



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A HISTÓRIA LOCAL NAS LICENCIATURAS: UMA ANÁLISE
DOS CURSOS DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO DA
UFRRJ EM SEROPÉDICA (2000-2023)**

GABRIEL COSTA DE SOUZA

Sob orientação da Professora
Dr^a. Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Julho de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719h Souza, Gabriel Costa de , 1999-
A História Local nas Licenciaturas: uma análise dos cursos de História e Educação do Campo da UFRRJ em Seropédica (2000-2023) / Gabriel Costa de Souza. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.
201 f.: il.

Orientadora: Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho. Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares , 2023.

1. História Local. 2. Licenciaturas. 3. Baixada Fluminense. I. Coutinho, Maria Angélica da Gama Cabral , 1959-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

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

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 888 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.051223/2023-62

Seropédica-RJ, 04 de agosto de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

GABRIEL COSTA DE SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/07/2023

Membros da banca:

MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

AMÁLIA CRISTINA DIAS DA ROCHA BEZERRA. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 04/08/2023 13:05)
MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: 1792033

(Assinado digitalmente em 06/08/2023 11:56)
RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matricula: 1426576

(Assinado digitalmente em 04/08/2023 13:13)
AMÁLIA CRISTINA DIAS DA ROCHA BEZERRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 095.282.487-64

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **888**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **04/08/2023** e o código de verificação: **7c9d5cd7ae**

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação é fruto de uma intensa jornada que envolve muitos nomes, territórios e momentos que precisam ser lembrados para valorizar esse intenso processo de formação acadêmica, pessoal e profissional que vivenciei nesses anos.

Agradeço, primeiramente, por experienciar uma formação em uma instituição pública, gratuita e de excelência como a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Esse é um direito que jamais poderia deixar de agradecer e que sempre me recordarei em todas as minhas atividades educacionais, profissionais e, sobretudo, levarei para a vida. Sou extremamente agradecido pelas oportunidades que tive na UFRRJ. Sou grato por ter me formado em História nessa instituição, por ter sido forjado academicamente no PIBID e no Residência Pedagógica e, sobretudo, por ter a possibilidade de ingressar no Mestrado em Educação.

Agradeço aos docentes e equipe administrativa do PPGEDUC que me acompanharam nesse processo de formação, autorreconhecimento e mudança. Sou grato, especialmente, ao Professor Allan Damasceno que contribuiu, a partir de sua orientação na disciplina de Seminário de Pesquisa, com a ideia de ampliar o objeto de pesquisa para incluir o curso de Educação do Campo

Sou grato à CAPES pela concessão de uma bolsa pelo período integral de minhas atividades no Mestrado. Esse apoio me permitiu uma autonomia e dedicação intensa ao processo de formação, pesquisa e escrita desta dissertação, além de me proporcionar o tempo para amplificar minhas análises para outros temas correlatos que resultaram em artigos, comunicações, resumos e atividades.

Sou grato pelas contribuições da Professora Amália Dias e do Professor Ramofly Bicalho, membros da banca de avaliação desta dissertação, que moldaram o percurso desta pesquisa em seus aspectos teóricos, metodológicos e conceituais. É sempre um privilégio ouvir recomendações e referências que nos permitem desenvolver nossa escrita, análise e prática de pesquisa.

É com muito carinho que agradeço pela orientação da Professora Maria Angélica nesta dissertação. Sou grato por sua confiança em meu processo de análise e escrita que me permitiu pesquisar de maneira tranquila, por seu apoio que me permitiu desenvolver minhas ideias neste mestrado, pelo suporte e orientação que me motivou a continuar na vida acadêmica. Sou profundamente agradecido pelas indicações de livros, pelas

conversas em nossa reuniões, pela orientação dialógica e, sobretudo, por ser uma referência de docência consciente, presente e transformadora. Muito obrigado.

Agradeço a minha extensa família. Sou grato a todos os tios, tias, primos, primas, avôs José e Roberto, minha avó Lia e aos meus irmãos João Pedro e Joaquim que estão espalhados por Pernambuco e pelo Rio de Janeiro. Aos Gonçalves, aos Costa e aos Souza o meu obrigado.

Ao meu pai Alexandre Costa da Silva, agradeço por sempre ter reforçado o valor da educação como um elemento indispensável da vida. Seu suporte foi fundamental para que eu pudesse preocupar exclusivamente com minha formação sem outros problemas que muitos enfrentam nesse período.

A minha mãe Silvia Gonçalves de Souza, agradeço por sempre me apoiar, se preocupar comigo e estar ao meu lado em todas as minhas conquistas. Sou grato pelo seu suporte, carinho e motivação.

A minha irmã Júlia, agradeço por sua amizade, pelo seu apoio e por me acompanhar nas releituras ortográficas deste trabalho.

Agradeço, por fim, a minha amada avó Marlene (in memoriam) que muito orgulhosa estaria do primeiro Mestre de sua família. O melhor da vida me foi guiado por ti, muito obrigado.

RESUMO

SOUZA, Gabriel Costa de. **A História Local nas Licenciaturas: uma análise dos cursos de História e Educação do Campo da UFRRJ em Seropédica (2000-2023)**. 2023. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar e compreender a História Local no projeto formativo da Licenciatura em História e da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Seropédica entre os anos de 2000 e 2023, apresentando uma investigação curricular e extracurricular assentada em uma avaliação conceitual, teórica e metodológica sobre a formação histórica local das futuras professoras e professores com formação nesses cursos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com o uso de duas estratégias quanto aos procedimentos de investigação: o estudo de caso e o estudo comparado. A partir de uma pesquisa documental centrada nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos analisados, nas diretrizes curriculares, nas ementas de disciplinas, nos documentos institucionais que regimentam as atividades extracurriculares, foi possível observar que a Licenciatura em História apresenta um currículo em que o localismo tem pouco espaço, deslocando a responsabilidade formativa para as atividades curriculares e que a Licenciatura em Educação do Campo, por outro lado, experiencia uma dinâmica territorializadora que compreende o Projeto Político Pedagógico, as disciplinas, as ferramentas pedagógicas e as atividades de extensão como mecanismos de aproximação com os espaços comunitários. Com isso, a formação docente reconhece as memórias, histórias e vivências locais do campo como indissociáveis da atuação profissional em suas distintas dimensões – na produção de uma avaliação, em um planejamento pedagógico, na organização didática.

Palavras-chave: História Local, Licenciaturas, Baixada Fluminense.

ABSTRACT

SOUZA, Gabriel Costa de. Local History in Undergraduate Courses: an analyses of the History and Field Education at UFRRJ in Seropédica (2000-2023). 2023. 201 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

This research aims to analyze and understand Local History in the formative process of the Bachelor's Degree in History and the Bachelor's Degree in Field Education at the Federal Rural University of Rio de Janeiro in Seropédica between the years 2000 and 2023, presenting a curriculum and extracurricular investigation based on a conceptual, theoretical, and methodological evaluation of the local historical formation of future teachers trained in these courses. It is a qualitative research, employing two investigative procedures: case study and comparative study. From a documental research centered on the Pedagogical Political Projects of the analyzed courses, on the curricular guidelines, course abstracts and institutional documents governing extracurricular activities, it was observed that the Bachelor's Degree in History has a curriculum where localism has little space, shifting the formative responsibility to curricular activities. On the other hand, the Bachelor's Degree in Field Education experiences a territorializing dynamic that encompasses the Pedagogical Political Project, courses, pedagogical tools, and extension activities as mechanisms for engagement with community spaces. As a result, teacher education recognizes local memories, histories, and experiences of the field areas as inseparable from professional practice in its various dimensions - in assessment production, pedagogical planning, and didactic organization.

Keywords: Local History, Undergraduate Courses, Baixada Fluminense.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos de formação da Licenciatura em História (UFRRJ)	68
Figura 2 – Disciplinas do eixo de formação geral no curso (2000-2012)	72
Figura 3 – Disciplinas do eixo de formação geral (2013-2023)	74
Figura 4 – Disciplinas do eixo de formação específica (2000-2007)	77
Figura 5 – Disciplinas do eixo de formação profissional (2008-2023)	79
Figura 6 – Disposição temporal das disciplinas de formação profissional	80
Figura 7 – Disciplinas do eixo pedagógico no curso de História (2000-2012)	82
Figura 8 – Disciplinas do eixo de formação pedagógica (2013-2023)	83
Figura 9 – Eixos formativos da Licenciatura em Educação do Campo (UFRRJ)	99
Figura 10 – Disciplinas do Eixo Ciências Sociais e Humanidades	101
Figura 11 – Disciplinas do Eixo Pedagógico, Agroecologia e Diversidade	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Currículos da Licenciatura em História	67
Quadro 2 – Estrutura curricular da Licenciatura em História (2000-2023)	71
Quadro 3 – Exemplos de Pesquisas de História Local desenvolvidas no PET	133
Quadro 4 – Exemplos de Pesquisas de História Local desenvolvidas no PIBID	138
Quadro 5 – Exemplos de Pesquisas de História Local desenvolvidas no NEPHS	141
Quadro 6 – Exemplos de Pesquisas de História Local desenvolvidas no LHELTA	142
Quadro 7 – Exemplos de Pesquisas de História Local desenvolvidas no PIBID e Residência Pedagógica Educação do Campo	163
Quadro 8 – Exemplos de Pesquisas de História Local desenvolvidas no PET Educação do Campo e Movimentos Sociais	167
Quadro 9 – Exemplos de Pesquisas de História Local desenvolvidas no PET Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada	171
Quadro 10 – Projetos de extensão de História Local desenvolvidas no curso	172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Vagas oferecidas anualmente pela UFRRJ (Seropédica)	50
Gráfico 2 – Número de matrículas ativas por habilitação no curso de História no primeiro semestre de 2023	64
Gráfico 3 – Matrículas da disciplina História Local e Regional (UFRRJ Seropédica) .	129

LISTA DE SIGLAS

ABI – Área Básica de Ingresso
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDIM – Centro de Documentação e Imagem
CEDOC – Centro de Documentação
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEPA – Centro Nacional de Pesquisas Agronômicas
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CRPH – Centro de Referência Patrimonial e Histórico do Município de Duque de Caxias
DECAMPD – Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade
DHRI – Departamento de História e Relações Internacionais
DTPE – Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino
ENA – Escola Nacional de Agronomia
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENV – Escola Nacional de Veterinária
ESAMV – Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária
ESS-UFRJ – Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro
FEBF – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FEUDUC – Fundação Educacional de Duque de Caxias
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IE – Instituto de Educação
IHDC – Instituto Histórico de Duque de Caxias
IM – Instituto Multidisciplinar
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPAHB – Instituto de Pesquisas e Análises Históricas da Baixada Fluminense
ITERJ – Instituto de Terras do Rio de Janeiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC – Licenciatura em Educação do Campo
LHELA – Laboratório de História da Educação Latino-Americana
LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NDE – Núcleo Docente Estruturante
NEPE – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão
NEPHS – Núcleo de Estudos da Política e História Social
NIA – Núcleo Interdisciplinar de Agroecologia
PET – Programa de Educação Tutorial
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPGECC – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação
PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPHR – Programa de Pós-Graduação em História
PROGRAD – Pró Reitoria de Graduação
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RECID – Rede de Educação Cidadã
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU – Sistema de Seleção Unificada
STTRNI – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Nova Iguaçu
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UR – Universidade Rural
URB – Universidade Rural do Brasil
URRJ – Universidade Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. BAIXADA FLUMINENSE E A UFRRJ: REFLEXÕES HISTORIOGRÁFICAS E HISTÓRICAS PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA LOCAL	31
1.1 Historiografia da Baixada Fluminense	31
1.2 História das instituições escolares/acadêmicas/educativas	43
1.3 ESAMV, UR, UFRRJ: a história da “rural” em suas múltiplas dimensões	47
2. HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFRRJ: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CURRICULAR	56
2.1 Licenciatura em História	56
2.1.1 O Currículo do curso de História	66
2.1.2 Atividades extracurriculares do curso de História: grupos de pesquisa, PET, PIBID	88
2.2 Licenciatura em Educação do Campo	91
2.2.1 O currículo do curso de Educação do Campo	97
2.2.2 Atividades extracurriculares do curso de Educação do Campo: grupos de pesquisa, PET, PIBID	111
3. A HISTÓRIA LOCAL NAS LICENCIATURAS	114
3.1 História Local na Licenciatura em História: projeções formativas	114
3.1.2 As disciplinas de História Local: a realidade curricular	118
3.1.3 História Local nas atividades extracurriculares: suprindo as demandas formativas	131
3.2 O local na Licenciatura em Educação do Campo: uma concepção curricular	143
3.2.1 Licenciatura em Educação do Campo: o território local na formação docente	149
3.2.2 História Local nas atividades extracurriculares: a interação entre a formação teórica e a prática investigativa	160
3.3 O localismo nas Licenciaturas de História e Educação do Campo: diálogos e distâncias	174
CONCLUSÃO	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	186

INTRODUÇÃO

Para o historiador, a região não será tanto aquilo de onde a pesquisa partirá, mas sim aquilo mesmo que a pesquisa pretende produzir historiograficamente (BARROS, 2017, p. 193).

O desenvolvimento de uma pesquisa é, como ressalta o professor-pesquisador José d'Assunção Barros, um intenso processo que envolve reconhecer os propósitos historiográficos que moldam e dão significado ao que se propõem como objeto de análise. Essa dinâmica demanda uma aproximação com as origens da investigação, seus objetivos, ferramentas analíticas, fontes e, sobretudo, seu processo de pesquisa – caso contrário, todo o esforço e compromisso empreendido se tornam sem significado pois resultam em lapsos, imprecisões e, quando abordamos a História Local, resultam em afastamentos territoriais.

Ao analisar o localismo¹ na concepção formativa das licenciandas e licenciandos de História e de Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em Seropédica é fundamental contextualizar as origens desta pesquisa e de seu tema tão específico em aspectos territoriais, institucionais e formativos. O desenvolvimento desta investigação assume um interesse analítico pessoal que deve ser conhecido e apreendido como elemento primordial para os questionamentos e ponderações aqui realizadas.

Sempre achei muito curioso quando assistia alguma palestra ou quando conversava com colegas que diziam que suas pesquisas surgiram de silêncios ou ausências de determinado tema nas suas áreas de investigação. Ao constituir o projeto de pesquisa para ser avaliado no processo de seleção deste Mestrado fiquei extremamente surpreendido pois ficou evidente que foram os silêncios experienciados durante toda a minha formação que impulsionaram esta investigação sobre a História Local e as Licenciaturas.

A História Local, desde o início, foi uma das motivações que me levaram a escolher o curso de História, sem mesmo ingressar na Universidade já tinha meu tema de monografia: a história de uma capela abandonada datada do século XVIII que ficava próxima a minha casa. Pensei que no curso de história, o local teria espaço central e que

¹ Esta pesquisa utilizará tanto o termo “localismo” quanto o conceito “História Local”.

todo aquele sentimento de pertencimento que detinha poderia resultar em uma pesquisa que abordasse aquele território.

Minhas expectativas se defrontaram com minha experiência formativa em que a História Local, sobretudo associada aos aspectos educacionais, era pouco ou quase nunca discutida a partir das suas dimensões teóricas, metodológicas e analíticas. Esse silêncio nunca limitou meu interesse investigativo sobre a História Local pois sempre que podia inseria esse tema nas minhas atividades no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em trabalhos de disciplinas ou em debates com colegas.

Considero que o desenvolvimento desta pesquisa sobre o espaço da História Local na projeção formativa de futuros docentes, que mediarão o processo de ensino-aprendizagem de História, está intimamente ligado ao meu ambiente de formação e reflexão acadêmica. A experiência de um letramento em que a História Local pouco teve espaço nos debates metodológicos, analíticos e teóricos evidenciou-me a necessidade de pensar sobre a formação, sobre os fundamentos que dão significado ao processo de letramento docente, sobre a relação entre a teorização conceitual e a prática pedagógica, enfim, pensar sobre a formação docente em História Local como uma hábil ferramenta de reconhecimento e mediação dos complexos processos históricos.

Inquieto com os silêncios da minha formação e imerso no interesse investigativo do tema mobilizo uma proposta de investigação centrada no aprofundamento de indagações sobre a História Local na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) na cidade de Seropédica, sobre as concepções teóricas do localismo na Licenciatura de História e na Licenciatura de Educação do Campo, sobre a relação territorial mobilizada nesses distintos ambientes de intelectualidade e letramento, e sobre as projeções formativas delineadas para o aprendizado em História Local.

Essas ponderações dialogam com o contemporâneo momento de debates e reflexões acadêmicas na História da Educação, no Ensino de História e na Teoria da História em que a História Local tem exercido centralidade de pesquisa. Segundo o professor-pesquisador Carlos Eduardo Zlatic (2020), o localismo tem ocupado preocupação historiográfica em distintos grupos de pesquisa, Programas de Pós-Graduação e investigações, mas experiencia uma lacuna na formação básica e acadêmica que propicia um desconhecimento conceitual, teórico, metodológico e, sobretudo, pedagógico da temática.

As pesquisas que estruturam suas análises na correlação entre a História Local e as Licenciaturas ocupam, por ora, um pequeno espaço das investigações do Ensino de História e da História da Educação. Com isso, é possível observar um espaço investigativo sobre a formação conceitual, metodológica e pedagógica da História Local projetada para o letramento de licenciandas e licenciandos.

Refletir sobre a relação histórico-territorial de um processo de formação exige compreender o código disciplinar que integra o conjunto de valores e concepções dos cursos, legitimando a sua estrutura curricular e prática pedagógica a partir das demandas internas e externas ao espaço acadêmico. Nessa dinâmica o currículo se torna essencial para compreender as bases que modelam o processo de formação posto que:

[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidade individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7-8).

O currículo, como destaca o excerto acima da obra *Sociologia e Teoria Crítica*, é uma ferramenta de seleção que determina as temáticas que ocuparão a centralidade de uma formação, servindo como um mecanismo de hierarquização de biografias, temporalidades, territórios, enfim, dos elementos que dotam o processo de ensino-aprendizagem de significados. Sendo assim, pensar a relação histórico-territorial é refletir que tipologia de currículo está sendo mediado na formação das e dos discentes de História e de Educação do Campo, que concepção de História Local está se estruturando e quais as bases que sustentarão as futuras pesquisas desses estudantes e, sobretudo, sua futura atuação profissional no território ocupado pelas suas instituições escolares.

Essas ponderações nos tensionam a refletir sobre os projetos formativos de História Local em dois distintos cursos – Licenciatura em História e Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ em Seropédica – que formam docentes que atuarão na mediação do processo de ensino-aprendizagem da História. Com isso, podemos nos questionar: de que forma essas concepções curriculares propiciam a experiência e formação da História Local? Quais os espaços proporcionados por esses cursos para a vivência do território e da História Local?

É preciso para encaminhar adequadas respostas para esses questionamentos

detalhar as especificidades que marcam os dois cursos investigados e a sua relação com os projetos formativos em História Local. Os cursos de Licenciatura em História e de Licenciatura em Educação no Campo da UFRRJ apresentam heterogêneas propostas pedagógicas e formativas para suas licenciandas e seus licenciandos de acordo com a sua respectiva concepção curricular.

O curso de Licenciatura em História está assentado em um regime de créditos em que a participação e avaliação da e do estudante no processo de formação é mensurada pelo tempo-aula que deve ser cumprida de acordo com a grade curricular. Esse curso molda a formação a partir de quatro eixos que devem abarcar a formação profissional – com o detalhamento das áreas de pesquisa de História –, a formação geral – interdisciplinar com outras áreas de conhecimento como a Sociologia, a formação pedagógica e a formação livre – disciplinas escolhidas pelo/a discente.

É essencial ressaltar que o objeto de análise desta pesquisa corresponde ao curso de Licenciatura em História da UFRRJ em Seropédica a partir de sua própria estrutura curricular, objetivos formativos e concepção pedagógica. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro possui no Instituto Multidisciplinar (IM), localizado na cidade de Nova Iguaçu, um curso de História que, no entanto, não guarda relação curricular, pedagógica e acadêmica com o campus sede de Seropédica, tratando-se de cursos independentes².

O curso de Licenciatura em Educação no Campo, de maneira oposta ao antecessor, tem como princípio teórico-metodológico a chamada Pedagogia da Alternância. Essa concepção formativa se dá em momentos pedagógicos que envolvem as licenciandas e os licenciandos em uma contínua relação entre a vivência acadêmica, no chamado “Tempo Universidade”, com a vivência do trabalho e da vida coletiva – o “Tempo Comunidade”. O artigo *Educação do Campo e Pedagogia da Alternância na formação do professor* detalha esse princípio teórico-metodológico de formação:

A Pedagogia da Alternância se caracteriza por alternar a formação do educando através de um projeto pedagógico que é resultado da parceria entre diversos sujeitos: monitores/educadores, educandos, famílias, comunidades, demais profissionais da educação e instituições locais. Nessa pedagogia são desenvolvidos processos de ensino-aprendizagem contínuos, em que o educando percorre o trajeto propriedade–escola–propriedade. Inicialmente, na propriedade ou na comunidade, o estudante mergulha nessa realidade,

² Esta investigação centra seu olhar para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Seropédica a partir da dinâmica das Licenciaturas em História e Educação do Campo em sua concepção e prática pedagógica de formação em História Local. A análise da estrutura curricular da Licenciatura em História da UFRRJ em Nova Iguaçu – embora não contida nessa investigação – figura como um frutífero objeto de pesquisa para futuras investigações sobre a História Local, História da Educação e Ensino de História.

observando-a e caracterizando-a. Em seguida, na escola, este sujeito socializa o saber, reflete e aprofunda os conteúdos identificados em sua análise anterior e, finalmente, retorna à sua realidade com os saberes ressignificados e aprofundados, de modo que possa interferir dialeticamente na realidade. Esses comportamentos geram valores, conteúdos formativos e saberes que poderão ser novamente trabalhados no contexto escolar. A Pedagogia da Alternância dialoga com as experiências concretas e de educação popular vivenciada pelos estudantes. (SANTOS; BUENO, 2013, p.132).

A Pedagogia da Alternância, como destaca o professor-pesquisador Ramofly Bicalho dos Santos e a professora-pesquisadora Marília Costa Bueno, mobiliza o processo de aprendizado a partir do sujeito, da história de vida, da identidade, da memória e da relação territorial que expressa as suas singularidades como pessoa em seu espaço de trabalho, residência e formação. Com isso, a História Local emerge como eixo da formação da e do docente em que a integralidade se dá pelo reconhecimento das distintas dimensões que lhe dão significado – intelectual, profissional, espiritual, territorial, humano, entre outras.

A licenciada e o licenciado em Educação do Campo experencia esse processo formativo para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas do campo com uma perspectiva interdisciplinar que vincula o saber acadêmico com o comunitário, as memórias das educadoras, dos educadores, das educandas e dos educandos, a teoria e a prática. Esses profissionais são capacitados na interdisciplinaridade que abarca as Linguagens e Códigos, as Ciências da Natureza, a Matemática, as Ciências Agrárias e as Ciências Humanas – especificamente na UFRRJ com a habilitação em História e Sociologia (LECAMPO, 2010).

A complexidade da correlação entre a História Local, as Licenciaturas e a formação docente como um objeto de pesquisa produz um ambiente de significativa atenção sobre a escolha dos instrumentos de análise, dos procedimentos técnicos mobilizados e, sobretudo, do método de investigação adotado. De acordo com as características da presente investigação, utilizou-se como abordagem a pesquisa qualitativa, com o uso de duas estratégias quanto aos procedimentos de investigação: o estudo de caso e o estudo comparado.

Essas escolhas dialogam com o objetivo central desta pesquisa que reside na análise da História Local nos projetos formativos da Licenciatura em História e da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Seropédica, apresentando uma investigação curricular e extracurricular assentada em

uma avaliação conceitual, teórica e metodológica sobre as projeções formativas associadas ao localismo.

De maneira igual, estrutura-se, como objetivos específicos, o detalhamento da historiografia da Baixada Fluminense demonstrando a amplitude de espaços e produções acadêmicas que pesquisam a História Local; a análise das concepções pedagógicas concebidas para as licenciaturas de História e de Educação do Campo da UFRRJ; e, por fim, a análise das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de História e de Educação do Campo da UFRRJ que mobilizam a História Local

A pesquisa qualitativa permite interpretar o objeto de pesquisa a partir de sua vivência cotidiana, contextualizando as fontes em sua realidade (MOREIRA, 2002). Com isso, as subjetividades das estruturas discursivas dos documentos permitirão conhecer a intenção institucional para o processo formativo em História Local, a forma institucional como se estrutura e as características que lhe constituem.

A escolha e utilização do estudo de caso, quanto aos procedimentos adotados na investigação, dialoga com as proposições da professora-pesquisadora Arilda Godoy (1995) e do professor-pesquisador Robert Yin (2001) que consideram que essa tipologia de pesquisa imerge nas especificidades de determinada unidade, mobilizando um panorama detalhado de um ambiente, conjunto social, indivíduo ou de outro objeto característico. Nesta pesquisa, a observação se centra em uma situação em particular: as concepções para o processo formativo de História Local nas Licenciaturas de História e de Educação do Campo na UFRRJ em Seropédica.

A adoção do estudo de caso possibilita reconhecer o contexto como um elemento de influência na análise do fenômeno, ou seja, contextualizar as concepções do processo formativo das e dos discentes dos cursos investigados em suas especificidades institucionais – currículos, ementas de disciplinas, grades curriculares. Segundo o professor-pesquisador Robert Yin, “[...] [o] estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (2001, p. 32).

