstico não reflete a escassez de recursos informada pelos estudantes.

QUADRO 4 – FORMAS DE ACESSO À INTERNET

Internet	Duque de Caxias	Leocádia Prestes	Machado de Assis	Primo Vacchi
Banda larga em casa	67%	79%	89%	80%
Celular	11%	21%	4%	5%
Banda larga emprestada	0%	0%	4%	15%
Não sei/Outros	11%	0%	3%	0%
Não tenho	11%	0%	0%	0%

Fonte: Projeto de Pesquisa "A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História". 2022.

O Quadro 4 explicita o quanto a criação de panoramas com base em dados proporcionais ou médias pode produzir cenários enganadores. Se observamos a primeira e a última linha do quadro, é legítimo afirmar que a maioria dos estudantes possui banda larga em casa e que apenas na escola Duque de Caxias há alguns sem acesso à Internet. Porém, isso implica em ignorar a informação de que vários estudantes usam banda larga emprestada ou só tem acesso por 3G/4G. Além disso, dado que computadores e tablets estão pouco presentes nas residências das/os alunas/os, isso limita consideravelmente o conforto para leitura, resolução de exercícios e apreciação crítica de outros tipos de fontes ou mídias. Fixar-se apenas no IDH dos municípios ou em números agregados do questionário seria algo como normalizar a escassez.

ENSINAR HISTÓRIA COM OS PÉS NO CHÃO, PARA NÃO NORMALIZAR A ESCASSEZ NEM ROMANTIZAR A RESISTÊNCIA

Quando tentamos criar sentidos diante das informações, há o risco de chegar à conclusão de que a maioria dos estudantes vive em locais com itens básicos para viver. Uma casa (mas em áreas distantes, sujeitas a deslizamentos, alagamentos, falta de água e de energia por períodos prolongados, não legalizadas); móveis e eletrodomésticos que possibilitam alimentação, higiene, amenização climática, diversão e repouso (mas não em todas as casas, com uma variação importante quanto à disponibilidade de cada item nas residências); as residências possuem internet (mas nem todas, e o acesso às informações é feito pela tela do celular). Esse panorama só parece otimista quando normalizamos que, para regiões das cidades com maior proporção de pretos e pardos e de habitantes por domicílio é normal que apenas e tão somente o mínimo seja atingido. Além disso, a média não reflete a realidade de todos. São poucos os que possuem uma condição de maior acesso a bens de con-

sumo. E, mesmo assim, esse acesso por si só não reflete um maior acesso à diversidade de bens culturais. De certa forma, essas desigualdades locais reforçam os percursos individualistas como saída e replicam as lógicas das estruturas antidemocráticas. Ora, o mínimo não é suficiente.

As vozes dos/as/us estudantes não permitiram normalizar a escassez. Ecoou a relevância das relações sociais, da solidariedade, da busca por alternativas para o cuidado comunitário. As escolas são vistas como espaços de debate, acolhida e orientação para a comunidade em geral, mesmo nos aspectos tidos por alguns como perigosos, tais como gênero, sexualidade e política. É relevante que tenham ressaltado justamente a vida comum, que é basilar para a democracia. Notamos, com alegria, que bons professores são muito valorizados. Diante de um presente quase intolerável de violência e precariedade, os estudantes ajudam a projetar uma escola com espaços bonitos e diferenciados, lugar de aprender, ampliar visão de mundo, fazer amigos, comer bem e se divertir. Uma utopia que já é viva, mas que não romantiza: há justa raiva contra professores insensíveis e autoritários, contra ser obrigado a estudar em salas mal conservadas ou improvisadas, e que não impede a desconfiança contra aqueles que têm poder sobre os saberes: "o que vão fazer com as nossas respostas, profe?".