Esta investigação, de maneira igual, se utiliza da abordagem comparativa nos procedimentos de análise das duas concepções curriculares que estruturam a Licenciatura em História e a Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ. Essa correlação se

estrutura no modelo de investigação dos professores-pesquisadores José d'Assunção Barros (2007), Marcos Pinheiro (2008) e as professoras-pesquisadoras Valéria Rezende, Rogéria Isobe e Fernanda Arantes Moreira (2013) que destacam os critérios, as estratégias e os recortes como elementos basilares do método comparativo que se sustenta em dois princípios:

[...] a analogia e a substância do ser. A abordagem comparativa é perpassada pela questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. O historiador comparativista deve considerar as indagações que permeiam um estudo comparativo: o que comparar (os critérios ou os aspectos da comparação); porque comparar (a fundamentação teórica e o tipo de estratégia comparativa); e como comparar (delimitação espaço-temporal ou sua periodização) (PINHEIRO, 2008, p.6).

Os elementos do procedimento de comparação, a partir das ideias do excerto do artigo 'Educação popular no Brasil: possibilidades de uma história comparada', se caracterizam pela delimitação dos objetos do estudo comparado, a fundamentação que dá sentido ao processo de comparação e, sobretudo, o procedimento que esse método exige. O estudo comparativo, no entanto, não é uma mera identificação e categorização daquilo que é o "igual" ou "diferente" – como a perspectiva tradicional positivista concebe –, muito pelo contrário, esse método nos permite articular as singularidades e disparidades a partir do objeto de investigação, reconstruindo os processos que modelaram essa realidade.

No âmbito das pesquisas de educação, especialmente de História da Educação, a dinâmica de comparação se estabelece no reconhecimento do outro e de si sem constituir artificialmente semelhanças e/ou diferenças. A análise de duas concepções curriculares, como é caso da presente investigação, se mobiliza no manejo das similaridades e das diferenças, articulando com o processo de escrita desses documentos curriculares. "Desta forma, é possível, preservar a singularidade de cada [...] na análise de seus temas, sem uniformizar a coleta de dados, nem forçar a existência das mesmas variáveis (REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013, pp. 238-239).

Esse estudo comparativo, a partir desses delineamentos teórico-procedimentais, lida com duas distintas concepções formativas de História Local mobilizadas pelo curso de Licenciatura em História – assentada em um modelo tradicional de cumprimento de créditos – e pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo – que se fundamenta na pedagogia da alternância. A História Comparada nos permite observar a formação,

projetada para o curso de Educação do Campo, a partir da sua realidade em que as especificidades – pedagogia da alternância, concepção curricular, padrão avaliativo – são concebidas como elementos indissociáveis do contexto de constituição e concepção do curso e, conseqüentemente, da dinâmica da História Local como eixo de letramento.

Essa é uma preocupação central da presente pesquisa para não engendrar um determinismo – em que a concepção curricular é um elemento dado e não construído – ou uma descontextualização formativa – que molda variáveis artificiais para articular com outras semelhantes. Com isso, faz-se necessário ressaltar que distinguimos “[...] a particularidade daquilo que se analisa e, ao mesmo tempo, [reconhecemos] suas relações com o tecido macrossocial. Tais relações buscam perceber em que medida uma situação singular expressa conteúdos históricos mais amplos” (REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013, p. 244).

A utilização da abordagem qualitativa, do estudo de caso e do estudo comparativo – quanto aos procedimentos – se mostra como a escolha mais adequada para alcançar uma profícua análise da História Local nas concepções do processo formativo das e dos estudantes de Licenciatura em História e da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ em Seropédica.

Em relação aos procedimentos técnicos realiza-se, primeiramente, uma pesquisa documental sobre os currículos dos cursos de Licenciatura em História e da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Desta forma, procede-se a análise das fontes primárias como os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos analisados, as diretrizes curriculares, as ementas de disciplinas, os documentos institucionais que regimentam as atividades extracurriculares, entre outros.

A etapa de pesquisa documental nos permite a análise das concepções teóricas, metodológicas, conceituais e pedagógicas da Licenciatura em História e da Licenciatura em Educação do Campo para a História Local no processo formativo de docentes. Para tanto, optou-se pela técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011) para a análise dos dados, permitindo compreender as estruturas formativas forjadas pelas determinações pedagógicas e institucionais dos cursos para o letramento da História Local na formação dos futuros docentes.

A análise de conteúdo é definida pelo professor-pesquisador Roque Moraes (1999) como um instrumento de observação de fenômenos que correlaciona as estruturas

conceituais com as determinações estatísticas dos objetos de investigação, possibilitando uma interpretação discursiva para além de uma leitura comum. Essa técnica de análise tem uma abordagem específica que se inicia com uma pré-análise documental, perpassa a exploração do material e, por fim, mobiliza a interpretação dos resultados (BARDIN, 2011).

A utilização análise de conteúdo nos permite a reflexão sobre as concepções teóricas, metodológicas e conceituais modeladas para a formação das licenciandas e dos licenciandos pelos cursos de História e de Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A partir disso, o desenvolvimento da pesquisa realiza uma pré-análise para compilar e sistematizar os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em História e da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, identificar a matriz curricular inserida nesse documento institucional e, por fim, setorizar as ementas dos componentes curriculares associados à História Local.

Com o término da coleta documental, realiza-se a exploração do material e interpretação dos resultados com o intuito de identificar um possível padrão a partir da análise discursiva, enumerando escolhas narrativas nas unidades de registro e de contexto (WANLIN, 2007). As unidades de registro são as estruturas discursivas padronizadas – como as temáticas, frases ou palavras – que possibilitam traçar um perfil específico do discurso adotado, ou seja, a unidade de contexto (QUEIRÓS; GRAÇA, 2013).

Com isso, o estudo avança na categorização das fontes em que se observará a estrutura conceitual, teórica e metodológica da História Local, identificando um padrão discursivo que modela a tipologia de localismo mediado, os objetivos definidos para a formação da futura e do futuro docente na temática, além de analisar as discussões pedagógicas realizadas pelas normatizações da temática. A amplitude documental, especificamente nessa fase da análise de conteúdo, indicará múltiplas unidades de registro que, no entanto, indicarão as estruturas que fundamentam as escolhas conceituais e históricas para a História Local.

Outra ferramenta procedimental repousa na sistematização estatística dos dados observados nas fontes a partir da análise de conteúdo. Os dados, observados na documentação, possibilitarão a construção de um mapeamento da estrutura curricular para identificar como o ambiente acadêmico se define em relação à formação consciente das especificidades regionais correlacionadas às universalidades históricas.

Com isso, organiza-se um singular panorama teórico, metodológico, conceitual e pedagógico mobilizado para os cursos de Licenciatura em História e Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, evidenciando o perfil formativo pensado por esses distintos cursos para as futuras e os futuros docentes que mediarão o processo de ensino-aprendizagem da História. Com a análise fica evidente o panorama do ambiente formativo, destacando o espaço, a tipologia e as conceituações estruturadas para o letramento dos discentes, além de ressaltar a relação histórico-territorial que os cursos modelam para a futura atuação profissional de seus estudantes.

A partir da observação dos documentos institucionais das Licenciaturas em História e Educação do Campo da UFRRJ definiu-se a abrangência dos anos 2000 a 2023 como espaço histórico-temporal de análise dos projetos institucionais para a formação em História Local. Esse recorte temporal dialoga com o projeto de implementação curricular do curso de História da UFRRJ em 2000 – evidentemente uma referência temporal para esta investigação – que, ao longo dos anos, foi constantemente reformado³ até chegar no currículo que está em vigor no presente ano de 2023, bem como abarca com a dinâmica histórica da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ em Seropédica que tem suas origens 2009 com a abertura de uma turma, mobilizando sua institucionalização em 2014 com a abertura do curso regular na instituição e a estruturação de seu currículo que vigora até o ano de 2023.

A análise documental se estende no mapeamento de outras atividades específicas da Licenciatura em História e da Licenciatura em Educação do Campo, fora da diretriz curricular obrigatória, em que o localismo seja um instrumento de formação do estudante. O Programa de Educação Tutorial de História (PET – História), o Programa de Educação Tutorial de Educação do Campo (PET – Educação do Campo), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Residência Pedagógica (RP), entre outros serão analisados para observar integralmente o processo formativo no eixo pesquisa, ensino e extensão das licenciandas e dos licenciandos desses cursos da UFRRJ.

É essencial ressaltar que as fontes analisadas – como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as ementas das disciplinas e a matriz curricular – estão distribuídas em arquivos digitais da própria instituição acadêmica, representando uma facilidade de

³ O curso de História da UFRRJ em Seropédica perpassou seis estruturas curriculares com a criação em 2000 e sucessivas reformas, ajustas e reestruturações em 2000-2004; 2004; 2008; 2009; 2013. A identificação e análise dos currículos está presente no capítulo 2 desta investigação.

localização, mapeamento, e análise de cada fonte. Com isso, a pesquisa se instrumentalizará de qualidades, como denominam os professores-pesquisadores Daniel Cohen e Roy Rosenzweig (2006), da História Digital como a capacidade, acessibilidade, flexibilidade e manipulabilidade das fontes.

O processo de categorização e tratamento das fontes desta pesquisa, a partir da História Digital, ocorre pela simplificação da leitura – em uma dinâmica de observação de especificidades e no estudo comparativo –, bem como no ágil acesso desses documentos que já estão disponíveis em repositórios da UFRRJ. Outro fator desta escolha metodológica reside na observação discursiva das estruturas curriculares, ementas disciplinares, modelos de concepção pedagógica e organização da História Local que é possível a partir da reprodução e análise dos contextos presentes nas fontes – etapa que se torna mais simples com os arquivos digitais (COHEN; ROSENZWEIG, 2006).

O compromisso intelectual, teórico e conceitual de uma pesquisa centrada no espaço da História Local projetado para a formação de professores de História é um elemento primordial no árduo processo de investigação que demanda uma cautelosa observação das estruturas que dão significado pedagógico e histórico aos fenômenos observados. A História Local tem sido instrumentalizada por distintas percepções teórico-analíticas que se distinguem com base no enfoque a ser estruturado pela pesquisa. A partir da contribuição de alguns intelectuais – Rogério Haesbaert (1997, 2004), Maria Auxiliadora Schmidt (2004, 2007), José D’Assunção Barros (2005, 2013), Circe Bittencourt (2008), Afonso Graça Filho (2009), Selva Guimarães (2009), Fernando Cerri (2010) e Carlos Eduardo Zlatic (2020) – é possível elencar duas principais perspectivas analíticas da História Local: a teoria tradicional e a teorização híbrida.

Em um ideário administrativo, a História Local é definida como a análise dos processos históricos de determinado conjunto geográfico definido por estruturas jurídicas e institucionais que legitimam o exercício de poder e uma unidade particular ao espaço. Segundo Haesbaert, nessa teoria “[...] o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do Estado” (2004, p.40).

As determinações burocráticas do território são assumidas como a expressão histórica dos indivíduos, delimitando as linhas geográficas e o controle de poder como estruturas naturais daquele espaço sem experiências de disputas, tensões ou conflitos.

Segundo Selva Fonseca Guimarães (2009), o docente, envolto nesse ideário, ao mediar uma aula pode assumir equivocadamente a cartografia de um território – a partir de uma concepção legislativa, eclesiástica e administrativa – como a sua exata reprodução, debilitando a agência e a multiplicidade dos sujeitos nos processos históricos.

Essa teorização conceitual é a mais difundida sobre a História Local nas pesquisas em que os registros paroquiais, as legislações orgânicas dos municípios e os acordos territoriais sobre a separação administrativa de espaços geográficos são absorvidos como classificações territoriais (D’ASSUNÇÃO BARROS, 2005). A discussão da historicidade do território não recebe centralidade, afastando a análise da construção do espaço, ou seja, os limites e as classificações de determinado espaço são produtos forjados por indivíduos, nações e/ou organizações com objetivos definidos (GRAÇA FILHO, 2009).

A teorização tradicional não compreende a mutabilidade do território e suas articulações em que a história política de um território pode não ser a mesma que a religiosa ou que a jurisdicional. As delimitações cartográficas produzem supressões ou generalizações que não dialogam com a reflexão analítica e multiterritorial da História Local – marcada pela historicidade em seu processo de investigação e mediação. O professor-pesquisador Carlos Eduardo Zlatic ressalta que a pesquisa e o ensino em História “[...] não se deve deixar levar pelos enganos de uma ideia preconcebida, evitando determinismos que podem surgir, mais usualmente, das imposições dos recortes pautados nas linhas da geografia natural ou político-administrativas” (2020, p.80).

Os objetivos desta investigação mobilizam o processo de constituição da História Local que compreende a multiplicidade de elementos que dotam esse espaço de singularidade. Essa dinâmica se dá na correlação com outros espaços em múltiplas dimensões – social, cultural, econômica, política – que devem, na investigação histórica do local, serem reconhecidas como elementos mutáveis de acordo com a temporalidade e o recorte do pesquisador.

Pensando nisso, a teorização híbrida desconstrói toda aquela setorização, aqui já exposta, do território e, conseqüentemente, compreende a multiplicidade dos processos históricos que se correlacionam com outros espaços. O professor-pesquisador Rogério Haesbaert determina que essa teoria de História Local é uma “[...] concepção ‘multiescalar’ e não exclusivista do território que trabalha com a ideia de território como

um híbrido, seja entre o mundo material e ideal, seja entre natureza e sociedade, em suas múltiplas esferas (econômica, política e cultural)” (2004, p. 77).

A historicidade do território é um elemento estrutural da perspectiva híbrida, entendendo a mutabilidade dos sujeitos, signos sociais, cultura, economia e política na ocupação e vivência dos espaços. A História Local, na perspectiva híbrida, compreende o território a partir de sua relação entre a temporalidade e a territorialidade em que as múltiplas dimensões – social, política, econômica, cultural – são destacadas como elementos ligados aos aspectos globais históricos, ou seja, o localismo é produto das distintas relações do seu território específico com outros espaços. Sendo assim, o território e tempo se entrelaçam, ou como Le Goff destaca “o espaço produz a história tanto quanto é modificado e construído por ela” (2006, p. 201).

A História Local de um bairro, uma cidade ou de qualquer conjunto dotado de características particulares é, inevitavelmente, uma construção forjada em complexos processos que se deram em consentimentos, conquistas, tensões e disputas que, ao passar do tempo, foram normalizadas e absorvidas como elementos naturais do território. Segundo Graça Filho (2009), a definição territorial na investigação histórica local é moldada pelos recortes da pesquisa definidos pelos objetivos determinados pela pesquisa que observa os fatos, interpreta os resultados e delimita o local a partir das múltiplas relações engendradas.

Ao se aproximar dessas teorizações sobre a História Local é possível observar as estruturas conceituais e pedagógicas forjadas para o localismo no letramento das e dos discentes da Licenciatura de História e da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Com isso, podemos entender o modelo de formação, as particularidades do aprendizado, os objetivos definidos e, sobretudo, o arcabouço teórico, metodológico e da prática docente.

O desenvolvimento conceitual da relação entre o território, a História Local, e a concepção formativa se dá pela instrumentalização das concepções intelectuais do geógrafo Rogério Haesbaert (1997, 2004) acerca de um suposto afastamento territorial⁴ experienciado pelos indivíduos no ambiente da globalização. O investigador realiza uma intensa crítica aos modelos fundamentados em dicotomias, tais como as geográficas – regionalidade versus nacionalidade –, econômicas – protecionismo versus globalização

⁴ O termo desterritorialização também utilizado para definir esse movimento de afastamento histórico-territorial.

financeira – e socioculturais – cultura versus multiculturalismo –, defendendo que os indivíduos, ao ocuparem um território, produzem múltiplas relações e, conseqüentemente, não experienciarão uma desterritorialização (HAESBAERT, 1997; 2004).

Ao renegar o dualismo e a dicotomia como métodos de observação histórico-territorial, o professor-pesquisador Rogério Haesbaert considera a mutabilidade como elemento central do território em que as suas dimensões se modificam ao decorrer do tempo, além de observar a agência das e dos sujeitos na construção da territorialidade. Dialogando com essa perspectiva, os professores-pesquisador Rogério Haesbaert (1997, 2004), José D'Assunção Barros (2005, 2013), Afonso Graça Filho (2009) e Carlos Eduardo Zlatic (2020) definem a territorialidade como o conjunto de sistemas simbólicos – hábitos, costumes, signos, representações sociais – que afirmam uma identidade compartilhada que diferencia o espaço do demais, mobilizando um sentimento de pertença.

Tal reafirmação identitária ocorre na recuperação do passado histórico individual, familiar e coletivo que pode reafirmar a sua identidade ou mobilizar novos signos sociais, políticos, culturais e econômicos para o indivíduo. A territorialidade de determinando território é, no entanto, fruto das distintas relações com outros espaços em que a dependência econômica, a migração, a dinâmica política são fundamentais na definição que os sujeitos rejeitam ou anseiam se tornar.

Essa perspectiva indica a inexistência do processo de afastamento territorial visto que o território é heterogêneo, composto por múltiplas dimensões, experienciado integralmente pelo ambiente histórico e, sobretudo, não é um elemento à parte do conjunto global. Absorvendo essa concepção podemos mobilizar a estrutura conceitual que dá significado e justifica o processo de desterritorialização formativa como um movimento existente e intenso nos ambientes acadêmicos, sobretudo da área de História.

O professor-pesquisador Haesbaert (1997, 2004) afirma que a desterritorialização é desconstruída, como conceito e fenômeno, a partir da multiplicidade engendrada pelo indivíduo nas suas relações com o território. Entretanto, essa heterogênea dinâmica não é um fator inerente no ambiente de formação, ou seja, é possível que os currículos não mobilizem uma formação multiterritorial ou que esses currículos, quando centrados em

disciplinas de História Local, estruturam um letramento cristalizado e sem relações com as múltiplas dimensões do território.

A desterritorialização formativa, portanto, é um fenômeno do isolamento das dimensões da História Local em que o aprendizado se torna um aglomerado de informações sem diálogo histórico com a territorialidade e que produz uma artificialidade em que os processos históricos de determinado território se reduzem à memorização de datas, lugares e nomes (HAESBAERT, 2004; BITTENCOURT, 2008; FONSECA, 2009; CERRI, 2010). Ao experienciar um letramento que desconsidera as múltiplas dimensões do território o discente de curso de Licenciatura em História, futuro docente de uma instituição escolar, constrói um arcabouço teórico, metodológico e pedagógico desconectado dos debates da multiterritorialidade da História Local.

Dessa forma, torna-se essencial destacar as discussões teórico-metodológicas sobre a História Local no processo de ensino-aprendizagem da história. Segundo Jörn Rüsen (2012), o estudante, imerso no processo de ensino-aprendizagem, constrói a sua consciência histórica ao “entender a si mesmo, seu mundo e os outros homens com que precisam conviver” (RÜSEN, 2012, p.131).

A consciência histórica, ou seja, a habilidade de se orientar temporalmente, compreendendo as mudanças históricas individuais e coletivas tem no localismo uma ferramenta pedagógica para o processo de letramento da e do estudante ao estimular uma ação investigativa a partir dos elementos cognoscíveis do estudante, correlacionando-os com aspectos globais. Tal observação intelectual é ratificada por Schmidt (2004, 2007) que defende que “[...] o estudo com a história local ajuda a gerar atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajudá-lo a refletir acerca do sentido da realidade social” (2004, p. 113).

A História Local, segundo Schmidt (2004, 2007), é um importante mecanismo de estruturação do processo de ensino-aprendizagem da história e de aproximação identitária com o território e, conseqüentemente, uma expansão de criticidade, observação social e interesse sociológico dos aspectos globais históricos. A profícua formação do docente na temática do localismo possibilita uma série de ferramentas pedagógicas e metodológicas que despertam uma observação analítica e um interesse investigativo dos estudantes.

É primordial destacar que a História Local não vem para sobrepor-se aos padrões historiográficos da História Nacional, mas tem o intuito de revelar as especificidades e o

caráter múltiplo dos processos históricos. O localismo é uma ferramenta pedagógica para os complexos processos que envolvem o sujeito no aprendizado e nas correlações que dão significado histórico aos conteúdos mediados no cotidiano escolar.

Com o intuito de atingir os objetivos aqui delineados, este estudo é dividido em três capítulos que permitirão analisar as concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas da História Local projetadas para a formação dos licenciandos e licenciadas em História e em Educação do Campo da UFRRJ com um referencial intelectual e teórico que contribua na análise do localismo em sua complexa construção conceitual, além propiciar uma perspectiva crítica sobre essa temática que necessita ser compreendida em suas raízes histórico-temporais.

O primeiro capítulo, *Baixada Fluminense e a UFRRJ: reflexões historiográficas e históricas para compreender a formação em história local*, detalha a historiografia da Baixada Fluminense, demonstrando a amplitude de espaços e produções acadêmicas que pesquisam a História Local. Com isso, realiza-se um detalhamento historiográfico da Baixada Fluminense a partir de sua interface com a História da Educação Local, bem como engendramos uma contextualização desse conjunto temático com o processo de formação docente. Além de compreender as estruturas que regimentam o funcionamento curricular e pedagógico a partir da história das instituições escolares/acadêmicas/educativas, dialogando com a dinâmica histórica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com o intuito de entender sua institucionalidade e especificidades na observação dos cursos de História e Educação do Campo.

O segundo capítulo, *História e Educação do Campo na UFRRJ: uma análise histórico-curricular*, identifica e analisa as concepções pedagógicas concebidas para as Licenciaturas de História e de Educação do Campo da UFRRJ. Dessa forma, realiza-se um detalhamento da história dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e de História da UFRRJ, ressaltando os processos de constituição, as características particulares dos cursos e a estrutura pedagógica que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem das licenciandas e dos licenciandos. Além disso, é realizada uma análise das matrizes curriculares, compreendendo a organização temática e disciplinar, a estrutura teórico-conceitual engendrada, bem como a concepção formativa para a futura atuação das e dos docentes formados nessa instituição.

O terceiro capítulo, *A História Local nas Licenciaturas*, identifica e analisa as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de História e de Educação do Campo da UFRRJ que mobilizam a História Local. Dessa forma, realiza-se um mapeamento e análise das concepções pedagógicas de localismo que se modelaram para a formação docente, quais os ambientes de produção acadêmica de História Local nos cursos, e quais as semelhanças e as diferenças do localismo nas duas licenciaturas investigadas.

CAPÍTULO 1. BAIXADA FLUMINENSE E A UFRRJ: REFLEXÕES HISTORIOGRÁFICAS E HISTÓRICAS PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA LOCAL

A compreensão da História Local como elemento de aprendizado na formação docente delineada para os cursos de História e Educação do Campo da UFRRJ exige uma interface historiográfica e histórica que envolva os distintos elementos – a historiografia sobre a Baixada Fluminense, as reflexões teóricas sobre as instituições acadêmicas, a história da UFRRJ – que particularizam esse objeto de investigação em seu estrutural diálogo geográfico, educacional e histórico. Para tanto, adotamos a abordagem histórico-educacional, centralizando a História Local em seu contexto historiográfico e institucional – a partir da História das Instituições Educativas.

O local, nessa concepção, nos indica as complexas relações histórico-territoriais e histórico-temporais que particularizam o processo de formação no contexto da UFRRJ em seus significados institucionais (ZLATIC, 2020). A aproximação analítica com as estruturas curriculares das Licenciaturas de Educação do Campo e de História permite compreender as dinâmicas históricas da UFRRJ, evidenciando os valores constituídos nesse espaço de saber a partir dos projetos pedagógicos em sua dinâmica de projeção formativa para as futuras professoras e os futuros professores que mediarão o Ensino de História.

Nesse capítulo, portanto, realiza-se um detalhamento historiográfico da Baixada Fluminense a partir de sua interface com a História da Educação Local, além de relacionar esse conjunto temático com a História das Instituições Educativas. Dessa forma, realiza-se um detalhamento histórico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com o intuito de entender sua institucionalidade e especificidades na observação dos cursos de História e Educação do Campo.

1.1 Historiografia da Baixada Fluminense

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 1999a, p.8).

As vivências, as representações, os símbolos, os signos, enfim, os usos do território são os elementos definidores da relação dos indivíduos com o espaço em suas

memórias, histórias e vidas. A dinâmica do pertencimento territorial é mobilizada no diálogo cotidiano que experiencia as dificuldades, as potencialidades, as alegrias, as tristezas, as culturas, as religiosidades, enfim, a identidade que nos particulariza.

O território usado, de acordo com a contribuição do professor-geógrafo Milton Santos (1999a; 1999b), é um ambiente de constante mudança em que a construção do espaço geográfico é uma estrutura em processo, constituindo uma relação temporal entre o passado, o presente e o futuro. A vivência e a identidade territorial mobilizam as disputas, as concepções sociopolíticas, as contradições, as explorações, os acordos, a concertação comunitária, ou seja, a dinâmica temporal desnuda o território em suas múltiplas dimensões e os usos dados pelo seu conjunto social (SANTOS, 1999a; 1999b).

Essa multiplicidade das dimensões territoriais – sociedade, geografia, cultura, política, economia, natureza – superam a lógica de um espaço como um mero recorte de terras em um mapa, mobilizando os usos do território como os mecanismos de sua definição. Segundo Milton Santos (1999a), o desenvolvimento da vida em suas ações e paixões, forças e fraquezas ocorre no território, isto é, a plenitude da história da humanidade se realiza nas manifestações da sua existência que necessitam, de maneira inegável, desse lugar espacial, social, cultural, econômico e geográfico.

No âmbito educacional essas relações figuram como determinantes na dinâmica cotidiana do aprendizado em que as condições e dinâmicas territoriais influem na vida escolar. Um profícuo exemplo reside em uma escola que não está integrada ao seu ambiente comunitário em que o corpo docente e a equipe administrativa podem constituir um sentimento de trivialidade – que essa separação é natural – ou podem mobilizar uma alternativa de aprendizado que reconheça o seu território, estabeleça um projeto de integração comunidade-escola e correlacione esse espaço escolar com outros.

Essa dinâmica exige da professora e do professor, sobretudo as e os responsáveis pela mediação da História, uma prática metodológica, analítica e conceitual fruto de sua individualidade, de sua apropriação das diretrizes curriculares, da vivência cotidiana da sala de aula e, especialmente, do contínuo processo de formação docente. A vivência histórico-territorial é indispensável nessa dinâmica, mobilizando um vínculo identitário que reconhece demandas e expectativas sociais em sua formação e agência docente. A ação social e coletiva de formação se dá na experimentação e prática do território em que a Universidade está inserida, evidenciando segundo Maurice Halbwachs que:

Não há memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem umas às outras, nada permanece em nosso espírito e não compreenderíamos que seja possível retomar o passado se ele não estivesse conservado no ambiente material que nos circunda. [...] Não há grupo nem gênero de atividade coletiva que não tenha alguma relação com o lugar, ou seja, com uma parte do espaço (2003, p.170).

O vínculo, como ressalta o excerto da obra *Memória Coletiva*, é parte indissociável de qualquer atividade comunitária em que o território constitui identidade e molda a prática social. Compreendendo essa dinâmica, repousamos nossa atenção para o território experienciado por um significativo conjunto das licenciandas e dos licenciandos dos cursos de Educação do Campo e de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: a Baixada Fluminense.

Pensar a formação docente projetada na UFRRJ exige reconhecer, compreender e apropriar as marcas histórico-territoriais que a Baixada Fluminense expressa em sua multiplicidade social, econômica, política, cultural, religiosa que influem na vida acadêmica, pessoal e intelectual dos que ocupam esse espaço de pensamento e letramento. A UFRRJ está imersa em um território marcado por uma relação histórica heterogênea com múltiplos agentes sociais e de uma complexidade cultural que demanda da professora e do professor, que vivencia profissional ou academicamente esse espaço, um letramento hábil em correlacionar as distintas dimensões que dão significado ao ambiente comunitário (SOUZA; POPINIGIS; GONÇALVES, 2017).

Delimitar geograficamente a Baixada Fluminense assume, por si só, uma intensa disputa que, a partir de padrões específicos, estabelece distintas interpretações territoriais para esse espaço (ROCHA, 2009 *apud* BARBOSA *et al*, 2021). Taxas de homicídio, índices de saneamento básico, listagens de denominações religiosas, recortes socioculturais, estruturas políticas, mapas fluviais, enfim, seja qual for o tema de investigação o território da Baixada Fluminense se remodela para os objetivos que a pesquisa almeja de acordo com os padrões metodológicos e escolhas adotadas.

Não cabe dentro desta investigação dar conta das inúmeras dimensões que territorializam a Baixada Fluminense e a constituem em sua heterogeneidade ou de definir academicamente a sua identidade, mas é oportuno estabelecer um recorte geográfico que materialize nossas ideias sobre a História Local. Com isso, esta pesquisa compreende a Baixada Fluminense como o local a partir das delimitações administrativas do Estado

do Rio de Janeiro que “[...] consideram os municípios de Nova Iguaçu, Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Queimados, Mesquita, Nilópolis, São João de Meriti, Magé, Itaguaí, Seropédica, Paracambi e Guapimirim como integrantes” (BARBOSA *et al*, 2021, p. 45).

Essa composição do mapa da Baixada Fluminense não é um consenso nos debates historiográficos e geográficos. Ao incluir as cidades de Itaguaí, Guapimirim e Seropédica adotamos uma posição epistemológica e política que compreende as similaridades econômicas, sociais, culturais, políticas e territoriais dessas cidades com a Baixada, mas reconhecemos que as relações dessas cidades são múltiplas em que Guapimirim é influenciada pela Baixada Fluminense e pela Região Serrana, bem como Itaguaí e Seropédica são influenciadas pela Costa Verde do Estado do Rio de Janeiro e pela Baixada Fluminense.

Esse posicionamento dialoga com as proposições do professor-pesquisador Rogério Haesbaert que defende que o território sempre é diverso, múltiplo, complexo e desapegado dos delineamentos cartográficos rígidos que desconsideram a pluralidade cultural, social, econômica, política e ambiental. Sendo assim, a singularidade das cidades de Itaguaí, Guapimirim e Seropédica são uma verdadeira manifestação do “[...] sentido multi-escalar e multidimensional que só pode ser devidamente apreendido dentro de uma concepção de multiplicidade, de uma multiterritorialidade” (HAESBAERT, 2005, p. 6790).

Os dissensos cartográficos sobre a composição geográfica da Baixada Fluminense têm no município de Guapimirim um profícuo exemplo da multiplicidade que abrange a definição territorial que de acordo com as ‘necessidades’ políticas e econômicas ora se localiza geograficamente na Baixada Fluminense, ora na Região Serrana. Esse território, em disputa de identidade, é constituído da pluralidade em um híbrido que apresenta distintas realidades e as instrumentaliza a partir das representações que legitimam as histórias, as vivências, as memórias locais. O professor-pesquisador André Santos da Rocha detalha a especificidade de Guapimirim que possui uma formação geográfica:

[...] entre a Serra e área de Baixada, atualmente explora essas características para atividades do turismo ecológico e cultural, que muitas vezes são associadas à região serrana, por outro lado explora a formação de baixada se incluindo politicamente na Baixada Fluminense. Este fato coloca o município numa ambivalência sobre a qual composição territorial ela pode fazer parte. Isso se dá pelas vantagens e desvantagens que a ligação com uma área ou outra

pode oferecer (2011, p. 8).

As representações históricas de Guapimirim difundem a cidade tanto na Baixada Fluminense quanto na Região Serrana em uma variável dinâmica de afirmação histórico-territorial que legitima as linhas geográficas que a delinham a partir dos objetivos a serem alcançados (ROCHA, 2011). Essa definição territorial fluída se estende para a cartografia das produções historiográficas produzidas sobre o Estado do Rio de Janeiro, reforçando uma condição de “[...] região de passagens, conexões, [com uma] construção espacial dinâmica” (KNAUSS, 2019, p. 19)

A história fluminense, segundo o professor-pesquisador Paulo Knauss (2019), se dá em um quadro de difícil reconhecimento de afirmação local e regional numa evidente expressão de um universalismo que dispõe o Rio de Janeiro como centro do cenário nacional. A historiografia sobre a história fluminense, nesse ambiente, não tem o ideário regional como esteio, diferentemente de outros Estados e culturas – o que limita uma demarcação de uma tradição historiográfica regional fluminense (KNAUSS, 2019).

A historiografia sobre a história fluminense reafirmou, por distintas oportunidades, que os grandes nomes da política fluminense eram os personagens históricos nacionais, “mas sem constituir uma dimensão regional particular” (KNAUSS, 2019, p. 22), que os principais teóricos do pensamento social do Estado do Rio de Janeiro eram agentes históricos nacionais, que a intelectualidade fluminense era protagonista na intelectualidade brasileira (KNAUSS, 2019). As vidas políticas, sociais, culturais e históricas de Benjamin Constant, Silva Jardim, Quintino Bocayuva, Nilo Peçanha, Euclides da Cunha – expoentes da vida regional do Rio de Janeiro – são expressas em suas contribuições para o Brasil, deixando “[...] à sombra o conhecimento sobre a terra local” (KNAUSS, 2019, p. 23).

Nesse imaginário regional ausente não se pode propriamente falar de uma tradição historiográfica regional fluminense, mas de estudos com um enfoque sub-regional sobre o Norte-fluminense, o Sul-fluminense, a Baixada Fluminense (KNAUSS, 2019). Essa concepção historiográfica não conduziu investigações mais amplas que conectassem as sub-regiões, em outras palavras, o Estado do Rio de Janeiro é reafirmado simbolicamente como o centro da História em que coexistem as parcelas sub-regionais (KNAUSS, 2019).

Ao evidenciar os estudos da Baixada Fluminense, dessa forma, abordamos “[...] as motivações e práticas de regimes de historicidade que disputaram e disputam o direito

à memória, história e ao patrimônio da região” (BORGES; DIAS, 2022, p. 92). É essencial historicizar a Baixada Fluminense, de maneira territorial e temporal, com o intuito de evidenciar que as construções intelectuais sobre esse espaço respondem a uma intensa historiografia, afastando-nos de qualquer definição vertical da identidade local (BORGES; DIAS, 2022).

A escrita da História da Baixada Fluminense perpassou distintos ciclos historiográficos que caracterizavam os objetivos, enfoques e métodos de investigação (LAURENTINO, 2021). A própria construção geográfica desse território atribui uma importância para as produções regionais, identificando as continuidades e descontinuidades historiográficas que simbolizam as memórias, histórias e vivências locais (LAURENTINO, 2021).

O livro “Memória da fundação de Iguassú” de José Mattoso Maia Forte é a referência inaugural da historiografia da Baixada Fluminense, retratando a geografia político-administrativa dos grandes feitos da elite local – os homens brancos escravocratas (KNAUSS, 2019; LAURENTINO, 2021). Essa obra foi publicada no ano de 1933 sob encomenda de Sebastião Arruda Negreiro, o então prefeito de Nova Iguaçu, na comemoração do centenário do antigo município de Iguassu em que se detalhava o processo de criação e a transformação desse espaço – um significativo indicativo dos vínculos políticos dessa escrita histórica local da região (LAURENTINO, 2021).

No passar das décadas a primeira tradição historiográfica sobre a Baixada Fluminense se estruturou com os trabalhos de Rui Afrânio Peixoto⁵ e Waldick Pereira⁶ que consolidaram a visão do passado baseado na narrativa administrativa e política, na documentação administrativa como uma ferramenta de testemunho do passado e do protagonismo das elites locais como os sujeitos históricos da Baixada Fluminense (BEZERRA, 2019). Esses escritos estavam marcados por um cronismo da vida coletiva, tendo os proprietários de terras e “senhores” dos indivíduos escravizados como os principais sujeitos a serem estudados, não dispendo de espaço contundente para a heterogeneidade da sociedade – as escravizadas, os escravizados, as libertas, os libertos, as mulheres pobres e os homens pobres (BEZERRA, 2019).

Esses escritos, entretanto, se destacam no trabalho pioneiro de registro e

⁵ PEIXOTO, Rui Afrânio. *Imagens iguaçuanas*. Nova Iguaçu: Ed. Autor, 1968.

⁶ PEREIRA, Waldick. *A mudança da vila: história iguaçuana*. Nova Iguaçu: IHGNI, 1970; PEREIRA, Waldick. *Cana, café e laranja: história econômica de Nova Iguaçu*. Rio de Janeiro: FGV, 1977.

preservação da memória da Baixada Fluminense com a catalogação de fontes, compilação de dados e produção de análises, além evidenciarem uma cultura histórica que compreende o território como um mecanismo de reafirmação do poder político local (BEZERRA, 2019; LAURENTINO, 2021). As obras de José Mattoso Maia Forte, Rui Afrânio Peixoto e Waldick Pereira influenciaram e influenciam o conhecimento sobre a Baixada Fluminense a partir de novas análises, interpretações, métodos e observações que dinamizaram a historiografia sobre esse território ao longo dos anos.

A historiografia fluminense, sobretudo a partir da década de 1970, se concentrou no estudo da história local e municipal, sobretudo pela criação dos Institutos e Academias de História nas cidades (KNAUSS, 2019). Esse movimento foi intensificado com a criação do Instituto Histórico de Nova Iguaçu em 1960, do Instituto Histórico de Duque de Caxias (IHDC) na década de 1970 e do Instituto Histórico de São João de Meriti na década de 1980 (LAURENTINO, 2021).

Embora inserida em um processo de profissionalização, a escrita da História Local, entre as décadas de 1960 e 1970, estava focada no detalhamento das particularidades e características geográficas da região e na valorização de ações estatais com um abordagem político-administrativa – remetendo às produções da primeira metade do Século XX (LAURENTINO, 2021). As produções sobre a história da Baixada Fluminense se assentavam na lógica político-administrativa que detalhavam as linhas geográficas territoriais e paroquiais, vigorando uma história feita sobre os proprietários rurais e da produção dos engenhos sem reconhecer os vários sujeitos históricos como os escravizados, mesmo em períodos históricos como a do Brasil Colônia e do Império (BORGES; DIAS, 2022).

Os ritmos do debate historiográfico-acadêmico e o movimento de profissionalização da pesquisa em História influenciaram a historiografia sobre a Baixada Fluminense com a ampliação do tratamento crítico das fontes, a dinamização de problemas que conduziam as pesquisas, a renovação dos agentes envolvidos, a diversificação dos referências teóricas, entre outros elementos (DIAS; BORGES; PINHEIRO, 2021). A intensa diversificação e ampliação dos estudos da Baixada Fluminense, a partir da década de 1990, permitiu o desenvolvimento de inúmeras pesquisas sobre as histórias, memórias e vivências na região da Baixada Fluminense (NASCIMENTO; BEZERRA, 2019).

As Universidades públicas presentes no Estado do Rio de Janeiro contribuíram para a renovação historiográfica sobre a Baixada Fluminense a partir da estruturação dos Programas de Pós-Graduação, bem como na criação de centros de pesquisa sobre a memória e História Local organizados por membros da comunidade universitária, comunitária e local (NASCIMENTO; BEZERRA, 2019). A formação acadêmica, pesquisa e divulgação da História Local perpassou distintos espaços, tais como o Instituto de Pesquisas e Análises Históricas da Baixada Fluminense (IPAHB) fundado em 1997, o Centro de Memória e Documentação da História da Baixada Fluminense criado na década de 1990 por membros da Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC), a Associação de Amigos do Instituto Histórico de Duque de Caxias criado em 2001, o Centro de Referência Patrimonial e Histórico do Município de Duque de Caxias (CRPH) criado em 2006, o Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) criado em 2007, o Programa de Pós-Graduação em História da UFRRJ criado em 2008, o Centro de Documentação e Imagem (CEDIM) no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ em Nova Iguaçu fundado em 2013, entre muitos outros.

Os arquivos, centros de memórias e os ambientes acadêmicos fortaleceram um novo olhar histórico-territorial para a Baixada Fluminense, questionando o processo de distanciamento e estigmatização desse espaço a partir das lógicas administrativas e periféricas⁷ (DIAS; BORGES; PINHEIRO, 2021; LAURENTINO, 2021). A historiografia da Baixada Fluminense, dessa forma, é tributária dos ritmos das análises e debates em que as flutuações históricas e sociais moldaram suas técnicas, fontes, métodos e práticas de pesquisa (DIAS; BORGES; PINHEIRO, 2021).

As contemporâneas pesquisas acadêmicas sobre a Baixada Fluminense têm retomado o recorte municipalista, comum à tradição historiográfica fluminense da década de 1970, com um enfoque sub-regional enquanto renova os quadros da historiografia (KNAUSS, 2019; DIAS; BORGES, 2022). Algumas pesquisas desenvolvidas no interior de distintos Programas de Pós-Graduação retratam esse movimento em que a Baixada

⁷ Para se aproximar das discussões epistemológicas sobre o conceito de periferia e os estudos da historiografia da Baixada, ver: BORGES, Angélica; DIAS, Amália. Fazer História da Educação fazendo-se periferia: reflexões, experiências e possibilidades de ensino, pesquisa e extensão. In: ECAR, Ariadne Lopes; BARROS, Surya Aaronovich Pombo. *História da Educação: formação docente e a relação teoria-prática*. FEUSP: São Paulo, 2022, p. 91-117.

Fluminense é observada com um enfoque sub-regional⁸ combinado com um recorte municipalista mais intenso, à exemplo de pesquisas sobre as cidades de Nova Iguaçu⁹, Itaguaí¹⁰, Belford Roxo¹¹, Queimados¹², Duque de Caxias¹³, entre outras.

Nesse constante movimento de renovação, a historiografia sobre a escravidão na Baixada Fluminense também perpassou uma ressignificação em que o tema se ampliou para análise social¹⁴ nessa territorialidade. A Baixada Fluminense passou a ser compreendida em seu contexto histórico de fronteiras e confluências da escravidão rural

⁸ BEZERRA, Nielson Rosa. *Confluências da escravidão no Recôncavo da Guanabara: Iguaçu e Estrela (1833-1888)*. Dissertação de Mestrado em História. Vassouras: USS, 2004; BRAZ, Leila Nascimento Santos. *A guerra chega à Baixada Fluminense: os impactos locais do processo de envolvimento do Brasil na Segunda Guerra Mundial pelas páginas do jornal Correio da Lavoura*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018; PESSOA, Valdirene Nunes de Santana. *Entre as pessoas mais gradadas do município: a trajetória do capitão Gaspar José Soares, um político negro no pós-abolição da Baixada Fluminense (1864-1955)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018; DE OLIVEIRA COSTA, Claudia Patrícia. *A Baixada Fluminense e as recentes emancipações políticas: historiografia, identidade e ensino de história*. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019; GUIMARÃES, Christopher Alves. *Impacto Social da implementação do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ na Baixada Fluminense (2005-2017)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

⁹ RODRIGUES, Ana Paula Souza. *Famílias, casas e engenhos: a preservação do patrimônio no Rio de Janeiro (Piedade do Iguaçu e Jacutinga, Século XVII-XVIII)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013; ALEXANDRE, Maria Lúcia Bezerra da Silva. *Um cenáculo de letrados: sociabilidade, imprensa e intelectuais a partir da arcádia iguaçuana de letras (AIL) (Nova Iguaçu, 1955-1970)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015; SILVA, Debora Luisa de Freitas. *Políticas públicas e educação na Baixada Fluminense durante a Ditadura Militar: a sociedade de ensino superior de Nova Iguaçu (SESNI)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019; MAGGESISSI, Guilherme dos Reis. *Perto das fábricas, mas longe do mar: as ações dos indivíduos no processo de industrialização em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro (1950-1960)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

¹⁰ OLIVEIRA, Max Fabiano Rodrigues. *Do café à policultura: fazendeiros, lavradores foreiros e as transformações na estrutura fundiária de São Francisco Xavier de Itaguaí (1850-1900)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015; FERREIRA, Ana Claudia de Souza. *Caminhos, mudanças, alianças e resistências indígenas: identidade e territorialidade dos índios da aldeia de Itaguaí – Século XIX*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016; FIGUEIREDO, Joyce Cristina Machado. *Os bens e herdeiros de Dona Anna Rosa Roberta de Vasconcelos (Itaguaí, 1830-1865)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

¹¹ CARVALHO, Maicon Sérgio Mota. *A greve da Bayer Belford Roxo: ascensão e crise de uma indústria multinacional na Baixada Fluminense (1958-1989)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

¹² CARLOS, Maicon da Silva. *Próxima estação: Queimados! – uma análise sobre a formação de um território antes e depois da chegada da Estrada de Ferro D. Pedro II (1815-1819)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

¹³ SOUZA, Marluca dos Santos. *Escavando o passado da cidade: Duque de Caxias e os projetos de poder político local, 1900-1964*. Dissertação de Mestrado em História. Niterói: UFF, 2002; BRAZ, Antônio Augusto. *Vidas em transição: a cidade e a vida na cidade de Duque de Caxias nas décadas de 30,40 50 do século XX*. Dissertação de Mestrado em História. Vassouras: USS, 2006; PEREIRA, Sandra Godinho Maggessi. *Vozes afro caxienses: ecos políticos-culturais dos movimentos de resistência negra em Duque de Caxias (1949-1968)*. Dissertação de Mestrado em História. Vassouras: USS, 2006.; LAURENTINO, E. S. S. *Tensões e conciliações: a escrita da história local e o Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias (1971-2008)*. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores, UERJ, São Gonçalo, 2021.

¹⁴ Conforme: COSTA, Carlos Eduardo C. da. *Campesinato Negro no Pós Abolição: migração, estabilização e os registros civis de nascimento. Vale do Paraíba e Baixada Fluminense, RJ. (1888-1940)*. Dissertação de Mestrado em História. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008; DEMETRIO, Denise Vieira. *Famílias escravas no Recôncavo da Guanabara, Séculos XVII e XVIII*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói: UFF, 2008; MACHADO, Rubens. *A terra e seus muitos domínios: senhores, lavradores e escravos nas redes pelo usufruto da terra (Vila de Iguaçu, 1840-1880)*. Dissertação de Mestrado em História. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

e urbana, além ser observada a partir das suas conexões com o mundo atlântico¹⁵.

A multiplicidade de abordagens e temáticas sobre a história da Baixada Fluminense se traduziu em distintos livros publicados por pesquisadoras e pesquisadores que dedicam um olhar atento para esse território. Cabendo destacar o livro “Retratos em movimento: vida política, dinamismo popular e cidadania na Baixada Fluminense escrito pelo professor-pesquisador Linderval Augusto Monteiro publicado no ano de 2016; o livro “Da Vila de Iguassu à Baixada Fluminense: histórias de um território” organizado pelos professores-pesquisadores Álvaro Pereira do Nascimento e Nielson Rosa Bezerra no ano de 2019; o livro “Interdisciplinaridade e Educação: protagonismo de professores da rede pública da Baixada Fluminense” organizado pelas professoras Cristina da Conceição Silva e Patricia Luisa Nogueira Rangel com publicação no ano de 2020; o livro “A Baixada Fluminense e a Ditadura Militar – Movimentos Sociais, Repressão e Poder Local” organizado pelos professores Jean Sales e Alexandre Fortes lançado em 2022.

O intenso processo de renovação historiográfica dos anos de 1990 também foi experienciado pela História da Educação Local com a diversificação e ampliação das pesquisas a partir de novas fontes, objetivos, referenciais teóricos e métodos. Segundo as professoras-pesquisadoras Amália Dias e Angélica Borges, e o professor-pesquisador Marcos Pinheiro (2021), a tese da professora Ana Chrystina Venancio Mignot – intitulada Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto – defendida em 1997 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) inaugura os estudos históricos sobre a educação da Baixada Fluminense organizados nos novos padrões epistemológicos, metodológicos e historiográficos que se desenvolveram na década de 1990.

Essa nova historiografia da Educação Local moldou um olhar metodológico da história nos espaços escolares da Baixada Fluminense, reforçando o manejo crítico das documentações locais de maneira articulada com os referenciais teóricos e as abordagens metodológicas das multiplicidades territoriais (DIAS; BORGES; PINHEIRO, 2021). Dessa forma, a História da Educação Local sobre a Baixada Fluminense se integrou dialogicamente com outras áreas de pesquisas sobre esse território a partir de olhares sociológicos, políticos, econômicos e sociais (DIAS; BORGES; PINHEIRO, 2021).

¹⁵ Conforme: BEZERRA, Nielson Rosa. *Mosaicos da escravidão: identidades africanas e conexões atlânticas do Recôncavo da Guanabara (1780-1840)*. 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

Um amplo levantamento desenvolvido pelas professoras-pesquisadoras Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra e Angélica Borges, e pelo professor-pesquisador Marcos Cesar de Oliveira Pinheiro nos evidencia que a historiografia da Educação na Baixada Fluminense aborda uma multiplicidade temática, tais como o ensino primário¹⁶, secundário¹⁷ e superior¹⁸, bem como o ensino técnico e profissionalizante¹⁹. Além de abordar temas como a história da profissão docente e as trajetórias de docentes²⁰, e a história de algumas instituições escolares da Baixada Fluminense²¹.

¹⁶ Conforme: DIAS, Amália. Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950). Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2014; PEREIRA, Kimberly Araujo Gomes. Tecendo letras e mulheres prendadas: a urdidura da escola primária e do magistério feminino em Magé no período do Império (1839-1889). 86 p. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.; RODRIGUES, Angélica de Sá de Oliveira Bauer. A educação pública nas atas da Câmara Municipal de Duque de Caxias (1947-1958). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020; SANTOS, Beatriz Souza dos. Entre tropeiros, quilombos e fazendas: processos de escolarização e educação dos negros na Vila de Estrela na Província do Rio de Janeiro (1846 -1889). 2020. 86p. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2020.

¹⁷ Conforme: ESTEVES, Ana Paula da Silva. *O Ginásio Leopoldo e o processo de institucionalização do ensino secundário no distrito-sede de Iguaçu (1930-1950)*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

¹⁸ Conforme: LIMA, Hugo Moreira. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), entre o passado e presente: memória e história de um legado educacional. 84 f. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. 84f.; AZEVEDO, Rita de Cássia Medeiros Sérgio de. O histórico de lutas dos profissionais readmitidos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

¹⁹ Conforme: LOUREIRO, Adriana Maria. *A presença feminina no magistério do curso técnico em agropecuária no CTUR/UFRRJ nos anos de 1970*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009; FAUSTINO, Sandra Regina de Oliveira. *A criação do curso de agropecuária orgânica do colégio técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/RJ – CTUR*. 104f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, [Seropédica], 2012.