Ensinar histórias da democracia no Brasil para esses e essas estudantes pode ajudar a ressignificar a justa raiva e a justa desconfiança demonstradas, de formas mais ou menos sutis – os vestígios (Sharpe, 2023) – nos questionários e na convivência conosco. Há obstáculos, como o desânimo diante da barbárie do capitalismo disfarçada pelos números que enganam ao criar cenários homogeneizados, mas bastante concreta nos prédios em ruínas, nas lâmpadas queimadas, nos equipamentos quebrados, na falta de insumos básicos (destaque para este adjetivo), no número insuficiente de professores. Há os privilégios socioeconômicos e de pertencimentos que igualmente separam as vidas dos/as professores/as das vidas dos/as/us estudantes. Há os saberes do centro que

exigem negociações constantes não apenas com diferentes partes da comunidade escolar, mas com nossas próprias crenças e limitações. Há vulnerabilidades de todo tipo: pouco acesso a livros e outros tipos de mídia; a equipamentos públicos para cuidados com a saúde, com o transporte, a alimentação de qualidade; a espaços de sociabilidades seguros, onde se possa brincar na rua sem medo de morrer. Aparece uma profunda crítica ao tempo presente que permite compor imagens utópicas ou, quiçá, ancestrais, se pensamos a complexa conexão entre as organizações quilombolas e as periferias brasileiras conforme estudado por Beatriz Nascimento (2021).

Esses obstáculos não são necessariamente muros, cercas, grades, censuras explícitas, contra os quais seria mais prático organizar uma luta e cuja resolução seria mais concreta. Parecem espaços vazios, ausências, faltas, abandono. Com Beatriz Nascimento, porém, conseguimos entender que nas palavras e nas vidas de nossos alunos, os vazios estão plenos de relações humanas (e de todos os tipos de afetos, positivos ou negativos), de aprendizagens e de ensinagens, de sondar pequenas brechas ou de arrombar as portas. Ao estudarem histórias da democracia no Brasil a partir de uma perspectiva antirracista (Oliva; Conceição, 2023), operando com conceitos como guerra contínua (Guerras [...], 2020) e quilombos (Nascimento, 2021), nós, professores, visualizamos outras formas de organização da vida. Por isso, queremos aulas em que raiva, sonho e história se encontrem. Uma forma, quem sabe, de concretizar um ensino de História territorializado, subversivo (Xakriabá, 2020) transgressor, como prática de liberdade (Hooks, 2013).

REFERÊNCIAS

AUGUSTIN, André C. *et al. Panorama das desigualdades de raça/cor no Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2021. Relatório Técnico.

BROWN, Wendy. *Undoing the Demos:* Neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books, 2015.

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

CARONI, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. *Psicologia social do racismo.* 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

CENSO do IBGE: RS tem 13 dos 20 municípios com menor número de moradores por residência do país. *G1 RS*, Porto Alegre, 28 jun. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/06/28/censo-do-ibge-rs-tem-13-dos-20-municipios-com-menor-numero-de-moradores-por-residencia-do-pais.ghtml. Acesso em: 29 nov. 2023.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos de periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, 2020.

Duque de Caxias, EMEF. *Projeto Político Pedagógico.* Canoas, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A produção de uma disciplina escolar: os professores/ autores e seus livros didáticos. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 13, n. 3, p. 147-178, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S2238-00942013000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador.* Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUERRAS do Brasil.doc. Direção: Luiz Bolognesi. [São Paulo]: tvBrasil, 2020. 1 vídeo (2h11min). Publicado pelo canal NordestHi. Disponível em: http://www.buritifilmes.com.br/filmes.php?cat=filme&mostra_filme=27. Acesso em: 2 dez. 2023.

GUIMARÃES, Selva. *Caminhos da história ensinada.* Campinas: Papirus, 2015.

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

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ideb resultados. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGVjMzIwZWQtM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 2 dez. 2023.

IBGE. *IDH*: Porto Alegre. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/pesquisa/37/0?ano=2010. Acesso em: 2 dez. 2023.

LEOCÁDIA Felizardo Prestes, EMEF. *Projeto Político Pedagógico.* Porto Alegre, 2016.

MACHADO de Assis, EMEB. *Projeto Político Pedagógico*. Novo Hamburgo, 2022.