²⁰ Conforme: CABRAL, Vivian da Silva. *Maria Rosa Paris e Augusto Monteiro Paris: experiências de magistério em Iguaçu (1875-1935)*. 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017. FERREIRA, Jéssica Tomaz; SANTOS, Beatriz Souza dos. *Educação dos negros no Recôncavo da Guanabara: entre o magistério e a fábrica (1857-1888)*. Revista Pilares da História, Duque de Caxias, 2021, no prelo; JARA, Isabela Bolorini. *O fazer-se Estado e fazer-se magistério em Iguaçu: funcionalização, agências e experiências (1895-1925)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017; SANTOS, Maria Clara Moreira dos. *Dona Ruth Telles de Menezes: mulheres negras que democratizaram o ensino no distrito de Santo Aleixo, Magé/RJ*. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.; SOARES, Katia, M. *Pelos narradores da solidão: marcas do integralismo nas memórias sobre a educadora Aurélio De Souza Braga (Belford Roxo, 1930-1945)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2016.; SILVA, Andrea Cristina Oliveira Duarte de Souza Santana da. *Caminhos do sindicalismo: trajetórias de vida de professores do SEPE/Baixada Fluminense*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012; SILVA, Adriana Casini da. *A trajetória profissional de professores de Mesquita, na Baixada Fluminense: uma identidade docente em construção*. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

²¹ Conforme: CAMACHO, Suzana Brunet. *Cadernos de segredos: marcas da educação católica na escrita íntima*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005; ESTEVES, Ana Paula da Silva. *O Ginásio Leopoldo e o processo de institucionalização do ensino secundário no distrito - sede de Iguaçu (1930-1950)*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020; NASCIMENTO, Anaise Cristina da Silva. *Pela caravana da fraternidade: unificação do movimento espírita nas memórias do educador Leopoldo Machado*. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016; PAIVA, Olga Marinho. *O curso normal do Instituto de Educação Rangel Pestana (1966-2011): espaço de memória e tradição na formação de professores em Nova Iguaçu?* Dissertação (Mestrado em Educação) UFRJ, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/olga_paiva.pdf. Acesso em: 25 out. 2015; PEREIRA, Idilea Thomaz de Aquino. *Trajetória da Escola Municipal Barro Branco e a formação política de seus sujeitos: possibilidades e limites*. 2017.

Embora a definição territorial da cidade de Seropédica na Baixada Fluminense seja um ambiente em disputa, a história da UFRRJ é um tópico presente na historiografia da educação local com ênfase na análise da tradição rural e das transformações ocorridas na instituição ao longo do tempo, bem como na análise da relação da Universidade com a Baixada Fluminense. Nessa abordagem se destacam as teses das professoras-pesquisadoras Ana Lúcia da Costa Silveira²² e Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho²³ que contextualizam historicamente a UFRRJ em suas raízes institucionais e educacionais, além de proporcionarem uma análise sobre a dinâmica territorial da Universidade com a cidade de Seropédica.

Os estudos sobre a UFRRJ movimentam-se na diversificação das abordagens temáticas em que determinados problemas, antes preteridos, assumem uma dimensão central – resultado da significativa influência dos contemporâneos enfoques historiográficos. As dissertações das professoras-pesquisadoras Iris de Macedo Rosa²⁴ e Adriana Maria Loureiro²⁵, e a tese da professora-pesquisadora Alyne Fonseca Bessa²⁶ são resultado dessa dinâmica em que temáticas como a violência de gênero na UFRRJ, a participação de mulheres em um curso e a formação étnico-racional em uma licenciatura da instituição são espaços de uma reflexão mais crítico-analítica da História da Educação da Baixada Fluminense com diversificadas abordagens metodológicas.

Esses estudos da historiografia da educação da Baixada Fluminense, até nos territórios em disputa de identidade, revelam as distintas formas que as instituições

Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017; SILVA, Leandro Oliveira da. *O Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias: lutas, avanços, retrocessos e institucionalização*. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017; TUÃO, Renata Spadetti. *Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação de Duque de Caxias e da Baixada Fluminense: uma experiência instituinte em educação patrimonial*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

²² Conforme: SILVEIRA, Ana Lúcia da Costa. *A UFRRJ do tempo recente: relações entre a oferta de graduações e a sua vocação rural*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

²³ Conforme: COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. *Da Universidade surge a cidade, da cidade as escolas: a UFRRJ e a educação pública municipal de Seropédica*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

²⁴ Conforme: ROSA, Iris de Macedo. *Projeto “Ruralina é Revolução!”: insegurança, violências de gênero e demandas por segurança na UFRRJ*. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

²⁵ Conforme: LOUREIRO, Adriana Maria. *A presença feminina no magistério do curso técnico em agropecuária no CTUR/UFRRJ nos anos de 1970*. 2009. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2009.

²⁶ Conforme: BESSA, Alyne Fonseca. *Estudo da decolonialidade na educação do campo: abordagens da temática étnico-racial em uma licenciatura da UFRRJ*. 2020. 309 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2020.

escolares se apresentam nesse território, os projetos educacionais, as histórias dos sujeitos das comunidades educacionais e a sua participação na história da região (DIAS; BORGES; PINHEIRO, 2021). As identidades da Baixada Fluminense têm como parte constitutiva os espaços educacionais que referenciam as tensões locais, os projetos políticos, as demandas econômicas, a realidade social (DIAS; BORGES; PINHEIRO, 2021).

Ao se aproximar dos distintos espaços formais da construção da História Local da Baixada e dos múltiplos agentes envolvidos fica perceptível que há uma produção acadêmica vigorosa para a atuação docente consciente sobre o localismo. Essa extensa e antiga historiografia sobre a Baixada Fluminense em suas distintas abordagens, dimensões e domínios (BARROS, 2013) nos propicia refletir sobre o ensino de História Local em uma instituição imersa nessa realidade em suas dinâmicas institucionais, estudantis e socioculturais: a UFRRJ na cidade de Seropédica.

É evidente que ao observamos essa instituição não estamos naturalizando que o aprendizado nesse território é próprio da Baixada Fluminense – esse é um tópico em disputa como já detalhamos –, mas estamos nos questionando sobre a formação docente em História nesse ambiente de letramento que possui intensa relação com esse espaço. A amplitude de escritos sobre a Baixada Fluminense – alguns produzidos no interior da UFRRJ – ensejam uma reflexão sobre a formação teórica, conceitual e pedagógica que o ensino de História Local é hábil em mobilizar para um profícuo letramento docente.

É preciso, para tanto, imergirmos na história das instituições escolares/acadêmicas/educativas para compreender as estruturas que regimentam o funcionamento curricular e pedagógico, além de especializar esse olhar para a história da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Esses são nossos caminhos nos próximos subeixos de análise.

1.2 História das instituições escolares/acadêmicas/educativas

Os estudos históricos das instituições escolares/acadêmicas/educativas têm recebido uma intensa preocupação da historiografia educacional na mobilização de uma memória escolar que compreende a institucionalidade do saber em suas dinâmicas internas e externas. Dessa maneira, a História das instituições escolares particulariza a

construção e organização da estrutura formativa que atende a necessidade humana do aprendizado em uma dimensão contínua e permanente (SAVIANI, 2005, p. 28).

A educação imerge em um contínuo processo de adaptação e readequação em que suas práticas, instrumentos e concepções são mutáveis para atender as demandas e necessidades da vida humana (SAVIANI, 2005, p. 28). O espaço formal da educação é a instituição escolar/acadêmica que é, em essência, um espaço social construído pelos agentes internos – profissionais, estudantes, docentes – e externos – o Estado, a comunidade em que está inserida –, devendo ser compreendido nessa relação singular que não se explica isoladamente (SAVIANI, 2005, p. 28; SANFELICE, 2008, p. 16).

De acordo com o professor-pesquisador Dermeval Saviani (2005), fundamentado no Dicionário Latino-Português escrito pelo docente Francisco Torrinha da Universidade do Porto, essa condição da ‘instituição’ pode ser observada nas raízes lexicais da palavra originada do latim – *institutio, onis* – que significa disposição, instrução, criação e método. As dimensões conceituais da ‘instituição’ se dão na articulação do que se está disperso, na própria lógica do educar, na construção e criação por parte dos seres humanos e, por fim, na aceção de unidade a partir de procedimentos em que distintos sujeitos compartilham um ideal (SAVIANI, 2005, p. 28). Essa concepção dialoga com o conceito de instituição escolar que se produz e reproduz nas dimensões socioculturais:

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretendo e projectando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. As instituições educativas são projectos arquitectados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais [sic] (MAGALHÃES, 1998, pp. 61-62 *Apud* GATTI JÚNIOR; VALE GATTI, 2015, p. 339).

A complexidade da instituição educativa reside na interconexão dos distintos espaços institucionais que tensionam a concepção pedagógica e influenciam na sua prática, tais como a família, o Estado, a Igreja. Essa relação influi nas práticas pedagógicas, nas concepções políticas de educação, nos padrões avaliativos adotados, na formação dos profissionais da educação, enfim, a dinâmica entre as instituições educativas e sociedade dota esse espaço de significado que se observa nas distintas abordagens da historiografia da educação, bem como nos elementos que a história das instituições escolares desnuda, tais como:

[...] o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles e outros (NOSELLA; BUFFA, 2006, p. 4).

Todas essas categorias, observadas na investigação histórica das instituições escolares, são construídas nos contextos históricos, políticos, sociais e pedagógicos que modelam tudo que se realiza no espaço escolar – da disposição das disciplinas até a exigência formativa do profissional contratado. De acordo com o professor-pesquisador Décio Gatti Júnior e a professora-pesquisadora Giseli Vale Gatti (2009; 2015), em associação com docente e historiador da educação Geraldo Inácio Filho (2009), ao historicizar uma instituição escolar realiza-se uma releitura, uma análise e observação do passado não apenas de maneira burocrática e organizacional, mas mobiliza-se um olhar atento aos múltiplos momentos e agentes que constituem e dão sentido ao espaço escolar.

A história da instituição escolar não é a mimetização de fatos estanques, da aglomeração de informações institucionais ou da reprodução de um ideal de uma corporação, mas é o movimento de contextualização que rememora o fato analisado em sua territorialidade, em sua dinâmica de sujeitos e, sobretudo, em sua condição social. Ao abordar a história da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro compreendemos as raízes institucionais que modelam o modelo acadêmico construído para esse espaço, bem como nos aproximamos do ambiente e da concepção pedagógica articulada para a formação das licenciaturas – em destaque para a temática da história local.

O estudo histórico das instituições escolares, nessa concepção, se utiliza das fontes que estruturam as chamadas ‘finalidades ideais’ que são os discursos pedagógicos, teóricos, metodológicos e epistemológicos que os ambientes institucionais constituem para determinar os objetivos daquele espaço do saber, o padrão curricular adotado, as exigências formativas para a habilitação profissional, a seleção das disciplinas. Com isso, os projetos pedagógicos e os documentos institucionais dos espaços acadêmicos nos evidenciam os discursos que modelam o ideal a ser divulgado para as comunidades internas e externas, balizando os procedimentos adotados e os tensionando com as

demandas de profissionalização e formação. As finalidades ideais dos espaços educativos, portanto, podem ser compreendidas:

[...] na relação entre a escola e a sociedade, em sua variedade de projetos políticos e culturais, cujas fontes de investigação incluem as ideias educacionais veiculadas, as legislações de ensino aprovadas e substituídas, as notícias veiculadas pela imprensa de modo geral e a pedagógica de modo particular, os programas de ensino, os manuais e livros escolares, os diários de classe etc. (GATTI JÚNIOR; VALE GATTI, 2015, p. 350).

Essa referência epistemológica da tipologia, do instrumental e da concepção pedagógica de uma instituição escolar é complementada com as ‘finalidades reais’ que são estabelecidas nas ações concretas dos sujeitos no cotidiano do espaço escolar, incluindo a prática na sala de aula, as provas aplicadas, os cadernos, as memórias iconográficas, os relatos orais (GATTI JÚNIOR; VALE GATTI, 2015, p. 350). Todos esses elementos dos estudos históricos das instituições educativas constituem a ‘cultura escolar’ ou ‘natureza da instituição escolar’ que dimensionam o método de aprendizado, a matriz das disciplinas, a lógica de controle e avaliação, as finalidades formativas, as perspectivas ideológicas, as memórias, entre outros elementos próprios do espaço educativo em uma contínua relação com a sociedade.

Essas dimensões são construídas nos processos históricos das instituições educativas que são originadas com determinados princípios – que selecionam as e os estudantes a serem inseridos, o padrão de profissional a ser contratado para atuar, a concepção pedagógica – que se modificam ao longo dos movimentos internos e externos, mas que influenciam a formação em sua totalidade. Toda instituição educativa tem uma história que conecta o passado – na sua concepção –, o presente – na lógica experimentação das realidades e em seu processo de constante modificação – e no futuro – na projeção daquilo que anseia se tornar.

A estudo histórico de uma instituição educativa nos revela a dinâmica territorial que está imersa, contextualizando a formação nos padrões, condições e particularidades que a fazem singular. A relação histórico-territorial que as instituições de formação apresentam é destacada pela professora-pesquisadora Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho que ressalta a importância desse elemento, em especial para o caso específico da UFRRJ:

O estudo da história da universidade se justifica no sentido de compreendermos a sociedade em que esta se encontra instalada. Sobre tudo se

levamos em conta que a região pesquisada – Seropédica – tem seu desenvolvimento determinado pela criação do campus universitário cuja história, conseqüentemente, encontra-se entrelaçada à cidade que então se originou. Portanto, o caso da UFRRJ é característico para identificar tal situação (2014, p. 63).

Ao centramos nossa pesquisa nas concepções teórico-metodológicas, epistemológicas e pedagógicas de História Local mediada nas Licenciaturas em Educação do Campo e de História, não podemos nos isolar no próprio contexto histórico da territorialidade local expressa pela instituição que esses espaços do saber estão imersos. Pensando nisso, o próximo subeixo de investigação realiza um breve panorama dos processos históricos da UFRRJ, apresentando a dinâmica institucional que molda o processo de ensino-aprendizagem de seus licenciandos e licenciandas.

1.3 ESAMV, UR, UFRRJ: a história da “rural” em suas múltiplas dimensões

Ao caminharmos pelo campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro nos deparamos com um dos mais bonitos espaços que a natureza, a intelectualidade, a arquitetura e o ambiente rural em conjunto pode nos proporcionar. Os jardins, os prédios, os animais que percorrem todo aquele espaço, o silêncio contemplativo que nos é proporcionado, enfim, a rural em suas múltiplas dimensões.

Ao nos deslumbrarmos com toda essa beleza natural e arquitetônica podemos, no entanto, nos esquecer da história que constitui a singularidade da ‘rural’ em seu processo histórico que delinea a identidade universitária e que é hábil em reconhecer a territorialidade local como base para os cursos, o corpo docente, a estrutura administrativa, o modelo curricular, o projeto pedagógico, os formandos, os estudantes, em síntese, a identidade desse espaço do saber. Com isso, ao conhecer a história da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro nos aproximamos das raízes que sustentam a sua institucionalidade, a sua concepção educativa e, sobretudo, as memórias que constituem nesse espaço a sua singularidade.

A origem da UFRRJ se dá em 1910 a partir do Decreto nº 8.319 que criava a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) localizada no bairro da Urca no Rio de Janeiro e estava subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (SILVEIRA, 2011, p. 48). A ESAMV surge na esteira das políticas públicas, especificamente da primeira metade do Século XX, que visavam centrar o desenvolvimento nacional na agro exportação e, conseqüentemente, exigiam uma maior

profissionalização dos agentes envolvidos na produção agrícola e, sobretudo, na burocracia governamental do Ministério da Agricultura (SILVEIRA, 2011, pp. 48-49; COUTINHO, 2014, p. 79).

A ESAMV, até o ano de 1934, era estruturada pelas Escolas Nacionais de Agronomia (ENA), Veterinária (ENV) e Química (ENQ), marcando um período de redirecionamento das estratégias governamentais para a educação superior, firmando a junção dos institutos e escolas superiores (SILVEIRA, 2011, p. 51). A ENA e a ENV se englobam, especificamente em 1940, criando o Centro Nacional de Pesquisas Agronômicas (CNEPA) que passaria três anos depois se vinculando a recém criada Universidade Rural (UR) (SILVEIRA, 2011, pp. 51-53; COUTINHO, 2014, p. 79).

Essa expansão da UR demandou do Governo Federal o financiamento e construção do campus da instituição no Km 47 da antiga Estrada Rio-São Paulo nas terras da antiga Fazenda Santa Cruz no ano de 1947, intensificando um processo de reorganização da estrutura que se assemelhava ao modelo norte-americano de Universidades que passava a oferecer o serviço de alojamento, refeitório e biblioteca, e até mesmo, estabeleceu residências para o corpo docente e técnico residir próximo ao Campus (SILVEIRA, 2011, p. 52). Esse período de mudança significou um intenso financiamento da estrutura da UR, alcançando um padrão satisfatório do perfil de ensino superior que deveria ser ofertado com uma relação com a comunidade local a partir da dedicação integral e próxima que o novo espaço ensinou nos colaboradores e discentes (SILVEIRA, 2011, pp. 52-53).

A Universidade Rural, especificamente em 1960, imerge em um conjunto de modificações a partir da desvinculação da instituição do Centro Nacional de Pesquisas Agronômicas (CNEPA) e, conseqüentemente, a mudança do nome para Universidade Rural do Rio de Janeiro (URRJ) (SILVEIRA, 2011, p. 59; COUTINHO, 2014, p. 80). Em 1962 a instituição realiza modificações de seus estatutos, a partir das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, alternando o nome para Universidade Rural do Brasil (URB) (SILVEIRA, 2011, p. 59; COUTINHO, 2014, p. 80).

Segundo a professora-pesquisadora Ana Silveira (2011), a URB consolidou a diversificação dos cursos oferecidos pela instituição que passava a incluir as Escola de Engenharia Florestal, Educação Técnica e Educação Familiar. Esses cursos, envolvidos

na área da educação, marcavam uma maior preocupação institucional com a formação docente para atender uma intensa demanda de escolarização que as classes médias passaram a exigir do nível básico ao superior.

Esse intenso processo de transformações resultou, no final da década de 60 do século XX, em uma transferência administrativa que passava a gestão da Universidade do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação (SILVEIRA, 2011, p. 59; COUTINHO, 2014, p. 80). Com isso, o perfil da instituição começou a ser modificado, a partir de um processo gradual de diversificação formativa com a abertura de cursos de licenciatura que não tinham relação com o letramento técnico, metodológico e profissional das áreas de agrária e veterinária.

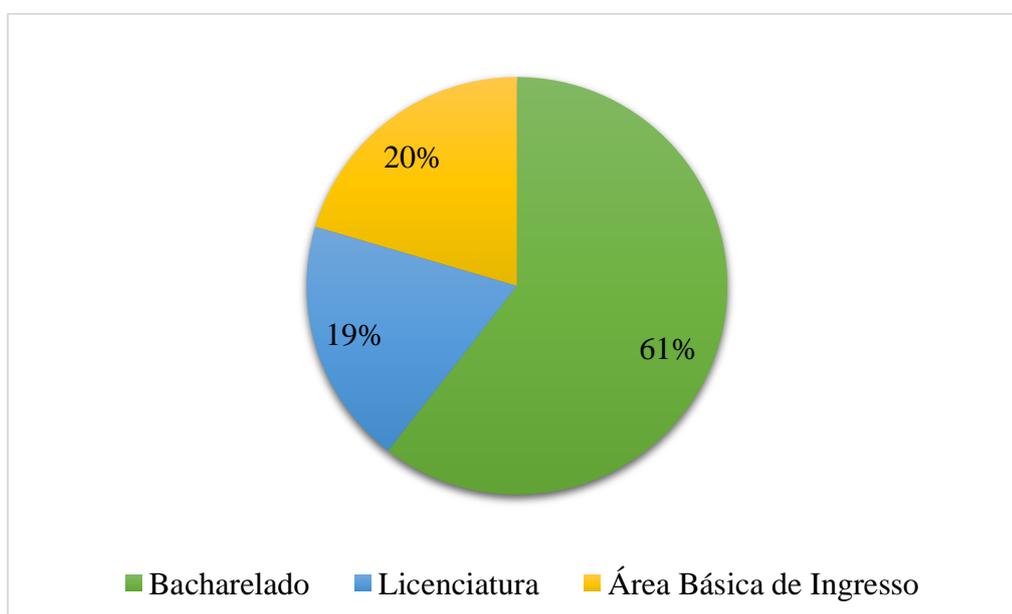
As intensas modificações legislativas desse período reestruturaram o funcionamento das instituições acadêmicas, a organização curricular, o modelo de gestão, o cotidiano docente desses espaços. A vinculação administrativa com o Ministério da Educação alterou os estatutos e ensejou um debate acadêmico-institucional para renomear a instituição, dispondo de três sugestões – “Universidade Federal da Baixada Fluminense”, “Universidade Federal Rural de Itaguaí” e “Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro” – em que a mais escolhida é a UFRRJ (SILVEIRA, 2011, p. 88-89).

As distintas concepções pedagógicas impulsionaram uma disputa pela identidade institucional seja pela definição da relação entre um espaço acadêmico atrelado ao local ou engajado com o sistema universitário nacional, seja pela escolha da vocação “rural” ou multidisciplinar. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nome definido em 1967, experienciou uma disputa de identidade com uma reafirmação agrária, mas aberta para uma pluralidade formativa em sua dinâmica nacional e local (SILVEIRA, 2011, p. 88-89).

Essa diversificação formativa das licenciaturas da UFRRJ fica perceptível na criação de cursos que visavam atender uma formação alternativa nas áreas do mundo rural – a Licenciatura em Ciências Agrícolas e Economia Doméstica –, além de absorver uma demanda feminina que iniciava a busca pela formação universitária e a profissionalização (COUTINHO, 2014, p. 91). Essa diversificação possibilitou a criação das Licenciaturas em Biologia e Química em 1968, a de Educação Física em 1974, a de Ciências em 1975 e, ficou muito mais perceptível no estabelecimento de 8 novos cursos entre os anos de 2000 e 2009 (COUTINHO, 2014, p. 91).

A abertura de novos cursos se ampliou para as Licenciaturas que correspondem, contemporaneamente, a um total de 15 que incluem Belas Artes, Ciências Agrícolas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação do Campo, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Português/Literaturas, Letras – Português/Inglês/Literaturas, Matemática, Pedagogia e, por fim, Química (PROGRAD, 2022). A oferta anual de vagas pela UFRRJ, entretanto, nos indica que a maioria de vagas oferecidas são cursos de Bacharelado, seguida dos cursos da chamada Área Básica de Ingresso²⁷ e, por último, as licenciaturas:

Gráfico 1 – Vagas oferecidas anualmente pela UFRRJ (Seropédica)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da PROGRAD, 2022.

Os dados evidenciam que de cada 100 vagas ofertadas na UFRRJ apenas 19 são de cursos pensados, estruturados e mantidos com o exclusivo esteio de formação docente. Esse é um fator significativo pois o letramento pedagógico é uma ciência própria que considera as dinâmicas experienciadas na sala de aula que, por sua vez, possui uma linguagem, uma relação e um sentido profissional que não é apêndice de outra habilitação formativa. O professor-pesquisador Maurice Tardif que a e o docente:

[...] não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no

²⁷ Trata-se da entrada única das e dos estudantes que cursam um núcleo básico de disciplinas e, a partir de um período letivo específico (determinado no Projeto Político Pedagógico de cada curso) a aluna e o aluno seleciona a área de formação como bacharelado ou licenciatura.

sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2020, p. 230).

A integralidade da docência se dá no vínculo da mediação do processo de ensino-aprendizagem com a investigação científica que mobiliza na e no docente uma constante de análise, avaliação e apropriação dos seus saberes e práticas. Dessa maneira, a formação em um curso de Licenciatura constitui uma identidade específica da professora-pesquisadora e do professor-pesquisador que não desassocia a sua prática docente da sua prática investigativa, elaborando uma junção da Universidade com a escola.

Esse panorama da distribuição das habilitações formativas não é o ideal para as licenciaturas, mas é muito melhor do que a realidade experienciada anteriormente ao REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais²⁸ – que diversificou as formações, ampliou as políticas estudantis e reestruturou o sistema universitário brasileiro. O REUNI estabeleceu uma reelaboração das estratégias de formação com o intuito de minorar a evasão e reocupar as vagas ociosas na UFRRJ, apresentando um conjunto de políticas de assistência estudantil, a reorganização dos cursos, implementação de obras e a contratação de novos docentes para atender a nova demanda institucional (SILVEIRA, 2011, p.167).

O processo de expansão propiciado pelo REUNI, no entanto, ensejava um compromisso de Estado na contínua manutenção dos cursos, na contratação de docentes e técnico-administrativos, no financiamento de bolsas de iniciação científica, no pagamento de fornecedores, na expansão da infraestrutura acadêmica, em síntese, um sistema integrado de ensino superior público, gratuito e de qualidade exige do Estado nacional uma política planejada de investimento. A funcionalidade dessa dinâmica se deu em um período do Brasil, especificamente entre os anos de 2002 e 2012, de estabilidade econômica, social e, sobretudo, política que declinou no terceiro ano do primeiro governo da ex-presidenta Dilma Rousseff – com o prenúncio da estrutural crise econômica e com as grandes manifestações de junho de 2013 –, atingindo o ápice no segundo mandato com

²⁸ Programa do governo federal instituído pelo decreto 6.096 de 24 de abril de 2007 que objetivava a criação de políticas públicas integradas de acesso e permanência no ensino superior público no nível de graduação. O decreto determinava que o programa estruturaria ações de redução de evasão, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão das estruturas acadêmicas com a reorganização dos cursos, a diversificação das graduações, a ampliação de políticas de assistência e inclusão estudantil e, por fim, a articulação das graduações com a pós-graduação e, de maneira igual, da educação superior com o ensino básico.

o controvertido²⁹ procedimento de *impeachment* e a ascensão presidencial de Michel Temer com a sua política de arrocho orçamentário e controle de investimentos públicos. Essa disposição temporal dos fatos históricos nacionais e a política orçamentária da UFRRJ fica evidente com uma nota pública da Pró-reitoria de Assuntos Financeiros que esclarecia a realidade fiscal da instituição:

Não é demais lembrar que, até agosto de 2013, os repasses financeiros do Governo Federal eram realizados todas as terças e sextas-feiras, mantendo assim um fluxo contínuo de pagamento das despesas realizadas. Daquele momento em diante, os repasses passaram a acontecer em até duas vezes por mês, e num montante inferior aos valores liquidados para pagamento. Até junho de 2015, os valores repassados permitiam honrar os compromissos, ainda que com atrasos de no máximo 1 a 2 meses. As prioridades sempre foram as bolsas estudantis e as empresas terceirizadas. As dívidas eram administradas e, dessa forma, a comunidade nem percebia os problemas enfrentados na execução financeira. O quadro se complicou a partir de junho, quando os valores dos repasses financeiros se tornaram cada vez menores e insuficientes. Por este motivo, em 25 de setembro de 2015, 194 (cento e noventa e quatro) servidores aguardam o recebimento de diárias e a Universidade tem a pagar R\$ 5.568.412,81 (cinco milhões quinhentos e sessenta e oito mil e quatrocentos e doze reais e oitenta e um centavos). Estamos envidando todos os esforços para sanar essas dificuldades, contactando nossos interlocutores no MEC e apresentando a situação da UFRRJ. Neste contexto, entendemos que o problema é de todos e que os segmentos organizados da Universidade e da sociedade precisam se mobilizar para defender com ênfase os recursos para a Educação (PROAF, 2015).

A transparência que esse relato institucional mobiliza nos condiciona a compreender a realidade que a UFRRJ começou a enfrentar com os constantes contingenciamentos do orçamento público que eliminavam a regularidade e a integralidade dos repasses do Ministério da Educação, instituindo uma dívida financeira da instituição com os profissionais e fornecedores que são essenciais para o seu pleno funcionamento. O contingenciamento do orçamento da Universidade influencia todas as atividades realizadas dentro de uma instituição – o simples pagamento de uma bolsa, a aquisição de combustível para o transporte interno, o pagamento de contas de energia e água, o ressarcimento de diárias e passagens para compromissos institucionais, o pagamento dos funcionários e prestadores terceirizados – ficam impossibilitadas de serem

²⁹ A discussão sobre a constitucionalidade do processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff reside no não cometimento doloso das chamadas pedaladas fiscais posto que tal manobra orçamentária não consta nos crimes passíveis de responsabilidade (GOMES, 2016, p. 41). A controvérsia do afastamento da presidenta fica mais notória a partir de contemporâneas decisões do poder judiciário, à exemplo da extinção de uma ação popular pelo Tribunal Regional Federal da Segunda Região contra a ex-presidenta que demandava o pagamento de supostos prejuízos econômicos para o Estado e, de maneira igual, a partir de manifestações públicas como a do Ministro Luis Roberto Barroso do Supremo Tribunal Federal que evidencia as reais motivações do *impeachment*: “[...] creio que não deve haver dúvida razoável de que ela não foi afastada por crimes de responsabilidade [pedalada fiscal] ou corrupção, mas sim foi afastada por perda de sustentação política. Até porque afastá-la por corrupção depois do que se seguiu seria uma ironia da história” (Correio Braziliense, 2022).

cumpridas.

A política de desinvestimento público foi agravada com Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241 patrocinada pelo governo Michel Temer, renomeada para PEC 55 no Senado Federal, que instituiu um teto de gastos públicos durante 20 anos, contando a partir do ano de 2017, em que a administração pública apenas tem a autorização de corrigir os valores do orçamento com a inflação, ou seja, o Brasil fica proibido durante duas décadas de acrescentar ou aumentar investimentos e gastos públicos. Essa ação política significou a proibição da expansão e manutenção da rede pública de ensino, na não realização de concursos para suprir as demandas do extenso serviço exigido nos espaços acadêmicos, na redução de bolsas de investigação, enfim, representou, e ainda representa, o estrangulamento da educação superior nos pilares que a sustentam.

A compressão das políticas públicas para o ensino superior, a ciência e as pesquisas foi experienciada na UFRRJ a partir da drástica redução de bolsas de iniciação à docência oferecidas na UFRRJ em Seropédica que passaram de 399 no Edital nº 06 publicado em fevereiro de 2014 para 149 no processo de seleção de 2018, eliminando 250 bolsas que auxiliam na permanência de estudantes no ensino superior e são fundamentais nas políticas de aproximação da formação docente com o espaço escolar. Ao detalharmos os cortes é possível observar uma realidade trágica para a permanência de uma série de atividades nas instituições escolares próximas a Universidade em que o subprojeto de História sai de 80 para 17 bolsas, o de Geografia de 26 para 10, o de Educação Física de 64 para 24, evidenciando um desmonte das políticas de formação docente, permanência estudantil e de financiamento do ensino superior.

A comunidade acadêmica da UFRRJ respondeu em 2016 com a ocupação da reitoria e do prédio principal do campus pelos movimentos estudantis e com uma greve do corpo docente e técnico-administrativos reprovando as políticas de arrocho e controle do orçamento da instituição (ADUR-RJ, 2016). As mobilizações terminaram com o findar do período e as atividades acadêmicas retornaram no início do ano seguinte, ocorrendo de maneira pontual ao longo dos anos seguintes a partir das contínuas políticas neoliberais de ajuste fiscal, reforma previdência e reforma trabalhista que eram vendidas como a solução para a crise econômica brasileira – e que evidentemente eram a intensificação do declínio fiscal, tributário e orçamentário da administração pública.

Essa realidade se exacerbou com o processo eleitoral de 2018 que resultou na

eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência da República a partir de linha discursiva de uma suposta moralidade, da intensificação das políticas neoliberais e do findar da corrupção. No âmbito dos investimentos em educação e ciência, o governo Bolsonaro apresentou em 2020, 2021 e 2022 os mais baixos níveis de recursos desde os anos 2000, intensificando o movimento de retração institucional das atividades acadêmicas a partir da ausência de perspectivas pelos estudantes dos mais variados níveis de formação, da redução de bolsas, do controle financeiro das instituições, entre outras ações de controle acadêmico, institucional e econômico. (ISTO É, 2022).

O ataque aos espaços acadêmicos não se limitou no controle dos orçamentos e na limitação de investimentos, o governo avançou sobre a autonomia e participação universitária com o controle e desconsideração na escolha das reitorias das Universidades públicas. Dessa maneira, 40% das nomeações de reitores e reitoras realizadas pelo governo Bolsonaro não respeitaram a decisão majoritária das comunidades acadêmicas, selecionando nomes presentes na lista tríplice que perderam ou que não participaram do processo eleitoral (FOLHA DE SÃO PAULO, 2021a).

A UFRRJ enfrentou esse movimento de intervenção nas escolhas internas no processo eleitoral de 2020 em que o candidato eleito pela comunidade acadêmica não foi escolhido pelo Presidente da República na lista tríplice, selecionando um nome que não pleiteou o cargo de reitor. É essencial reforçar que ações que visam o enfraquecimento da autonomia universitária tem com principal mecanismo a cooptação e a alienação dos espaços de mobilização social que autonomizam a vida política, social e econômica de um país – em especial de uma nação como a brasileira.

O ambiente de desinvestimento, controle político e desvalorização da Universidade assumiu um nível muito mais grave e precário com a pandemia do vírus SARS-CoV-2 que causa a Covid-19. O distanciamento social em um ambiente pandêmico em que o toque e a respiração se tornam meios de contaminação por partículas demandava do Estado uma série de políticas de mitigação e redução de casos.

O governo Bolsonaro, no entanto, desmontou qualquer resposta eficiente de gestão da pandemia, propagando a aglomeração, o não uso de equipamentos de proteção individual e desconstruindo qualquer política nacional de resposta à Covid-19 –, incluindo ações no sistema educacional. Um significativo exemplo desse ambiente de desrespeito aos regramentos sanitários foi a decisão do Ministério da Educação em limitar

a isenção da taxa de inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio para o conjunto de estudantes que não realizaram a prova no ano de 2020, resultando no menor número de inscritos em 13 anos de avaliação – período em que o Brasil detinha altas taxas de contaminação e mortalidade pela Covid-19 –, além de emitir a proibição da apresentação do comprovante vacinal nas instituições vinculadas ao governo federal (SINPROMINAS, 2021; FOLHA DE SÃO PAULO, 2021b).

O orçamento das Universidades Federais também enfrentou um arrocho ainda maior em que o recurso de 6 bilhões em 2019 passou para 5 bilhões e 500 milhões de reais em 2020 e, de maneira igual, em 2021 o orçamento sofreu um novo corte chegando ao valor de 4 bilhões e 500 milhões (ANDIFES, 2021a). Essa realidade é ainda mais cruel quando observamos o aumento das ações institucionais, comunitárias e sociais que as Universidades realizaram com a formação de 50 mil pessoas em 2020, especialmente na área da saúde, na oferta de 2 mil leitos para pacientes com Covid-19 nos hospitais universitários, na produção de 650 mil máscaras, 690 mil litros de álcool e 515 mil escudos faciais, além da realização só em 2020 de 670 mil testes de Covid-19 (SANTOS *et al.*, 2020, pp. 2-6).

A história da UFRRJ, em suas raízes mais profundas, escancara a sua relação com a política, a sociedade, a economia, a cultura, a territorialidade, afinal, essa instituição é constituída na Baixada Fluminense e na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro com a sua expressão de multiplicidade e amplitude. Ao conhecermos o processo de construção institucional, a identificação rural da Universidade, as potencialidades, êxitos, as lutas e adversidades enfrentadas nos deparamos com um espaço que constitui significado a atuação diária dos licenciandos, licenciandas, professores, professoras, profissionais e todos as e os agentes envolvidos nos mais variados cursos. Com esse resistente esteio passamos a compreender a história e concepção curricular das Licenciaturas em História e Educação do Campo para, posteriormente, observamos a História Local nesses ambientes formativos.

CAPÍTULO 2. HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFRRJ: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CURRICULAR

A história de um espaço acadêmico, as origens que dão significado as práticas, as vivências e as formações, os processos de disputa na construção pedagógica e epistemológica do ensino a partir do currículo, enfim, a identidade do curso, em especial de licenciatura, é mobilizada em suas raízes. Para isso, compreenderemos as concepções construídas na particularidade da formação de uma educadora e de um educador do campo e, de mesma maneira, da formação de uma e um docente em História, absorvendo as estruturas pedagógicas e intelectuais que são construídas com o objetivo definido sobre a tipologia de educação, ensino-aprendizagem, escola e docência que esses cursos desejam.

O segundo capítulo desta investigação centra-se em uma análise das concepções teóricas, metodológicas e conceituais concebidas para a formação das licenciandas e dos licenciandos dos cursos de História e de Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com o intuito de, posteriormente, contextualizar e compreender os aspectos formativos envolvendo a História Local. Para tanto, realiza-se uma análise histórico-curricular dos cursos, entendendo o processo de constituição das concepções epistemológicas e pedagógicas dos projetos políticos-pedagógicos e das matrizes curriculares em suas particularidades.

2.1 Licenciatura em História

O curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Seropédica foi criado no ano de 2000 e estabelecido no então Departamento de Letras e Ciências Sociais com a abertura de uma turma no ano seguinte para o período noturno, evidenciando um ambiente institucional extremamente favorável para um curso de Licenciatura na área de Ciências Humanas e Sociais nesse espaço acadêmico reconhecido pela sua dimensão formativa rural (COUTINHO, 2014). Isso fica evidente a partir da colaboração de distintos departamentos que asseguraram a participação de docentes para disciplinas correlatas que pudessem ser oferecidas no curso de História – tais como as disciplinas de formação pedagógica –, além disso é significativo observar a celeridade do processo burocrático que percorreu as instâncias superiores da UFRRJ, as votações e ponderações nos conselhos acadêmicos, a definição de uma coordenação e a codificação de disciplinas em apenas seis meses (COUTINHO, 2014).

Um fator fundamental para essa dinâmica ágil de criação do curso de História da UFRRJ residia na demanda formativa de docentes do ensino básico que não possuíam o ensino superior completo e que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, passaram a ter esse como elemento obrigatório para a atuação profissional (SILVEIRA, 2011). Essa disposição, no entanto, não atingiu o objetivo já que a maioria dos discentes do curso não tinha esse perfil, ensejando a partir do ano de 2009 a reserva de 20% das vagas das licenciaturas para professores da educação básica das redes públicas que necessitem concluir o processo de formação ou que busquem uma segunda formação (SILVEIRA, 2011).

A história da criação do curso está intimamente interligada com a territorialidade em que a UFRRJ está inserida em que as desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais são elementos definidores nas vidas das pessoas e que, conseqüentemente, a oportunidade de ingressar no ensino superior emerge como um mecanismo de mudança. O curso de História da UFRRJ é uma iniciativa de algumas e alguns docentes do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) com o intuito de suprir a demanda por uma formação institucional, qualificada e promovida por uma Universidade pública para atender essa região (COELHO, 2014).

Os aspectos territoriais e sociais foram determinantes para emergência do curso da UFRRJ, compreendendo a localização da instituição – entre as divisas da Baixada Fluminense, da Zona Oeste do Rio de Janeiro, da Região do Vale do Paraíba e da Costa Verde – e a inexistência de um curso presencial de Licenciatura em História de uma instituição pública como fatores estruturais, além do novo curso contemplar “[...] diferentes áreas do estado carentes desse tipo de curso e com grande demanda de profissionais da educação, por conta da grande população concentrada nesses locais” (COELHO, 2014, p.102).

Esse contexto socioeconômico é ressaltado no projeto do curso que defende a implantação da Licenciatura em História na UFRRJ – uma Instituição de Ensino Superior Pública – em um território em que “[...] apenas universidades privadas oferecem o curso de História” (UFRRJ, 2000, p. 1). O processo de criação do curso tinha como objetivo alcançar os jovens – em sua formação inicial – e os profissionais da educação – na qualificação e adequada formação docente –, rompendo com a lógica vigente em que esse conjunto social era “[...] forçado a arcar com despesas elevadas com as mensalidades

escolares” (UFRRJ, 2000, p. 1).

A preocupação em constituir um curso consciente de sua realidade territorial, em suas distintas vivências, se estendeu na definição do período noturno como espaço temporal para o desenvolvimento das atividades da Licenciatura em História. O projeto de implantação do curso ressaltava que essa definição devia centrar-se na realidade do público-alvo da Licenciatura, ou seja, a grande maioria das e dos profissionais da educação do Estado e dos municípios, e os jovens da periferia imersos em intensas jornadas de trabalhos (UFRRJ, 2000).

A definição do período noturno como o horário das atividades da Licenciatura em História também possuía motivações institucionais já que esse período dispunha de espaços físicos e de recursos de infraestrutura disponíveis (UFRRJ, 2000). Além de permitir que os docentes dos mais distintos departamentos atuassem na mediação das disciplinas em um turno distinto dos demais cursos da instituição que concentravam suas atividades no período matutino e vespertino.

A Licenciatura em História da UFRRJ, primeira da instituição vinculada à área das Ciências Humanas, enfrentou um cenário de carência orçamentária e ausência de recursos humanos evidenciado pelo próprio processo de criação do curso que detalhava essa realidade, mas ponderava que a implementação do curso era possível e que não produziria prejuízos internos ou externos (SILVEIRA, 2011; COUTINHO, 2014). O projeto de implantação do curso ressaltava que não poderia dar conta, de maneira imediata, de todos problemas físicos e de infraestrutura com a previsão equacionar gradualmente as problemáticas para uma normalidade administrativa e acadêmica a partir de algumas ações como a contratação de docentes, de um servidor técnico-administrativo, de recursos materiais e na disposição de um acervo próprio do curso (UFRRJ, 2000).

A Licenciatura em História na UFRRJ, ao longo dos anos, consolidou uma infraestrutura física, institucional e pedagógica observada já no ano de 2004 com o reconhecimento do curso pela Diretoria de Estatísticas e Avaliação do Ensino Superior do Ministério da Educação. O relatório que reconheceu o curso aponta um conjunto de atividades de apoio ao estudante, uma infraestrutura física básica, a disposição de ações extracurriculares, a contratação de um servidor técnico-administrativo, entre outros elementos que constituíam certa estabilidade para atender os 98 alunos matriculados no curso no ano de 2004 com a previsão de formar a sua primeira turma no fim do referido

ano (MEC, 2004).

No momento de avaliação, aprovação e reconhecimento do curso de História da UFRRJ havia um processo de adequação das diretrizes curriculares do curso às novas orientações para as licenciaturas, em especial para os curso de História³⁰. O Colegiado do Curso de História trabalhava na revisão da estrutura curricular para se adequar às novas orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), mais precisamente às Resoluções 13 da Câmara de Educação Superior datada de 13 de março de 2002 e 2 do Conselho Pleno datada de 19 de fevereiro de 2002 (MEC, 2004).

A primeira resolução tratava das diretrizes curriculares para os cursos de História nos projetos pedagógicos, exigindo o detalhamento pormenorizado do perfil de formação, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, a estrutura da grade curricular e os critérios de definição, os conteúdos curriculares, o modelo de estágio, o formato das atividades complementares e as formas de avaliação (BRASIL, 2002a). A segunda resolução tratava da carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior, havendo de se cumprir 2800 horas de atividades que articulassem a teoria com a prática em 400 horas de prática como componentes curricular, 400 horas de estágios, 1800 horas para conteúdos de natureza científico-cultural e, por fim, 200 horas de outras atividades acadêmico-científico-cultural (BRASIL, 2002b).

Com essas exigências curriculares a serem atendidas a Licenciatura em História na UFRRJ, especificamente no ano de 2004, funcionava com duas grades curriculares concomitantes³¹. A primeira constituída no processo de implantação do curso no ano de 2000 e a segunda que incluía as alterações do Ministério da Educação (MEC) com o dimensionamento da carga horária das disciplinas e a relação entre o planejamento e a execução da matriz curricular que foi implementada no segundo período letivo de 2004 (UFRRJ, 2000).

O processo de readequação curricular foi mobilizado pelo corpo docente do curso a partir das múltiplas formações e capacitações – na área da Educação, Filosofia, Sociologia, Ciências Sociais, Geografia – que particularizam as atividades da licenciatura. Esse corpo docente de distintos departamentos da Universidade incluía,

³⁰ É essencial ressaltar que entre os anos de 2000 e 2004, o curso de História realizou alterações no currículo que resultaram na grade que vigorava no período da adequação exigida pelo Ministério da Educação.

³¹ As distintas grades curriculares serão detalhadas no subeixo “O currículo do curso de História” do presente capítulo.

especificamente no ano de 2004, um total de 20 docentes que atuam nas disciplinas do curso, na orientação de atividades de extensão e de pesquisa, na coordenação e nos espaços de decisão acadêmica.

Os anos seguintes mantiveram esse ambiente institucional favorável em que o diálogo interdepartamental era a base de desenvolvimento integral das atividades do curso, bem como propulsor do projeto formativo. O ano de 2008, nesse sentido, marca uma ampliação e reformulação do curso com a introdução do turno vespertino, a contratação de distintos docentes e a reforma da grade curricular através do REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (COELHO, 2014).

Esse processo de mudanças se intensificou com a seleção de novos docentes substitutos, destacando as disciplinas de ‘História da Educação’ e ‘Didática e Prática do Ensino de História’ em 2008 e as disciplinas de ‘História Antiga e Medieval’ e ‘História da América’ no ano de 2009, bem como a realização de concursos para a efetivação de docentes para as disciplinas de ‘História Antiga e Medieval’, ‘História do Brasil República’, ‘Historiografia e Teoria da História’, ‘Teoria da Arte’, ‘Didática Geral’, ‘Política e Organização de Ensino’, ‘Sociologia da Educação’ e ‘Filosofia da Educação’ que atendiam os e as discentes de Licenciatura em História (UFRRJ, 2008b; UFRRJ, 2009a; 2009b; 2009c).

O REUNI molda, a partir dos concursos de 2009 e 2010, o corpo docente do curso de História da UFRRJ em Seropédica e, conseqüentemente, as concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas assumidas nas mudanças administrativas e curriculares subsequentes. A maioria dos aprovados nos concursos públicos de magistério superior do período de mudanças do REUNI permanecem, até os dias atuais, no quadro de docentes do curso em disciplinas estruturais para o modelo pedagógico adotado, tais como as Professoras Doutoras Maria da Glória de Oliveira e Patrícia Souza de Faria, bem como os Professores Doutores Alain Pascal Kaly, João Márcio Mendes Pereira e Felipe Santos Magalhães – atual coordenador do curso (UFRRJ, 2009d).

Esse novo ambiente do curso de História ensejou as discussões para uma reforma curricular para atender essa nova estrutura institucional, discente e docente, compreendendo e absorvendo as demandas formativas para a futura atuação profissional dos licenciandos e licenciandas do curso de História. Com isso, em 2008 é estruturado

um projeto de reestruturação e expansão do curso de História com uma nova grade curricular, a adição de um novo turno de atividades, entre outras ações.

Em aspectos administrativos-institucionais – já que precisamente o currículo será analisado no subeixo “O Currículo do curso de História” do presente capítulo – é possível destacar que o curso de História na UFRRJ experienciou um acréscimo das atividades do período noturno e a criação da turma do horário vespertino, bem como a ampliação no número de vagas ofertadas – passando de 30 para 120 anuais (UFRRJ, 2008c). Esse processo de reorganização determinou outra característica essencial para o novo funcionamento do curso: a definição da Área Básica de Ingresso (ABI) como habilitação formativa. Com isso, o curso deixou de ser exclusivamente uma Licenciatura, adicionando a habilitação do Bacharelado em que a aluna e o aluno decidiriam a partir do segundo período qual a formação que desejaria seguir (UFRRJ, 2008c).

Essa mudança reestruturou o modelo de grade curricular em que se passava a abarcar as duas habilitações, apresentando nos três primeiros períodos um currículo comum para as e os discentes da Licenciatura e do Bacharelado. O Ministério da Educação, a partir do Censo da Educação Superior de 2017, define a ABI como um:

Atributo de ingresso [...] [que] refere-se à situação em que uma única “entrada” no curso possibilitará ao estudante, após a conclusão de um conjunto básico de disciplinas (denominado de “ciclo básico” por algumas instituições de educação superior), a escolha de uma entre duas ou mais formações acadêmicas. ABI é comum em cursos de licenciatura ou bacharelado (História, Letras, Física, Geografia, Filosofia etc.) ou em cursos apenas de bacharelado como os de Comunicação Social e de Engenharia, que dispõem de várias formações acadêmicas vinculadas (INEP, 2019, p.59).

A uniformização curricular entre o Bacharelado e a Licenciatura em um ciclo de no mínimo um ano de formação é um fator que potencializa um processo de descaracterização da formação docente, impondo limites para as discussões teórico-metodológicas, conceituais e pedagógicas próprias do aprendizado histórico. Segundo a professora-pesquisadora Sandra Mendonça, essa homogeneização “[...] dificulta uma formação com identidade própria [em que se] incentiva uma profissionalidade docente planejada desde o início do curso, [e a potencialidade de se] articula[r] uma formação sólida” (MENDONÇA, 2013, p. 131).

Essas discussões serão consolidadas mais à frente nesta análise, mas indicam um intenso processo de modificações pedagógicas, institucionais e administrativas na estrutura e na vida cotidiana do curso de História. Nesse ambiente de expansão e

reorganização propiciado pelo REUNI, o Departamento de Letras e Ciências Sociais – em que o curso de História estava atrelado – é dividido em distintos departamentos, resultando em 2010 na criação do Departamento de História da UFRRJ (SILVEIRA, 2011).

Essas modificações se consolidaram no ano de 2013 com deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro a favor de uma nova estrutura curricular do curso considerado pelo documento como “[...] ajustes realizados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais” (UFRRJ, 2013, p. 1). A matriz curricular, que vigora até o presente momento, detalhava em seu Projeto Político Pedagógico que o curso, a partir dessa concepção pedagógica, mobilizaria uma articulação das “[...] dimensões do conhecimento, da metodologia de pesquisa, da teoria em História e da prática pedagógica a partir de conteúdos e práticas formativas que relacionam organicamente” (UFRRJ, 2013, p. 3).

O curso de Licenciatura em História da UFRRJ, ao longo de toda a sua atividade, se manteve assentado em um regime de créditos em que o cumprimento das atividades da e do estudante no processo de formação resulta na aprovação do tempo-aula em que se cumpre de acordo com a grade curricular. O controle e avaliação das etapas da formação pelos créditos acadêmicos é o método mais difundido nas instituições brasileiras, mas pode fragmentar e limitar o letramento para um padrão para todas e todos discentes, debilitando as especificidades de pesquisa e atuação docente de acordo com a trajetória de cada indivíduo. A professora-pesquisadora Marilena Chauí no artigo ‘A universidade pública sob nova perspectiva’ defende uma significativa reforma das:

[...] grades curriculares atuais e o sistema de créditos, uma vez que ambos produzem a escolarização da universidade, com a multiplicação de horas/aula, retirando dos estudantes as condições para leitura e pesquisa, isto é, para sua verdadeira formação e reflexão, além de provocarem a fragmentação e dispersão dos cursos, e estimular a superficialidade. É preciso diminuir o tempo em horas/aula e o excesso de disciplinas semestrais. Dependendo da área acadêmica, as disciplinas podem ser ministradas em cursos anuais, permitindo que o estudante se aprofunde em um determinado aspecto do conhecimento. É preciso também não somente assegurar espaço para a implantação de novas disciplinas exigidas por mudanças filosóficas, científicas e sociais, como também organizar os cursos de maneira a assegurar que os estudantes possam circular pela universidade e construir livremente um currículo de disciplinas optativas que se articulem às disciplinas obrigatórias da área central de seus estudos (2003, p.13).

O regime de créditos, como ressalta o excerto do artigo, deve constituir um aprendizado autônomo em que o corpo discente cumpre o tempo-aula de maneira mais flexível em que sua formação não se limita ao cotidiano da sala, mas compreende outros espaços em que o currículo possa ser experienciado, tais como um espaço artístico, uma biblioteca, um arquivo ou um museu. Ao observar a disposição de créditos do curso de História da UFRRJ identifica-se uma estrutura curricular que compreende um conjunto de 138 créditos dispostos em 39 disciplinas, evidenciando uma amplitude de ‘conteúdos’ que objetivam abarcar um pouco de tudo, podendo se limitar a superficialidade dos debates, das teorizações, dos conteúdos, enfim, do aprendizado histórico.