MAPA interativo de distribuição racial no Brasil. *Patadata, [S. l.]*, 2015. Disponível em: https://patadata.org/maparacial/. Acesso em: 2 dez. 2023.

MATERIAIS didáticos. *Aula Inacabada*, Porto Alegre, [2024]. Disponível em: https://www.ufrgs.br/aulainacabada/materiais-didaticos/. Acesso em: 3 jul. 2024.

MILANI, Silvio. O que está por trás de nova matança no bairro Canudos, em Novo Hamburgo. *Jornal NH*, Novo Hamburgo, 9 ago. 2022. Disponível em: https://www.jornalnh.com.br/noticias/regiao/2022/08/09/o-que-esta-por-tras-de-nova-matanca-no-bairro-canudos-em-novo-hamburgo.html. Acesso em: 2 dez. 2023.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, Florianópolis, n. 3, p. 11-26, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2015/1763. Acesso em: 16 mar. 2022.

NÃO foi Cabral. Direção: Mc Carol. [S. l.]: Heavy Baile Sounds, 2016. 1 vídeo (1:45). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yYs5U5OjUeU&list=PLT6ZdiXs8yMEahkG0aEUXFiB3ibL68daJ. Acesso em: 3 dez. 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história escrita por mãos negras*. São Paulo: Zahar, 2021.

NUNES, Fernando de Lima; MONTEMEZZO, Laura Ferrari. Aula inacabada: democracia, utopia e ensino de história – rumos do projeto de pesquisa. *In:* ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 12., Belém, 2021. Anais [...]. Belém: ABEH, 2021. p. 1-9. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1IX0Z_f3wRUQhDM1o3ISGh1YjhUy5ATUn/view. Acesso em: 3 dez. 2023.

OLIVA, Anderson; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 6-35, 2023.

OLIVEIRA, João Paulo Gama de; MANKE, Lisiane Sias; SANTOS, Magno Francisco de Jesus. *Histórias do ensino de história:* projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes. Recife: EdUPE, 2020. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14592/5/HistoriasEnsinoHistoria.pdf. Acesso em: 3 maio 2024.

PARAÍSO, Marlucy. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan "ideologia de gênero". *In:* PARAÍSO, Marlucy; CALDEIRA, Maria C. da S. (org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23-52.

PRIMO Vacchi, Escola Municipal. *Projeto Político Pedagógico*. Sapucaia do Sul, 2022.

RAMOS, Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RODEGHERO, Regina. Branquitude e o ensino de História: onde o branco se esconde nas pesquisas sobre as relações étnico-raciais?. *História em Reflexão*, Dourados, v. 17, n. 33, p. 52-79, 2023. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/16182/9376. Acesso em: 7 maio 2023.

SCHLATTER, Bruno B. N.; UCHA, Leonardo B.; SANTOS, Rodrigo S. dos. Professores de História como intelectuais transformadores: relatos de experiências de Porto Alegre (RS). *In*: MARTINS, Rosa Elisabete M. W.; ROSSATO, Luciana (org.). *Formação de professores em Geografia e História:* saberes e práticas. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 37-59. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355131804. Acesso em: 29 nov. 2023.

SHARPE, Christina. *No vestígio:* negridade e existência. São Paulo: Ubu, 2023.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma C. Razão e sensibilidade no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículo, formação docente e livros didáticos à luz da lei n. 11.645/2008. *In:* SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma C. (org.). *A Lei 11.645/2008:* uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019. p. 215-238.

TRAVERSINI, Clarice S.; REIS, Júlia M.; SPERRHAKE, Renata. Problematização e contraconduta na composição de um currículo do devir para o enfrentamento da distorção idade-série. *Cadernos de Educação*, Brasília, n. 62, p. 39-56, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/19143/11565. Acesso em: 30 nov. 2023.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *Piseagrama*, [*S. l.*], n. 14, p. 110-117, 2020. Disponível em: https://is.gd/ZZHRXx. Acesso em: 16 mar. 2022.

ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sonia. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. *In:* SILVA, Marcos (org.). *História:* que ensino é esse? Campinas: Papirus, 2013. p. 253-276.