O modelo de créditos curriculares adotado no curso de História da UFRRJ segue os padrões delineados pela Lei 5.550/68³² que sistematiza os cursos a partir de departamentos, as matrículas por disciplinas e semestres, além de separar o ensino e a pesquisa que resulta, por sua vez, na fragmentação da formação pedagógica e do letramento historiográfico (SCHEIBE, 1983; SAVIANI, 2008). Esses elementos, quando observados em um curso destinado ao processo formativo de docentes, influenciam na organização pedagógica, no currículo e na vivência cotidiana da administração escolar, enfim, na atuação de uma professora e de um professor que é, inegavelmente, resultado de sua formação historiográfica e pedagógica (SAVIANI, 2008).

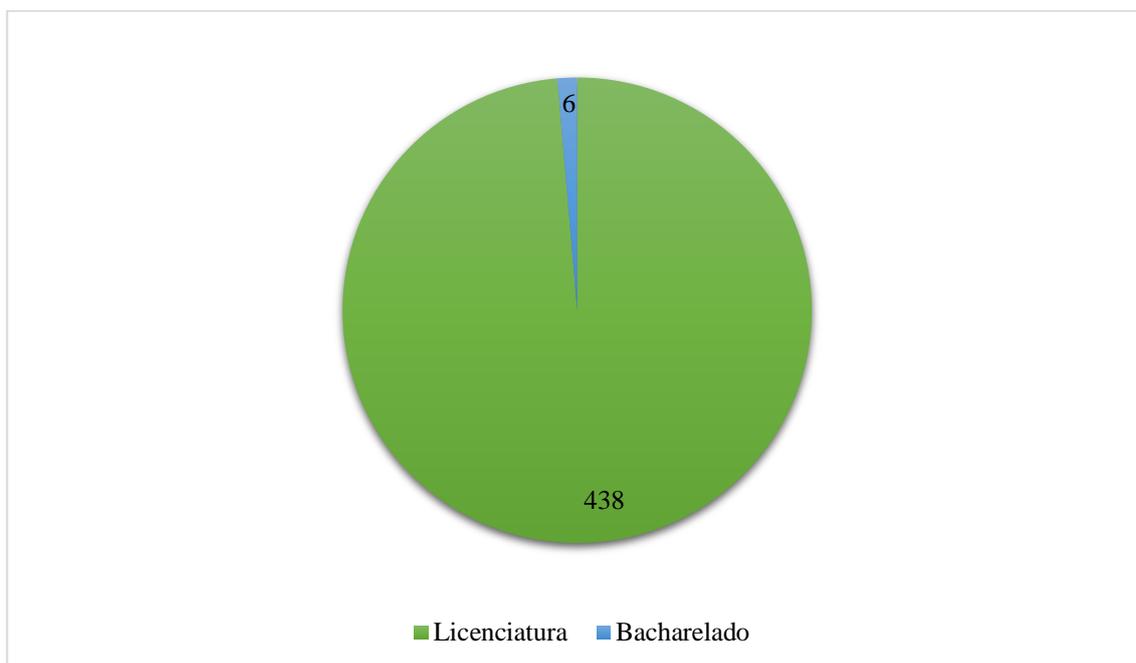
Um dos pontos centrais para compreender o curso de História na UFRRJ é a disposição, a partir de 2008 e mantida em 2013, de uma estrutura curricular que conjuga a mesma formação para licenciandos e bacharelados. Essa realidade é muito mais complexa quando contextualizada com a escolha formativa dos estudantes do curso entre a habilitação de Licenciada ou Licenciado em História e a de Bacharela ou Bacharel em História.

A desproporcionalidade do número de discentes que cursam a Licenciatura e o de discentes que cursam o Bacharelado no curso de História da UFRRJ em Seropédica agrava as consequências dessa falsa equivalência formativa entre essas duas distintas habilitações na área da História. O conjunto de licenciandas e licenciandos, com a

³² Essa legislação foi implementada pela Ditadura Civil-Militar, delineando uma reforma do sistema universitário brasileiro em que se extinguiu a cátedra, determinava o regime integral e de dedicação exclusiva do corpo docente, estruturava um padrão estadunidense de departamentos nas instituições acadêmicas, criava o sistema de créditos por disciplinas e separava o ciclo de formação em básico e profissional. A lei 5.550/60 tem um caráter tecnicista da formação docente em que se objetivava uma eficiência e produtividade dos estudos de formação específica que deveriam ser complementados didático-pedagogicamente, resultando na desassociação entre o letramento do campo de conhecimento e o letramento docente (SCHEIBE, 1983; SAVIANI, 2008; LIRA 2012).

matrícula ativa no primeiro semestre de 2023, representa 98,65% do total do corpo discente do curso de História na UFRRJ, ou seja, a docência como futura atuação profissional é a escolha majoritária dos membros do curso, exigindo uma concepção formativa específica para o Bacharel e outra específica para a Licenciatura que dialoguem entre si, mas que reconheçam as especificidades de cada habilitação formativa.

Gráfico 2 – Número de matrículas ativas por habilitação no curso de História no primeiro semestre de 2023



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Secretaria do curso de História, 2023.

O panorama das matrículas ativas no primeiro semestre de 2023 nos indicam que a Licenciatura é a essência do corpo discente do curso de História, demandando uma formação consciente das realidades experienciadas nos espaços escolares, dialógica com as práticas e vivências profissionais e, sobretudo, engajada na relação entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares. A formação profissional do docente em História demanda uma epistemologia própria que considere as condições do espaço escolar, a realidade social, o modelo de gestão educacional, o diálogo com as e os discentes, enfim, “[...] o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (TARDIF, 2020, p. 241).

A predominância de estudantes de Licenciatura, no entanto, não é um elemento considerado na organização dos currículos das duas habilitações em que se apresenta o mesmo fluxo de disciplinas do Bacharelado com a inserção de algumas disciplinas vinculadas à área educacional. Os componentes do eixo de formação pedagógica, as atividades acadêmicas de pesquisa e prática pedagógica, e os estágios supervisionados são os únicos elementos presentes na estrutura curricular que distinguem a Licenciatura do Bacharelado em História na UFRRJ em Seropédica.

A disposição do atual currículo de Licenciatura em História na UFRRJ em Seropédica faz com que o conjunto do corpo discente curse essa habilitação profissional para o pleno exercício docente e, concomitantemente, curse o bacharelado sem, no entanto, receber o título de Bacharel em História. A formação docente, escolhida pela maioria das e dos discentes, passa a ser uma parte acessória do letramento histórico em que as futuras professoras e os futuros professores serão hábeis nas teorias do Medievo, da História Antiga ou qualquer área historiográfica, mas poderão experimentar uma dificuldade na relação dessa historiografia com a sua futura prática pedagógica. É necessário, portanto, introduzir alguns dispositivos de:

[...] de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente pela lógica que orienta a constituição dos saberes e trajetórias de carreira no meio universitário. Noutras palavras, esses dispositivos devem ser pertinentes para os professores e úteis para a sua prática profissional (TARDIF, 2020, p. 274).

A relação entre a prática profissional docente e o projeto institucional de formação teórico-historiográfica tem ensejado nos espaços decisórios do curso de História da UFRRJ um intenso debate sobre uma possível reforma curricular. No ano de 2021 foi mobilizado um Núcleo Docente Estruturante (NDE) responsável, institucional e academicamente, por mediar um processo de concepção, consolidação e atualização do projeto político pedagógico do curso, dispondo de algumas ações de escuta e diagnóstico da estrutura curricular – esse processo de modificação, no entanto, não avançou.

Ao conhecer o processo histórico do curso nos aproximamos dos momentos, das dinâmicas, das decisões, das rupturas, enfim, da identidade que dá sentido e significado ao que hoje observamos em prática no cotidiano da sala de aula. É preciso, portanto, avançar no que sustenta a concepção pedagógica mobilizada para a formação das licenciandas e dos licenciandos em História para a sua formação: o currículo. Essa é a

preocupação do nosso próximo subeixo.

2.1.1 O Currículo do curso de História

A análise da História Local na composição de uma licenciatura exige a observação das concepções teóricas, metodológicas e conceituais engendradas pelo currículo que é uma hábil ferramenta que seleciona, recorta, ordena, classifica e regula o aprendizado a partir “do que deve ser ensinado”. Esse movimento de seleção molda o perfil construído para os espaços de formação, em especial nos ambientes acadêmicos, que objetiva o padrão de profissional relacionado ao seu letramento. O professor-pesquisador José Sacristán ressalta que o currículo assume o caráter de uma:

[...] invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem (2013, p.20).

O controle e gestão dos conteúdos é fruto de escolhas interessadas com uma concepção pedagógica, ideológica, social, enfim, o currículo implica nas relações de poder, produzindo identidades comuns capazes de valorar ou apagar nomes, lugares, histórias (MOREIRA; SILVA, 1995). Essas normatizações, embora vinculadas aos formatos específicos da sociedade e da educação, não abarcam o dia a dia do espaço escolar, mas nos indicam as estruturas e concepções pedagógicas e historiográficas que foram pactuadas na organização de uma disciplina, de um modelo pedagógico, de um curso acadêmico (MOREIRA; SILVA, 1994; MOREIRA; SILVA, 1995).

Ao observar o currículo do curso de Licenciatura em História da UFRRJ pretende-se compreender as construções pedagógicas e historiográficas mobilizadas institucionalmente para a formação das futuras e dos futuros docentes que atuarão na mediação da História na educação básica. Ao entendermos as bases curriculares será possível avançar para a observação e análise do espaço da História Local nesse ambiente formativo.

A estrutura curricular do curso de História perpassou distintos momentos que se constituíram ao longo dos anos de acordo com as necessidades internas – necessidades formativas das alunas e alunos, adaptações planejadas pelas professoras e pelos

professores e, até mesmo, determinações da própria instituição – e de demandas externas – deliberações do Ministério da Educação. A partir disso observamos seis grades curriculares que são constituídas em contextos próprios seja em uma intensa reestruturação curricular, seja em pequenas adaptações.

A grade curricular do curso de História da UFRRJ foi concebida em 2000 com o projeto de implantação da Licenciatura. Nos anos de 2001, 2002, 2003 e 2004 o curso realizou inúmeras alterações na grade curricular que não compuseram nenhum documento institucional por perfazer os ajustes para o reconhecimento do curso (MEC, 2004). Em 2004, houve um conjunto de alterações que visavam adequar o Projeto Pedagógico do Curso a uma série de determinações do Ministério da Educação – conforme mencionado anteriormente. O ano de 2008 marca uma intensa modificação da grade curricular com a reestruturação e expansão do curso no contexto do REUNI. Em 2009, houve uma adequação curricular e, posteriormente, uma reforma curricular no ano de 2013 – grade que vigora até os dias atuais. Uma síntese, desse processo das constantes mudanças curriculares, pode ser esboçada da seguinte maneira:

Quadro 1 – Currículos da Licenciatura em História

CURRÍCULO	ANO	DISCIPLINAS
I	2000	Projeto de implementação curricular
II	2000-2004	Ajuste curricular
III	2004	Ajuste curricular
IV	2008	Reestruturação curricular
V	2009	Ajuste curricular
VI	2013	Reforma curricular

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das grades curriculares, 2023.

A disposição de todas as grades curriculares do curso de História da UFRRJ em Seropédica – mais precisamente dos anos 2000, 2001-2004, 2004, 2008, 2009 e 2013 – se moldou a partir de três eixos: a formação profissional, a formação geral, a formação pedagógica. A partir do currículo de 2008, essa organização curricular se expande com a adição do eixo de formação livre em que a e o discente seleciona as disciplinas para uma especialização temática de acordo com as suas demandas investigativas e profissionais.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que está atualmente em vigor, detalha que essa disposição de quatro eixos organizativos articula as dimensões do conhecimento, da metodologia de investigação, dos aspectos teórico-conceituais em História e da prática pedagógica a partir de conteúdos e práticas formativas que, organicamente, se relacionam (UFRRJ, 2013). Essa disposição molda a formação nos eixos que influenciarão as atividades profissionais e acadêmicas das licenciandas e licenciandos projetadas para o seu letramento pedagógico, científico e intelectual.

O eixo formativo geral tem como objetivo a introdução da e do discente em uma perspectiva interdisciplinar da História com outras áreas de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais (UFRRJ, 2013). Já a formação específica projeta para o currículo uma base sólida nos diversos campos disciplinas da História, tais como a História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea (UFRRJ, 2013).

O eixo de formação livre objetiva o aprofundamento em conhecimentos específicos fundamentais para atuação individual das investigações e campos de conhecimentos mobilizados na trajetória de cada aluna e aluno (UFRRJ, 2013). A articulação entre os conteúdos formativos geral e específico é a base do eixo de formação pedagógica, priorizando a prática do ensino na consolidação do perfil de letramento em Licenciatura em História (UFRRJ, 2013).

Figura 1 – Eixos de formação da Licenciatura em História (UFRRJ)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

A composição do quantitativo de disciplinas, os créditos envolvidos em cada matéria e as dimensões das cargas horárias variaram ao longo das reformas e modificações do currículo de História da UFRRJ. As seis grades curriculares da Licenciatura em História na UFRRJ em Seropédica, ao longo dos anos, consolidaram um processo de redução de disciplinas e créditos curriculares ao mesmo que um movimento de ampliação da carga horária total do curso.

A grade curricular concebida no projeto de implantação do curso de História na UFRRJ, produzida em 2000, apresentava 41 disciplinas e 162 créditos curriculares com uma carga horária total de 2.430 horas em que 1.380 eram destinadas à formação específica, 600 horas à formação geral, 420 para a formação pedagógica e, por fim, 30 horas eram dedicadas para disciplinas impostas pela legislação (UFRRJ, 2000). Essa estrutura foi o marco inicial da constituição curricular do curso, dispondo muito mais um conjunto de intenções programáticas que foram, nos anos seguintes, efetivadas em uma diferente composição de disciplinas. O documento de reconhecimento do curso detalha esse processo:

Desde a criação do curso de História, os professores discutem o projeto pedagógico e vêm realizando alterações à grade curricular em decorrência da necessidade de ajustes que garantam uma maior e mais produtiva articulação do fluxo das disciplinas de formação geral e específica com as disciplinas da área pedagógica. Apoiando-se em ampla consulta a informações sobre graduações de História, documentação oficial de entidades científicas (ANPUH, ANFOPE) e respeitando as áreas de concentração dos professores, são oferecidas disciplinas optativas no sentido de garantir uma formação sólida e de qualidade que permita a articulação entre ensino e pesquisa (MEC, 2004, p. 9).

Esse contínuo processo de adaptação da grade curricular, entre os anos de 2001 e 2004, gerou uma nova estrutura curricular em que a composição da carga horária ficou definida em 2.490 horas dispostas em 1.320 horas para as disciplinas de formação específica, 420 horas para as disciplinas de formação geral, 390 horas para as disciplinas pedagógicas, 180 horas para as disciplinas optativas e, por fim, 180 horas de estágio supervisionado (MEC, 2004). A grade de componentes curriculares que vigorou até o primeiro semestre de 2004 foi resultado do consenso mobilizado pelo contínuo debate do corpo docente do curso com outros espaços universitários, bem com as experiências formativas e demandas das e dos discentes na sua futura investigação científica e profissional.

No ano de 2004, especificamente com a efetivação no segundo semestre, o curso

mobilizou um conjunto de alterações no currículo da Licenciatura para adequar ao curso às determinações do Ministério da Educação sobre a carga horária dos estágios supervisionados, da obrigatoriedade da produção da monografia e dos componentes curriculares de prática de ensino, e da inclusão das atividades acadêmico-científico curriculares. O atendimento das exigências do Ministério da Educação resultou em uma carga horária total de 3.350 horas realizada em 1.320 horas para as disciplinas de formação específica, 420 horas para as disciplinas de formação geral, 450 horas de disciplinas pedagógicas, 180 horas para as disciplinas optativas, 105 horas dedicadas as chamadas Pesquisa e Prática Pedagógica, 105 horas para a Tutoria Discente em Prática de Ensino, 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais, 150 horas para a construção da monografia e, por fim, 420 horas para os estágios supervisionados (MEC, 2004).

Com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o curso de História estruturou um significativo movimento de ampliação das atividades com a abertura de turmas no horário vespertino, a Acréscimo de vagas ofertadas e a oferta do Bacharelado como nova habilitação. Essa reorganização e expansão do curso de História, realizada em 2008, moldou a estrutura da grade curricular para uma carga horária total de 3190 em que 1170 horas foram dedicadas para a formação específica, 300 horas para as disciplinas de formação geral, 330 horas para a formação pedagógica, 390 para disciplinas optativas de formação livre, 400 dedicadas às atividades acadêmicas, 400 horas de estágio supervisionado e, por fim, 200 horas de atividades complementares (UFRRJ, 2008c).

Ainda em uma dinâmica de adaptação na estrutura curricular constituída em 2008, o curso de História realizou algumas alterações na grade curricular no ano seguinte. Sendo assim, o Colegiado do Curso definiu uma redução da carga horária das disciplinas optativas para 240 horas, o Acréscimo de 30 horas nas disciplinas do eixo formativo geral e o aumento das atividades acadêmicas – os componentes curriculares de Pesquisa e Prática pedagógica – para 430 horas de atividades (UFRRJ, 2009e).

Essa grade curricular se manteve até o ano de 2013 que marca a deliberação do Colegiado do Curso de História e do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CEPE) sobre um conjunto de ajustes no Projeto Político Pedagógico do Curso. A partir dessas modificações se idealizou a atual

matriz curricular do curso de História da UFRRJ que engloba 39 disciplinas e 138 créditos com uma carga horária total de 3070 horas em que 1140 horas são destinadas ao eixo de formação específica, 330 horas para a formação geral, 330 horas para a formação pedagógica, 240 horas para disciplinas optativas, as atividades complementares somam 200 horas, os estágios supervisionados 400 horas e, por fim, 430 destinadas às práticas pedagógicas (Núcleo de Ensino e Pesquisa – NEPE) (UFRRJ, 2013, p. 6).

Essas constantes modificações na grade curricular constituíram distintas formações para as turmas do curso. Para sintetizar, de maneira comparativa, podemos observar o processo de modificação da Licenciatura em História na UFRRJ na cidade de Seropédica a partir das características principais – o quantitativo de disciplinas e créditos curriculares, a carga horária do curso – das seis grades curriculares, como aponta o quadro abaixo:

Quadro 2 – Estrutura curricular da Licenciatura em História (2000-2023)

ANO	DISCIPLINAS	CRÉDITOS CURRICULARES	CARGA HORÁRIA TOTAL
2000	41	162	2.430 horas
2000-2004	37	166	2.490 horas
2004	38	196	3.350 horas
2008	37	146	3.190 horas
2009	39	138	3.100 horas
2013	36	138	3.070 horas

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das grades curriculares, 2023.

Essa organização da grade curricular em distintas cargas horárias, créditos curriculares e disciplinas está delineada, como já detalhamos, nos eixos formativos que envolvem o letramento específico, profissional, geral, pedagógico e livre das licenciandas e dos licenciandos, conectando as distintas dimensões da atuação profissional em História. É fundamental pormenorizarmos cada um desses eixos de formação, detalhando suas modificações ao longo dos anos, além de ressaltar a concepção pedagógica que permeia a estrutura curricular vigente no curso de História da UFRRJ em Seropédica.

A organização dos componentes curriculares apresenta o eixo de formação geral como um mecanismo de introdução do corpo discente, oriundo do ensino médio, aos espaços de debate essenciais para o letramento como futuras e futuros docentes de História, ocorrendo essa aproximação no primeiro ano da Licenciatura em associação com disciplinas de outros eixos. Esse eixo formativo foi passando, ao longo dos processos de modificações curriculares no curso de História da UFRRJ, por uma redução em que os conteúdos introdutórios foram organizados com o objetivo de aproximar o corpo discente com as discussões acadêmicas das Ciências Humanas e Sociais, além de os apropriar de ferramentas práticas da sua futura vivência universitária.

Figura 2 – Disciplinas do eixo de formação geral no curso (2000-2012)

Matriz curricular 2000	Matrizes curriculares (2001-2004); (2004)	Matriz curricular (2008);	Matriz curricular (2009);
<ul style="list-style-type: none"> • Antropologia Cultural I; • Antropologia Cultural II; • Introdução à Filosofia; • Filosofia da História; • Introdução à Sociologia; • Sociologia Contemporânea; • Língua Portuguesa; • Introdução à Ciência Política; • Geo-Política; • Temas Sociais do Brasil Contemporâneo; • Métodos e Técnicas de Pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> • Antropologia Cultural I; • Antropologia Cultural II; • Introdução à Filosofia; • Filosofia da História; • Introdução à Sociologia; • Língua Portuguesa; • Introdução à Ciência Política; 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Sociologia; • Antropologia Social; • Introdução à Ciência Política; • Introdução à Filosofia; • Português Instrumental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução a Sociologia; • Libras; • Antropologia Social; • Introdução a Ciência Política; • Introdução a Filosofia; • Português Instrumental.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das grades curriculares, 2023.

As disciplinas do eixo de formação geral passaram, como expõe a figura acima, por um processo de simplificação em que a formação introdutória se tornou mais objetiva, interligando de maneira mais direta os saberes cotidianos – vivenciados pelo corpo discente em sua vida comunitária, escolar e familiar – com os saberes acadêmico-intelectuais – os debates historiográficos, os consensos e dissensos intelectuais. Com isso, a formação geral passou de 11 disciplinas no projeto de implantação do curso para 7 nas alterações curriculares entre 2001 e 2004, mantendo-se nas adequações curriculares às exigências do MEC em 2004. A partir do processo de ampliação do curso com o REUNI em 2008 é realizado uma redução para 5 disciplinas que se modifica no ano seguinte com a inclusão do componente curricular “Libras”.

O eixo de formação geral compõe um ciclo de formação de caráter introdutório

que objetiva rerepresentar ao corpo discente, de maneira mais analítica, uma série de teorizações, conceitos e noções fundamentais para o aprendizado, pesquisa e ensino da História em diálogo com outras áreas do conhecimento, além de integrar o conjunto discente ao básico dos padrões acadêmicos. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) destaca que esse percurso formativo conecta essa transição das e dos discentes da educação básica para o ensino superior em que “[...] as disciplinas do Eixo de Formação Geral procuram introduzir o aluno na perspectiva interdisciplinar, estabelecendo um diálogo da História e as diversas áreas de conhecimento das ciências humanas e sociais” (INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, 2013, p.3).

É significativo, a partir dessas considerações, observar a seleção dos tópicos prioritários definidos pelo curso para a formação inicial do corpo docente com os debates historiográficos em seu contexto intelectual-acadêmico. A preocupação contínua com a área da Antropologia, Filosofia, Sociologia e Ciências Políticas é um indicativo dessa atuação do curso na transição experienciada pelas alunas e pelos alunos para vida acadêmica – em que inúmeras exigências científicas, acadêmicas e culturais são impostas pelo espaço universitário para um nível de excelência.

Essa dinâmica é percebida, de maneira igual, com a permanência da “Língua Portuguesa” ou “Português Instrumental” como componente curricular em que o curso objetiva a apropriação da linguagem acadêmica, e as suas regras, por parte das e dos discentes, bem como uma equiparação dos déficits vivenciados na formação básica do conjunto do alunato. Por outro lado, é considerável analisar que ocorre um movimento de adensamento temático em um conjunto de disciplinas em que as discussões sobre “Sociologia Contemporânea” e “Temas Sociais do Brasil Contemporâneo” são absorvidas pela disciplina “Introdução à Sociologia”; os debates sobre “Antropologia Cultural I” e “Antropologia Cultural II” passam para “Antropologia Social”.

O projeto de implantação do curso, especificamente no ano de 2000, apresenta uma variedade de temas sociais, o que pode ser explicado pela formação diversificada do corpo docente responsável pela sua elaboração. Dos 17 professores envolvidos apenas 2 possuíam formação na área de História, havendo uma maioria de docentes com formação em Sociologia e Psicologia com uma significativa preocupação “[...] conceitual dos tempos, espaços e dos agentes sociais pertencentes às diferentes sociedades” (UFRRJ, 2000, p. 3).

Essa estruturação se modificou ao longo das reformas, adequações e alterações da matriz curricular do curso de História da UFRRJ. A atual organização das disciplinas de formação geral é fruto da reforma curricular de 2013 que determina que esse conjunto deve ser mediado por docentes externos ao Departamento de História e Relações Internacionais (DHRI) que moldam os programas analíticos para turmas de alunas e alunos da História. Esse núcleo é formado por áreas que perpassam a Língua Portuguesa e as Ciências Humanas e Sociais, totalizando 5 disciplinas introdutórias:

Figura 3 – Disciplinas do eixo de formação geral (2013-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

O professor-pesquisador Márcio Carmargo (2009) observa que o ensino de disciplinas introdutórias, em especial as de Português que são objeto de sua pesquisa, assumem dimensões reparadoras ou supletivas e instrumentais ou tecnicistas. Na análise da estrutura curricular da Licenciatura em História da UFRRJ observa-se que esse conjunto disciplinar instrumentaliza o corpo discente com conceituações e teorias basilares para o entendimento da História em suas distintas dimensões e correlações – com a Sociologia, a Filosofia, a Política.

A disciplina “Introdução à Ciência Política” reforça essa aproximação conceitual das e dos estudantes ao propor em sua ementa a “[...] delimitação e objetivo de Ciência Política; Processos Políticos e seus conceitos básicos; Sociedade e processos políticos; Organização e Grupos políticos” (DHRI, 2016a, p.1). O conteúdo mediado assume um

pragmatismo de fins específicos, incorporando teorizações, metodologias e conceitos inerentes à História e que, inevitavelmente, serão utilizados pelos estudantes na produção acadêmica e profissional (CARMARGO, 2009, p.4).

Associada à dimensão instrumental desse eixo formativo, a estrutura curricular apresenta um caráter de reparação dos déficits da educação básica das e dos discentes em que as teorizações clássicas da Sociologia, Filosofia e Ciência Política são rememorados para que haja um desenvolvimento formativo adequado nos períodos a serem cursados posteriormente. A reparação ou suplementação no currículo tem como notável exemplo a disciplina de “Prática de produção de textos científicos” que apresenta noções básicas da língua portuguesa – como a utilização de crases e vírgulas –, além de familiarizar a e o estudante com o padrão textual do ambiente universitário.

Essa disciplina mobiliza essas duas dimensões ao abordar a escrita acadêmica em diferença ao senso comum, o processo de pontuação e paragrafação de textos, das tipologias de escritas, da diferença entre exposição e argumentação e, especial, a apresentação das conhecidas “normas ABNT” - Associação Brasileira de Normas Técnicas. Essa disciplina “[...] imprime um ensino de caráter compensatório ou reparador ante as deficiências trazidas do ensino fundamental e médio” (CARMARGO, 2009, p.4), apontando para uma reparação formativa que visa minorar possíveis dificuldades na trajetória acadêmica das licenciandas e dos licenciandos em História.

Um fator importante do eixo de formação geral é o compromisso com uma atuação docente inclusiva, consciente, crítica e múltipla. Com isso, o curso de História efetiva um conjunto de normativas brasileiras que regem um aprendizado responsável para com o multilinguismo.

A inserção da disciplina Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) na matriz curricular dialoga com as determinações do decreto Nº 5.626, datado de 22 de dezembro de 2005 que instituem a sua obrigatoriedade nos cursos de formação de docentes de atuação em nível médio e superior. Essa inclusão é um significativo avanço por reconhecer e valorizar a cultura dos indivíduos surdos, bem como qualificar os profissionais para uma educação inclusiva e à disposição de todas e todos. O professor-pesquisador Fagner Carniel, no entanto, faz uma importante advertência:

[...] ainda que a disciplina tenha sido introduzida nos currículos universitários, favorecendo certa circulação de pessoas, saberes, e algum espaço para a enunciação da língua de sinais no universo acadêmico, a dúvida permanece: o

que podemos esperar de uma única disciplina quando ela parece estar “desconectada” do restante das atividades formativas dos cursos? Ora, perceber a maneira pela qual esses conteúdos estão sendo incluídos nos currículos do ensino superior torna-se uma questão decisiva para compreendermos o lugar simbólico concedido às narrativas surdas (2018, p.9).

A desintegração entre as “disciplinas de História” e a Libras, como destaca o excerto do artigo *A reviravolta discursiva da Libras na educação superior*, mobiliza um caráter genérico que pode isolar e descontextualizar a formação multilíngue dos conhecimentos específicos (CARNIEL, 2018, p.14). O curso de História da UFRRJ experiencia um movimento semelhante em que a disciplina de Libras contextualiza as políticas educacionais para a comunidade surda, conceitua os aspectos culturais da identidade surda no mundo ouvinte, discute a relação da linguagem e surdez, apresenta noções básicas da Libras (DHRI, 2016b, p.1), mas não enseja uma relação entre as noções e conceitos históricos na Libras, o diálogo característico com a análise de termos específicos da área, enfim, acaba por movimentar uma desconexão entre a disciplina e o curso de história.

A aproximação teórica, metodológica e conceitual que disciplinas do eixo de formação geral engendram apenas possuem significado formativo quando associadas à toda estrutura curricular que aborda o letramento pedagógico e histórico. Ao introduzir e familiarizar as discussões sobre Estado, Sociedade, política, o curso intenciona um processo de ensino-aprendizagem consciente dos fundamentos teóricos que a História mobiliza, além de equiparar o padrão de conhecimentos compartilhados no início do curso.

A projeção formativa do currículo, passada as disciplinas de caráter introdutório, apresenta uma ampla preocupação formativa para os aspectos teóricos e conceituais dos distintos campos investigativos da História, apontando para o eixo de formação profissional específica. Esse conjunto de disciplinas passou por constantes modificações desde o processo de implantação do curso na UFRRJ em Seropédica.

A primeira grade curricular, redigida em 2000, apresentava algumas disciplinas obrigatórias que estiveram disponíveis apenas nessa estrutura, tais como: “História da América Latina Contemporânea”, “História Econômica I”, “História Econômica II”, “História Local e Regional I” e “História Local e Regional II”. Com isso, algumas discussões sobre “[...] as interpretações sobre a América Latina, as abordagens históricas da América Latina contemporânea segundo diferentes modelos explicativos” (UFRRJ,

2000, p. 13) foram transferidas para outras disciplinas como “História da América I”, “História da América II” e “História da América III”.

De maneira igual, os debates sobre a estrutura econômica e sobre a formação histórica regional da Baixada Fluminense foram aglutinados em uma disciplina³³. Essas modificações podem ser observadas nos três primeiros currículos do curso de História da UFRRJ na cidade de Seropédica, como detalha a figura abaixo:

Figura 4 – Disciplinas do eixo de formação específica (2000-2007)

Matriz curricular 2000	Matrizes curriculares (2001-2004); (2004)
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia da História • História Antiga I • História Antiga II • História Medieval I • História Medieval II • História Moderna I • História Moderna II • História Contemporânea I • História Contemporânea II • História Econômica I • História Econômica II • História da América I (Pré-Colombiana) • História da América II (Descobrimento até Independência) • História da América III (Pós Independência) • História da América Latina Contemporânea • História da Civilização Ibérica • História do Brasil I • História do Brasil II • História do Brasil III • História do Brasil IV • História Local e Regional I • História Local e Regional II • Teoria da História 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia da História • História Antiga I • História Antiga II • História Medieval I • História Medieval II • História Econômica • História Moderna I • História Moderna II • História da América I • História da América II • História da América III • História do Brasil I • História Local e Regional • História da África • História do Brasil I • História do Brasil II • História do Brasil III • História do Brasil IV • História do Brasil V • História da Contemporânea I • História da Contemporânea II • História da Civilização Ibérica • Teoria da História

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das grades curriculares, 2023.

A proposta de grade curricular original do curso apresenta, como se pode observar, significativas lacunas formativas em que áreas de estudo centrais para a formação crítica e consciente de professoras e professores, tais como a “História da África” não figuram na matriz curricular. Em um movimento de constante de readequação da matriz curricular do curso, entre os anos de 2001 e 2004, engendrou-se a abertura de uma discussão consciente e reconhecadora dos:

[...] os territórios africanos, [...] as etnias e culturas da África, o colonialismo como sistema e o imperialismo na África, os movimentos nacionalistas e a descolonização, os efeitos da globalização e do neoliberalismo na África de

³³ A análise sobre o espaço da História Local no currículo, a concepção teórico-metodológica mobilizada e as especificidades desses processos para o letramento na temática do localismo se dará no terceiro capítulo desta investigação.

língua portuguesa (UFRRJ, 2004, p. 3).

Essa preocupação formativa se mantém até a estrutura curricular atual do curso, ampliando a visão historiográfica para as múltiplas territorialidades que dotam a vida humana de sentido. Essa observação múltipla, no entanto, não abarcou os componentes curriculares “História Econômica”, “História da Civilização Ibérica” e “História Local e Regional” que foram descontinuadas na lista de disciplinas obrigatórias no eixo formativo específico.

Essa exclusão foi fruto da reorganização e expansão do curso de História com o REUNI que definiu um conjunto de aspectos teóricos, metodológicos e historiográficos para a formação em História das licenciandas e licenciandos. Com isso, a composição desse eixo formativo ficou circunscrito a um conjunto de 19 disciplinas marcada pelo recorte temporal – Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea –, a seleção de territórios – Brasil, África, América – e, finalmente, o letramento do corpo discente sobre as múltiplas abordagens historiográficas e as suas dimensões.

Esse núcleo modelado para a formação é coordenado e desempenhado integralmente por docentes do DHRI, objetivando um letramento da História como ciência produzida por subjetividade que guarda distintas concepções historiográficas sobre os fatos nos conjuntos heterogêneos das temporalidades e territorialidades. O PPC de História define que esse eixo de disciplinas “[...] propicia ao aluno uma formação sólida de conteúdo nos diversos campos disciplinares da área de história” (INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, 2013, p. 3), ou seja, esse é núcleo estrutural em que se articulam os métodos, conhecimentos, técnicas e saberes exigidas na futura prática de pesquisa e atuação docente em História.

Todos os currículos do curso de História da UFRRJ na cidade de Seropédica – 2000; 2001-2004; 2004; 2008; 2009; 2013 – apresentam uma característica marcante para a esse eixo de formação: a linearidade histórica que segue um ideal cronológico, ensejando uma ideia de suposta evolução, progresso da humanidade. Essa estruturação curricular que segue um tempo determinado e único homogeneiza as culturas, sociedades e processos histórico-temporais em um ideário universalista, desconsiderando a multiplicidade territorial e temporal de acordo com as vivências e ritmos sociais analisados (TURINI, 2004).

Figura 5 – Disciplinas do eixo de formação profissional (2008-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Essa realidade pode ser observada no próprio projeto de implantação do curso que defende que “[...] não será permitido ao aluno romper a sequência estabelecida em algumas disciplinas I, II, III, IV, que deverão ser seguidas conforme estabelece o quadro sequencial” (UFRRJ, 2000, p. 9). O documento fundante da Licenciatura avança defendendo que “[...] não poderão romper a cronologia básica: antiga, medieval, moderna e contemporânea, respeitando a articulação vertical do currículo” (UFRRJ, 2000, p. 9).

Essa visão de continuidade mobilizada pela História linear invisibiliza os conflitos e rupturas, reforçando uma lógica mecânica do progresso em que o passado tem a função de sustentar o presente. A construção de uma cronologia de períodos tão generalizantes que sucedem temporalmente em uma linha histórica do progresso, separando o “novo” de um passado morto e comum a toda universalidade enseja uma história eurocêntrica que reconhece as histórias do Brasil, da África, da Ásia, da Oceania – entre outras territorialidades – a partir de sua imagem (FONSECA, 1993, p.51).

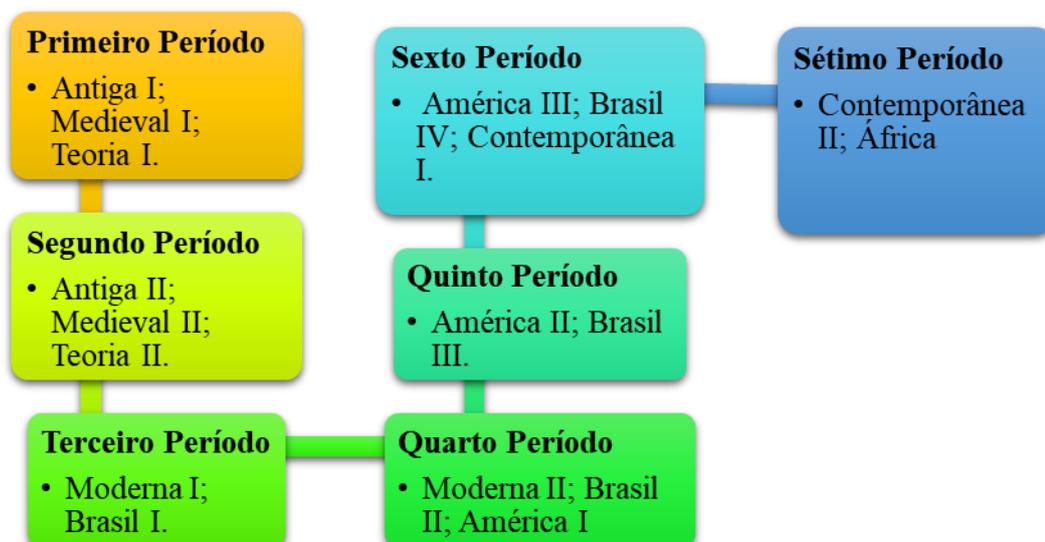
A História quadripartite – História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea – marca uma concepção historiográfica tradicional, eurocêntrica e linear que influi na estrutura curricular modelada para a formação das futuras e dos futuros docentes, e na aceção teórico-metodológica das pesquisas desenvolvidas em um ciclo amplo que, no currículo atualmente em vigor, já figuram 10 anos. Essa disposição curricular, comum em inúmeros cursos de História de distintas

instituições acadêmicas no Brasil, está arraigada na constituição e consolidação dos currículos dos cursos superiores de História que são profundamente tributários da historiografia francesa, reproduzindo temas, instrumentos e metodologias importadas da Europa (FONSECA, 1993, p.51). A crítica ao modelo francês da História quadripartite é destaque em distintos espaços pois:

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio. Esses mesmos marcos destacam a história das superestruturas políticas, dos Estados, o que também não é inocente (1995, p.95).

Essa estruturação histórica quadripartite reconhece como centro os povos cristãos europeus – especificamente França, Alemanha, Inglaterra e norte da Itália –, excluindo a multiplicidade histórica dos povos asiáticos, americanos, africanos, das culturas islâmicas, indígenas (BITTENCOURT, 2008). Na Licenciatura em História da UFRRJ, essa disposição linear e quadripartite é construída na separação das disciplinas por períodos em que a História Antiga I e a História Medieval I estão no primeiro segmento do curso e, por trilha temporal, a História Contemporânea está no último ciclo da matriz curricular.

Figura 6 – Disposição temporal das disciplinas de formação profissional



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

É essencial ressaltar que essa disposição linear, que figura como esteio do eixo de formação teórico-históricográfica no currículo da UFRRJ, se difundiu nos ambientes acadêmicos a partir da tradição francesa e, de maneira semelhante, como uma resposta ao cotidiano escolar que se utiliza de conteúdos, materiais didáticos e avaliações assentadas na cronologia linear e eurocêntrica (BITTENCOURT, 2008). A professora-pesquisadora Circe Bittencourt (2008) destaca que o aspecto do ensino no ambiente escolar é o esteio de qualquer transformação da formação docente nas estruturas histórico-temporais:

O uso das ‘linhas do tempo’ ou ‘frisas cronológicas’ tem sido um meio eficiente de concretizar e visualizar períodos longos para apreender uma representação da dimensão temporal da história. O uso das linhas do tempo merece também cuidados quando se pretende que os alunos dominem efetivamente a noção de tempo histórico [...] organizar os estudos de História por períodos é importante, mas depende de marcas de referência. Podem-se estabelecer novos critérios quando se criam novos temas e se pretende escapar do domínio da lógica eurocêntrica (BITTENCOURT, 2008, pp. 212-213).

A instrumentalização temporal é, como ressalta o excerto da obra Ensino de História, um elemento central na formação, mas deve dialogar com novas percepções que reconheçam a multiplicidade de vivências em distintas territorialidades e que, por ventura, podem experimentar uma noção completamente diferente do tempo. Nesse sentido, é preciso constituir uma disposição temporal multiterritorial que observe as Ásias, as Américas, as Áfricas, as Oceanias e as Europas fora do eixo homogêneo para articular a multiplicidade histórica dos sujeitos.

Ao analisar uma Licenciatura, ou seja, um curso destinado à formação de professoras e professores devemos considerar as projeções formativas pedagógicas como elemento central pois oferta as condições mínimas da atuação profissional. Com isso, chegamos ao último eixo da estrutura curricular do curso de História da UFRRJ, a formação pedagógica, que tem como objetivo central “[...] a articulação entre o domínio dos conteúdos das disciplinas de formação específica e geral e a prática de ensino, priorizando a consolidação do perfil de licenciado em História (UFRRJ, 2013, p. 4).

Esse conjunto de disciplinas passou por um processo de adequação ao longo dos distintos currículos do curso de História na UFRRJ. Essa variabilidade, no entanto, repousou em um contínuo conjunto temático que abordava os aspectos sociológicos e filosóficos da educação, as políticas educacionais e a didática do ensino. A figura abaixo sintetiza essas modificações entre o projeto de implementação do curso até as alterações curriculares de 2009 que vigorou até o ano de 2012:

Figura 7 – Disciplinas do eixo pedagógico no curso de História (2000-2012)

Matrizes curriculares (2000); (2001-2004)	Matriz curricular (2004)	Matriz curricular (2008);	Matriz curricular (2009);
<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia da Educação I • Psicologia da Educação II • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o e 2o graus • Didática (Geral) • Didática do Ensino da História • Prática de Ensino de História I • Prática de Ensino de História II 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociologia da Educação • Filosofia da Educação • Psicologia da Educação I • Psicologia da Educação II • Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o e 2o graus • Didática (Geral) • Didática do Ensino da História • Prática de Ensino de História 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociologia da Educação • Filosofia da Educação • Psicologia da Educação - Aspectos Afetivos • Psicologia da Educação - Aspectos Cognitivos e Comportamentais • Política e Organização do Ensino • Didática Geral • Didática do Ensino de História 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociologia da Educação • Filosofia da Educação • Psicologia da Educação - Aspectos Afetivos • Psicologia da Educação - Aspectos Cognitivos e Comportamentais • Política e Organização do Ensino • Didática Geral

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das grades curriculares, 2023.

O eixo de formação pedagógica é operacionalizado integralmente, incluindo as disciplinas de Ensino de História I e II, pelo Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino (DTPE) do Instituto de Educação (IE) da UFRRJ. Com isso, essas disciplinas apresentam uma autonomia da matriz curricular do curso de História posto que esse conjunto não tem ligação com o Departamento de História, além de serem constituídas para distintas licenciaturas.

Essa independência curricular possibilita que as e os discentes de História cursem disciplina da área pedagógica que foram moldadas para outros cursos ou que foram estruturadas para abarcar todas as licenciaturas. Podemos conjecturar alguns exemplos possíveis: em uma turma da disciplina de “Didática” – planejada para discentes do curso de Licenciatura em Física – estão alunos de História ou em uma única turma pode haver discentes do curso de Educação Física, Matemática, Química e História, ou seja, essas disciplinas absorvem inúmeras demandas que são distintas de acordo com a realidade dos cursos.

A disposição atual do eixo de formação pedagógica apresenta uma independência da formação em História em que os debates sobre o cotidiano escolar, a formação docente, as tendências epistemológicas, as perspectivas sobre o processo educacional, as dinâmicas internas e externas ao espaço escolar são mediados no contexto do Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino. Essa constituição do eixo pedagógico está presente nos objetivos de formação do curso que detalha o letramento do “Historiador” no curso:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento: magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc. (UFRRJ, 2008, p. 17).

A formação profissional do docente em História, nessa concepção, é considerada uma dimensão do “trabalho do Historiador”, desconsiderando que o letramento docente apresenta uma epistemologia própria sem ser apêndice de nenhuma área de conhecimento (TARDIF, 2020). O eixo pedagógico acaba por enfrentar um processo de desassociação do letramento histórico das licenciandas e licenciandos em que os debates sobre a Didática, a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia da Educação não estão integradas ao cotidiano do aprendizado em História.

Figura 8 – Disciplinas do eixo de formação pedagógica (2013-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Essa desassociação entre as projeções formativas das disciplinas pedagógicas com os componentes curriculares históricos pode ser observada na estruturação do próprio currículo com a reforma de 2008 que instituiu a Área de Ingresso Básico (ABI). A matriz curricular da Licenciatura em História, constituída nessa modificação, é igual ao currículo do Bacharelado com a adição das disciplinas pedagógicas.

As discentes e os discentes da Licenciatura cursam uma matriz curricular que une o Bacharelado e a Licenciatura, mas só lhes é concedido o grau de licenciada e licenciado.

A professora-pesquisadora Flávia Caimi destaca essa relação contraditória que as normatizações curriculares realizam na separação da formação historiográfica e da formação pedagógica:

Esta dualidade de concepções presentes nos documentos atuais reflete a diversidade de pontos de vista presentes entre os profissionais da História e os profissionais da Educação dentro das Universidades. Historicamente têm-se manifestado profundas tensões e dicotomias entre licenciatura e bacharelado, nos cursos de graduação, posicionando-se, de um lado, aqueles que defendem a soberania do conhecimento histórico e, de outro, aqueles que defendem a supremacia da orientação pedagógica na formação do profissional da História. Um dos aspectos mais criticados pelos especialistas tem sido a exigência de separação dos cursos de bacharelado e licenciatura que, segundo a nova legislação, “devem possuir integralidade e terminalidade próprias” (CAIMI, 2013, p.195).

A estrutura curricular movimenta uma dicotomização da formação histórica e da docência em História em que os debates historiográficos são responsabilidade do corpo docente do Departamento de História e os debates pedagógicos são restritos ao Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino. Essa dinâmica consolida uma distinção abissal – que é crucial ressaltar que inexistente – entre a ação profissional da historiadora e do historiador que deve pesquisar, catalogar e imergir nos arquivos, nos edifícios históricos e, por outro lado, a ação da e do docente que se responsabiliza pela mediação e “tradução” dos conteúdos no cotidiano escolar (FONSECA, 1993; BITTENCOURT, 2008; CAIMI, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica constituem como central na formação dos licenciandos e licenciandas o desenvolvimento técnico, teórico, metodológico e prático que fundamenta e orienta a futura atuação docente nas distintas responsabilidades e demandas que a disciplina de História exige. Com isso, a correlação entre os saberes próprios dessa área de conhecimento e o letramento pedagógico emerge como esteio da mediação do processo de ensino-aprendizagem que é hábil no conteúdo – a abordagem dos fatos históricos –, mas assume efetividade a partir do método e didática que a formação inicial, continuada e contínua apresenta em que se:

Compreende a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de

conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (CNE, 2015, p.3).

Por outro lado, o Conselho Nacional de Educação, a partir do parecer nº 492/2001 da Câmara Superior de Educação, determina que os cursos de História mobilizem para o perfil de formação o “exercício do trabalho de Historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão” (CNE, 2001). A docência é abordada enquanto uma “demanda social específica relativa ao campo de conhecimento” (*Idem*) em que as competências gerais, esperadas para o processo de ensino-aprendizagem, são puramente historiográficas, teórico-metodológicas e de ação prática no campo da História.

A formação docente, de maneira semelhante ao proposto pela UFRRJ, figura como um apêndice da ação de pesquisa em que o exercício da profissão de historiadora e historiador impõe nas demandas sociais. A ausência de diálogo interdisciplinar entre as disciplinas de formação profissional específica e as disciplinas pedagógicas intensifica esse processo em que o curso forma historiadores e historiadoras que, inevitavelmente, atuarão como professores e professoras.

A formação pedagógica, por outro lado, tem construído um compromisso de letramento com avanços na inclusão, consciência e criticidade. Esses avanços são produzidos pela legislação educacional brasileira que tem constituído políticas integrais de formação étnica e cultural, reconhecendo criticamente e valorizando as raízes históricas do Brasil.

A Licenciatura em História, nesse sentido, dispõe da disciplina “Educação e Relações Étnico-raciais na Escola” – estabelecida pela a resolução Nº 1, datada de 17 de junho 2004 – que insere as questões e relações étnicos na formação inicial e continuada de docentes com o intuito de educar a cidadania brasileira à pluralidade étnico-racial, defendendo os direitos básicos e a valorização da identidade e, sobretudo, reconhecendo a História e cultura africana e afro-brasileira como o esteio da nação brasileira (BRASIL, 2004).

Essa disciplina, especificamente na UFRRJ, trabalha com o contexto histórico das relações étnico-raciais na educação brasileira, realiza uma articulação com o processo histórico dos movimentos sociais negros e indígenas, ressalta as políticas públicas de promoção da igualdade étnico-racial e, sobretudo, contextualiza a futura atuação docente na atividade pedagógica pluriétnica e multicultural (DTPE, 2019). Segundo o professor-

pesquisador Julvan de Oliveira (2015), a educação para as relações étnico-raciais é um significativo passo a ser dado na construção de uma educação multicultural e pluriétnica que seja hábil na desconstrução da ideologia etnocêntrica que tem marcado a intelectualidade em forma de pesquisa e de ensino-aprendizagem. É, de maneira igual, a oportunidade de escutar as vozes e observar a vida das e dos que sempre foram marginalizados e invisibilizados por uma historiografia eurocêntrica, branca e masculina.

Os eixos formativos do currículo do curso de História da UFRRJ são uma parte da formação que uma licencianda e um licenciando experienciam, devendo cumprir um conjunto de créditos ligados a três atividades: as complementares, as acadêmicas e os estágios supervisionados. As primeiras devem totalizar 200 horas com atividades de natureza acadêmica, científica, artística e cultural, integrando a graduação, a pesquisa e a extensão e que não podem estar no currículo obrigatório ou optativo do curso (UFRRJ, 2007).

A aluna e o aluno dispõem de distintas opções para cumprir com a carga horária das atividades complementares, podendo assistir a um filme, acompanhar um seminário, uma palestra ou visitar uma exposição em um museu. Com isso, essas atividades ensejam a ampliação dos ambientes ocupados pelo futuro professor e pela futura professora em que a relação entre a intelectualidade e as vivências práticas são estruturais para uma consciente atuação profissional.

A correlação entre os aspectos teóricos com a prática na formação docente é um elemento essencial para lançar as bases do fazer pedagógico que é construído no processo contínuo de formação. Com isso, os estágios emergem como uma oportunidade de articular as ideias intelectuais, próprias do saber acadêmico, com as vivências práticas que apenas o ‘chão da escola’ é capaz de expressar.

O curso de História da UFRRJ mobiliza o estágio em quatro etapas, visando uma vivência pedagógica nos espaços da educação básica em que a licencianda e o licenciando deve realizar distintas tarefas na consolidação do processo de ensino-aprendizagem (UFRRJ, 2013). A carga horária de cada etapa é de 100 horas em que a e o discente deve realizar 60h de atividades na escola; 40h de atividades relacionadas ao planejamento das ações na escola, sob a supervisão do representante da instituição concedente (20h) e do professor-orientador de estágio da universidade (20h), incluído, também, atividades de estudo relacionadas à atividade docente (UFRRJ, 2013).

Os créditos para a formação das licenciandas e dos licenciandos, por fim, exige o cumprimento das chamadas ‘Atividades Acadêmicas - Pesquisa e Prática Pedagógica’ como componente curricular que se relacionam com temáticas do Ensino de História próprias da educação básica, contemplando “[...] questões político-culturais relacionadas às identidades étnico-raciais, religiosidades, relações de gênero e a relações entre os grupos humanos e o meio ambiente” (UFRRJ, 2013, pp.10-11).

Os Núcleos de Ensino e Pesquisa (NEPE) tratam de quatro temáticas: História Antiga e Medieval, História do Brasil e África, História da América e África e, por fim, História Moderna e Contemporânea. Esse conjunto soma 240 horas de atividades que devem tratar o processo de ensino-aprendizagem em relação com a investigação científica a partir de materiais didáticos, conteúdos curriculares da educação básica ou outro meio que mobiliza uma reflexão sobre a formação nos níveis básicos de ensino (UFRRJ, 2013).

Além desses espaços de aproximação temática, essas atividades apresentam duas disciplinas essenciais para a articulação do eixo pedagógico com o eixo de formação específico: “Ensino de História I” e “Ensino de História II”. Esses componentes têm como objetivo a aproximação teórica, metodológica e prática da atuação docente em História, articulando um letramento consciente das ações de pesquisa e mediação a partir do pensamento crítico e reflexivo que contextualiza a sua prática pedagógica.

Interligado a esse conjunto há o “Seminário Educação e Sociedade” que possui 40 horas de atividades que aborda “[...] temas sociais mais amplos, refletindo sobre o modo como eles atingem o processo ensino-aprendizagem e, ciclicamente, o processo formativo de cidadania” (UFRRJ, 2013, p. 12). Essa atividade, no entanto, tem assumido um mero caráter burocrático em que se aprova o corpo discente nos créditos demandados a partir da participação em alguma atividade acadêmica determinada, tais como uma palestra ou um seminário.

Para concluir a graduação e colar grau de licenciada e licenciado em História é exigido a conclusão de três atividades acadêmicas que avaliam o processo de formação experienciado nos quatro anos do curso: Tutoria em Monografia, Monografia I e, por fim, Monografia II. A primeira corresponde a articulação das ideias do alunado na produção de seu projeto de pesquisa, constituindo o objeto, a problemática, os métodos adotados, as fundamentações teóricas e o cronograma planejado.

As atividades de Monografia I e Monografia II, por sua vez, dão conta da

elaboração e desenvolvimento do que foi idealizado no projeto com o suporte de uma professora-orientadora ou professor-orientador, sendo avaliado por uma banca de docentes. O texto produzido deve cumprir com as exigências e padrões presentes no regulamento de monografia do curso de História de Seropédica, bem como com as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A estrutura curricular do curso de História da UFRRJ se dispõe nessa dinâmica que perpassa a formação geral, pedagógica e específica de pesquisa e ensino da licencianda e do licenciando. Essa estrutura, no entanto, é complementada por um conjunto de ações que modelam uma formação completamente distinta de acordo com as atividades realizadas. A partir de agora nos deteremos nessas práticas.

2.1.2 Atividades extracurriculares do curso de História: grupos de pesquisa, PET, PIBID

A estrutura curricular do curso de História da UFRRJ é complementada por um conjunto heterogêneo de atividades desenvolvidas no interior do Departamento de História e Relações Internacionais, propiciando “[...] experiências de formação do discente, que complementem e fortaleçam a formação do profissional de História” (UFRRJ, 2013, p.15). Essas atividades dialogam e completam a trajetória curricular do curso com o suporte dos docentes, engendrando uma relação mais autônoma do discente que experiencia esses espaços de acordo com sua área de pesquisa.

O curso dispõe de um conjunto de núcleos e grupos de pesquisa que são coordenados pelo corpo docente do departamento, destacando-se o Núcleo de Estudos da Política e História Social da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (NEPHS-UFRRJ), o Núcleo de Pesquisas sobre Teoria da História e História da Historiografia (HISTOR), o Laboratório de Mundos Ibéricos (LAMI), o Laboratório de Ensino e Pesquisa em Medievalística (LEPEM), entre outros. Esses núcleos articulam o desenvolvimento das pesquisas com a divulgação científica, aprofundando um diálogo das temáticas analisadas que perpassam o medievo, a História Política, a Cultura e Sociedade, os aspectos teóricos-metodológicos da Teoria da História, a História Social, as relações de poder, enfim, uma heterogeneidade de abordagens e enfoques (UFRRJ, 2013).

Outro espaço, para além dos grupos de pesquisa, é o Centro de Documentação

(CEDOC) que tem a responsabilidade de unificar as pesquisas desenvolvidas nas linhas de pesquisa em que o corpo docente do DHRI está inserido, buscando uma salvaguarda e proteção e divulgação social das investigações a partir de seus textos, iconografias e, por vezes, materiais audiovisuais (UFRRJ, 2013). O CEDOC trabalha em articulação com os núcleos de pesquisa, bem como com o Programa de Educação Tutorial (PET) e com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com o intuito de enfatizar as pesquisas da História da Baixada Fluminense e que possibilitem o ensino da História Local e Regional (UFRRJ, 2013).

As atividades extracurriculares, de maneira semelhante, são compostas por um núcleo extremamente eficaz e importante para o processo de formação que são os chamados programas institucionais, vinculados à Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD), tais como o Programa de Educação Tutorial (PET), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o programa de Monitoria (UFRRJ, 2013).

O PET História da UFRRJ tem objetivo central de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão a partir da “[...] formação de um ambiente acadêmico e pedagógico que valorize tanto o debate teórico e a discussão historiográfica quanto o trabalho de produção do documento, objeto primordial do ofício de historiador” (UFRRJ, 2013, p. 15). O programa, iniciado no ano de 2007, é intitulado de “Práticas de História: dos arquivos para a sala de aula” em que se estabelece uma aproximação entre os arquivos, as salas de aula e a produção de pesquisa.

O programa possui um Laboratório de Acervo que realiza a transcrição de registros paroquiais da região de Itaguaí, sistematizando e divulgando os dados das pesquisas, bem como apresenta uma Oficina de História Local e Ensino que é responsável por aproximar as investigações da UFRRJ com os ambientes escolares a partir de atividades e produção de materiais didático-pedagógicos (UFRRJ, 2013; PET-HISTÓRIA, 2015).

O PET História conta 12 bolsas, financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que são definidas a partir de uma seleção que consiste em uma avaliação escrita e uma entrevista para o corpo discente de História da UFRRJ. (PET-HISTÓRIA, 2015). Os membros do programa organizam, anualmente, a Jornada PET de História que tem como objetivo articular as pesquisas da graduação com

as investigações da pós-graduação, intensificando uma relação e divulgação dos trabalhos desenvolvidos no interior do curso de História da UFRRJ (PET-HISTÓRIA, 2015).

Adicionalmente há o PIBID-História que consiste no incentivo da formação de docentes da educação básica, elevando a qualidade do sistema a partir da valorização da prática pedagógica consciente, crítica e hábil. O programa na UFRRJ oferece bolsas, financiadas pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para as licenciandas e os licenciandos atuar em escolas da educação básica na cidade de Seropédica com a coordenação de docentes do DHRI e a supervisão de docentes da rede municipal.

Esse programa de iniciação à docência em História, cujas atividades iniciaram em 2011 na UFRRJ, oportuniza a vivência dos espaços escolares por meio da imersão na realidade escolar em que a formação pedagógica é um elemento interligado ao atendimento da comunidade escolar em suas necessidades cotidianas, cumprindo seu compromisso com um processo dinâmico, diversificado, fundamentado e efetivo de ensino-aprendizagem da História. A professora-pesquisadora Carla Meinerz ressalta que o PIBID enseja uma prática docente em que:

[...] o estudante imagina situações pedagógicas através de planejamentos, criação de materiais pedagógicos, buscas, leituras, improvisações e avaliações das ações realizadas. Há, em geral, um ganho na aprendizagem do que seja planejar atividades para o Ensino de História, compreendido como prática cultural no campo das relações cotidianas, em que são se separam o entendimento do contexto da produção de políticas curriculares governamentais e a produção de saberes presentes no tecido social. Refiro-me a descobrir o agir docente a partir de escolhas possíveis, especialmente na conjuntura das gestões democráticas que nos oferecem a possibilidade da constituição de planos construídos nos espaços escolares, em práticas coletivas ou individuais (2013, p.226).

O PIBID mobiliza uma correlação entre a formação teórico-conceitual com a prática pedagógica que reconhece que o ensino de História é construído na relação dos saberes escolares com os saberes comunitários. O programa supera uma lógica de burocracia e de mera obrigação da vivência do espaço escolar nas Licenciaturas, ensejando um projeto consistente em que se compreende a comunidade escolar, vivencia a realidade local, mobiliza mudanças e as compartilha na dinâmica escola-universidade.

O último programa institucional oferecido é o de monitoria que oferece aos discentes da graduação “[...] um espaço de aprendizagem e vivências acadêmicas, ao prever o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas e práticas em disciplinas

ou áreas da História, o que é realizado por meio da orientação fornecida por um docente” (UFRRJ, 2013, p.15). A monitoria é uma oportunidade de experiência e troca de conhecimentos em que o corpo discente tem um espaço de aproximação com a vida universitária a partir da vivência do e da docente, além de contactar o aprendizado em uma prática formativa (LINS *et al*, 2009, p.2).

A disposição curricular e extracurricular do curso de Licenciatura de História nos propicia uma visão sobre a concepção teórica, prática, metodológica e historiográfica construída para a formação dos licenciandos e licenciandas. Esse panorama será essencial na observação analítica do espaço e tipologia de História Local com suas características particulares e em articulação com a concepção mobilizada pela Licenciatura em Educação do Campo. Esse espaço de reflexão e formação para as educadoras e os educadores do campo é o nosso próximo objeto de análise.

2.2 Licenciatura em Educação do Campo

As origens do atual curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ estão intimamente ligadas às lutas dos movimentos sociais em prol da territorialidade camponesa, em especial da formação dos sujeitos das áreas rurais que possibilitasse o desenvolvimento socioeconômico, cultural e formativo a partir das vivências e realidades do campo (UFRRJ, 2014). A UFRRJ foi o espaço acolhedor da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Rio de Janeiro, mobilizando em setembro de 2010 uma formação de 3 anos que atenderiam 60 jovens e adultos dos assentamentos de reforma agrária do Estado do Rio de Janeiro e 10 vagas destinadas aos povos tradicionais – quilombolas e indígenas – a partir do edital de 2009 do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (DOUETTS, 2013; UFRRJ, 2014).

O PRONERA, é essencial ressaltar, nasce no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária em 1997 na necessidade de articulação das distintas pesquisas e programas desenvolvidos pelas instituições acadêmicas que envolviam o tema da educação na reforma agrária com os múltiplos movimentos sociais e com as populações locais (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). A partir dessa articulação e de inúmeros movimentos coletivos foi constituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 16 de abril de 1998 que era efetivado de maneira interinstitucional

com o Estado, movimentos sociais e as Universidades com o objetivo de “[...] promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p.229).

A estruturação do programa foi de maneira contínua e ampla, viabilizando as condições de acesso à educação formal para jovens e adultos dos territórios da Reforma Agrária (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). O PRONERA estrutura, financia e operacionaliza a formação nos mais variados níveis – da alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico profissionalizante e ensino superior – com ênfase na temática agroecológica e na formação de educadoras e educadores do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

A mobilização das atividades da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ se delineou nas iniciativas, movimentos e lutas de agentes externos e internos ao espaço acadêmico, em especial com o suporte e colaboração de docentes como Roberta Maria Lobo da Silva, Ramofly Bicalho dos Santos, Marília Lopes de Campos e Lia Maria Teixeira de Oliveira (DOUETTS, 2013). O processo histórico da constituição dessa turma transitória do curso de Educação do Campo na UFRRJ é retratado pela professora Roberta Lobo para o artigo ‘Licenciatura em Educação do Campo: das sementes aos ramos de sol desta luta’ que faz essa rememoração:

[...] a primeira convocação foi em 2008, que a Ana Dantas nos chamou pra juntar em especial com a FETAG e MST, que era uma demanda antiga na demanda nova [...]. E aí nos convocam pra pensar o curso. Eu pego essas [...] experiências, estudo, a gente tenta rabiscar uma proposta, mas a gente não se sente seguro pra isso. Primeiro, a FETAG dizendo que tem demanda pra 500, o MST dizendo que tem demanda pra 50. Aquela coisa, e na verdade, a Marília tava [sic] na UFPB, nesse período, participando lá [...] E aí não tivemos essas condições, o projeto ficou parado. Quando chega agosto de 2009, o reitor faz uma segunda convocação. Uma convocação onde ele reúne vários setores da Universidade, com o INCRA, com os MS, e a demanda era pro ensino técnico de nível médio, e o curso de LEC. [...] o reitor tinha participado de uma reunião logo em 2004 quando o MEC cria a coordenadoria da EdoC. Então, vários reitores... ele participou, apoiou a ideia, mas imagina, chegou 2009, já tinha muitas experiências, e a Rural com nome de rural, não tinha. Então, ficou muito constrangido numa tal reunião. E resolveu fazer essa convocação. Bom, da área da educação estava eu, Ramofly, Lia, Marília (LOBO *apud* DOUETTS, 2013, pp. 142-143).

O relato desse processo de constituição da turma de Educação do Campo nos aponta para a importância dos movimentos sociais, tais como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Terra (MST), RECID (Rede de Educação Cidadã), CPT (Comissão Pastoral da Terra), representantes dos Quilombolas (DOUETTS, 2013). Os movimentos sociais assumiram um papel central na mobilização de políticas públicas integrais em que reconhecem a Escola do Campo como elemento integrante da realidade territorial que deve, a partir disso, apropriar-se desses espaços para imergir nas vivências da comunidade escolar, sobretudo da juventude camponesa, em seus territórios a partir de estruturas pedagógicas que valorizem os saberes locais (BICALHO, 2017).

O primeiro impulso para a criação da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ partiu das demandas dos movimentos sociais pela inserção da UFRRJ nas chamadas públicas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) – que selecionavam as instituições públicas para oferecer a formação superior para os membros das comunidades e territórios camponeses. Essa etapa inicial em 2008 não resultou no oferecimento de uma turma ou um curso de Licenciatura em Educação do Campo por pendências de dados que solidificassem a atuação da Universidade nessa original área de formação (DOUETTS, 2013).

Um ano depois, em agosto de 2009, foi apresentado um conjunto de editais que estruturavam projetos – dentre os quais estava uma turma de Educação do Campo – interligados aos requerimentos dos movimentos sociais, impulsionando a oferta de 70 vagas para “[...] os assentados (60 vagas) e outro para os povos tradicionais (10 vagas) como contrapartida da UFRRJ, na medida em que o Edital do PRONERA era voltado especificamente para assentados de áreas de Reforma Agrária” (DOUETTS, 2013, p. 143). O curso se estruturava a partir de duas habilitações: Ciências Sociais e Humanidades, e Agroecologia e Segurança Alimentar, envolvendo os docentes de múltiplos departamentos e os movimentos sociais que, de maneira conjunta, atuavam com suas sólidas bases de formação, as extensas trajetórias de investigação, ensino e extensão, as vivências histórico-territoriais nessas comunidades, a apropriação dos espaços escolares camponeses, quilombolas e indígenas (DOUETTS, 2013). As professoras Marília Campos e Roberta Lobo abordam essa importante relação que constituiu um significado pedagógico para a formação institucional:

Ao construir o Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ nossa intenção foi partir do acúmulo histórico existente, procurando dialogar a produção acadêmica com os movimentos sociais, incentivando e fortalecendo a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como as políticas públicas da Educação do Campo no Estado do Rio de Janeiro. O Projeto Político Pedagógico da LEC

traduz a união de esforços de áreas de estudos/experiências engendradas na cotidianidade de sujeitos e atores da UFRRJ e a prática da diversidade e alteridade dos assentamentos rurais do Rio de Janeiro, dos territórios quilombolas e caiçaras, bem como das aldeias indígenas. Deste modo, o curso destina-se à formação de educadores e educadoras para atuação nas escolas do campo situadas nestes contextos específicos e socioculturais diversificados (CAMPOS; LOBO, 2011, pp.83-84).

É essencial ressaltar a relação do processo de construção da turma de Educação do Campo com os movimentos sociais e as comunidades locais, mobilizando um diálogo na concepção, desenvolvimento e prática da educação superior dessa área como direito de formação e (re)afirmação histórico-territorial dos povos do campo e quilombos. Isso se traduz em uma estrutura formativa assentada em três dimensões formadoras: a político-epistemológica, a didático-curricular e, por fim, a dimensão de autoformação dos sujeitos educandos e educadores, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão (CAMPOS; LOBO, 2011).

A dimensão político-epistemológica mobiliza no curso o reconhecimento da multiplicidade dos espaços e das estruturas do saber – comunitário, científico, intelectual, escolar, midiático –, valorizando as experiências e referências sociais e culturais dos povos camponeses, caiçaras, indígenas e quilombolas, e o aprendizado desenvolvido pela educação popular no cotidiano dos movimentos sociais e coletivos (CAMPOS; LOBO, 2011). Essa dimensão, por outro lado, enseja uma interculturalidade em que o curso coletiviza o processo de ensino-aprendizagem com os distintos grupos e comunidades (CAMPOS; LOBO, 2011).

A dimensão didático-curricular compreende a docência vinculada às atividades pesquisa e extensão, organizando o aprendizado das educandas e dos educandos a partir de sua própria realidade e constituindo um trabalho integrado que articula as pesquisas e debates intelectuais com as realidades dos saberes comunitários – essa dimensão é concretizada pelo método epistemológico de formação da Pedagogia da Alternância (CAMPOS; LOBO, 2011). A Pedagogia da alternância intercala no processo de formação do educando um conjunto distinto de sujeitos – monitores/educadores, educandos, famílias, comunidades, demais profissionais da educação e instituições locais – a partir de um projeto pedagógico que reconhece a ação contínua do aprendizado em que a educanda e o educando experiencia as distintas realidades (BICALHO; BUENO, 2013).

O alunado imerge na realidade territorial – observando-a e caracterizando-a –, já no espaço escolar esse conjunto socializa o saber, reflete e aprofunda os conhecimentos

vivenciados e, finalmente, retorna ao seu espaço comunitário com os saberes ressignificados e aprofundados, de modo que possa interferir dialeticamente na realidade – a alternância dialoga com a concretude das experiências vivenciadas pelos estudantes (BICALHO; BUENO, 2013). O contínuo diálogo entre o saber cotidiano e o saber escolar é um dos principais elementos que constituem a formação docente em Educação do Campo em seu caráter transgressor, inovador e crítico, abandonando a concepção tradicional que quantifica a formação acadêmica a partir de créditos. Essa ruptura se dá pela Pedagogia da Alternância pela contextualização temporal e territorial regida nos “Tempo Escola” e “Tempo Comunidade”, contribuindo na:

[...] reconstrução do passado, escavando memórias e acontecimentos, recuperando documentos, fontes primárias e produzindo histórias críticas e contra hegemônicas. A produção do saber construída em parceria com educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais pode ser ressignificada na luta por suas histórias de vida, valores e reconhecimento (BICALHO, 2017, p. 210).

A organização curricular a partir do regime de alternância intensifica o processo de apropriação territorial experienciada pelas licenciandas e pelos licenciandos, que futuramente mediarão a disciplina de História, em sua contínua formação. O “tempo escola” e o “tempo comunidade” mobilizam uma contínua relação entre as teorizações intelectuais e as práticas comunitárias, localizando histórico-temporalmente e histórico-territorialmente o conjunto acadêmico-escolar que assume protagonismo e agência em seu cotidiano.

A Pedagogia da Alternância engendra um movimento de apropriação e valorização do espaço comunitário, de reconhecimento dos múltiplos agentes envolvidos na identidade pessoal e coletiva do espaço escolar e, sobretudo, da contínua correlação entre os distintos saberes acadêmico, social, comunitário, entre outros.

A Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ compreende as histórias, memórias, sujeitos e territórios como indissociáveis do processo de formação docente (UFRRJ, 2014). Coexiste, portanto, um contínuo diálogo com os estudos individuais e as aulas expositivas do “tempo escola” e o “tempo comunidade” que propicia a apropriação desses saberes para o espaço comunitário em que são impulsionados estudos de realidade, a produção de fontes de pesquisa, os memoriais de ensino-aprendizagem, entre outras ferramentas pedagógicas.

A última dimensão é o letramento dos sujeitos educadores e educandos em uma

autoformação contínua e dialógica para além da sala de aula, ocupando os espaços institucionais e os territórios camponeses com a plena participação de múltiplos agentes – os professores, as professoras, os alunos, as alunas, os e as integrantes da comunidade escolar, a comunidade local, os movimentos sociais (CAMPOS; LOBO, 2011). Essa dinâmica nos indica que a Educação do Campo é concebida nos debates, nas plenárias, nas comunidades em que os movimentos coletivos e sociais iniciam a construção de alternativas e pleiteiam ações do poder público na defesa, reconhecimento e valorização das identidades, histórias e memórias camponesas.

Essa construção de um curso voltado por e para indivíduos dos territórios camponeses, quilombolas, caiçaras e indígenas – bem como por e para os educadores e as educadoras dessas territorialidades – fica evidente na entrevista do professor Ramofly Bicalho para o pesquisador George Leonardo Seabra Coelho:

Para garantir que os diversos sujeitos do campo tenham acesso ao curso, o processo seletivo discente, via edital público, é composto por provas de conhecimentos culturais e gerais, uma redação sobre temas específicos da realidade brasileira e um “Memorial” sobre seu percurso de vida e formação. Este acesso especial se justifica na medida em que o potencial estudante da LEC tem, em geral, um percurso formativo bastante deficitário, principalmente a parcela do público de mais idade que concluiu o ensino médio em cursos aligeirados, com longas interrupções durante este acidentado caminho de escolarização. Além disto, os diversos sujeitos do campo, historicamente, são excluídos de uma educação básica acessível e de qualidade, que gera grandes obstáculos para o ingresso no ensino superior e os impossibilita de atuarem como educadores e educadoras em suas próprias comunidades [...] Nesse processo de institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ, nosso objetivo principal sempre foi garantir o ingresso da juventude camponesa, agricultores familiares, quilombolas, educadores/as das escolas do campo da Baixada Fluminense, entre outros atores estratégicos na consolidação do curso (BICALHO *apud* COELHO, 2020, pp.3-4).

Toda essa intensa e ampla experiência mobilizou a transformação da primeira turma de Educação do Campo em um curso regular de Licenciatura da UFRRJ em Seropédica. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em 30 de abril de 2014, aprovou a institucionalização do curso e, conseqüentemente, o projeto pedagógico que fundamenta o processo de ensino-aprendizagem das licenciandas e dos licenciandos do curso. Esse movimento intensificou, especificamente em 2014, o processo de criação do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade (DECAMPD) destinado ao curso e às possíveis atividades de pós-graduação e extensão em que o curso se relacionaria.

Um dos diferenciais do curso de Educação do Campo é seu o processo de inserção

que não está interligado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou ao Sistema de Seleção Unificado (SISU), respondendo especificamente a um processo de seleção especial. A definição das licenciandas e dos futuros licenciandos consiste em três etapas que englobam uma avaliação, uma redação e, por fim, um memorial que se centram na trajetória e relação pessoal-profissional com a Educação do Campo e quilombola. A professora-pesquisadora Sandra Moura ressalta que essa escolha de seleção dialoga com a estrutura pedagógica da LEC:

Percebemos que estabelecer esse requisito foi importante, visto que o público a quem se destina essa seleção é bem específico, ou seja, moradores, trabalhadores do campo e seus descendentes. Desse modo, a seleção exclusiva pode ser pensada e construída de uma forma mais particular, respeitando às diversidades culturais e, assim ser direcionada ao público alvo tão diversificado, pois [...] há diferentes sujeitos no campo (2021, p.5).

A seleção a partir de um processo de avaliação mais ampla e menos padronizada é estrutural para inserir os membros das comunidades campestres e quilombolas que vivenciam cotidianamente essa relação entre os saberes comunitários e os escolares. O processo de avaliação, envolto nessa dinâmica, se dá em uma prova – com questões de Português, Biologia, Química, entre outras –, uma redação centrada em uma temática associada à educação do campo e quilombola e, por fim, um memorial com o relato da trajetória da candidata ou candidato, e como essa história de vida se relaciona com a Educação do Campo.

A história da Licenciatura do Campo na UFRRJ é fruto de muitas lutas em defesa de uma educação territorializada e consciente da identidade campestre, quilombola, indígena e caiçara em suas múltiplas dimensões. Esse movimento constituiu um curso com um currículo que expressa uma concepção epistemológica de formação docente que deve ser compreendida em seus mínimos detalhes. Essa é a tarefa do próximo subeixo de análise.

2.2.1 O currículo do curso de Educação do Campo

O movimento de aproximação com as normativas curriculares do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ é uma oportunidade de compreender a concepção pedagógica constituída para a formação das futuras e dos futuros docentes que imergem em uma territorialidade particular, demandando uma atividade docente enraizada com as temporalidades, vivências, ideais e vidas das comunidades campestres

e quilombolas. Com isso, essa estrutura curricular deve articular a realidade local com os conhecimentos escolares/acadêmicos com o intuito de não apenas compreender e analisar essa territorialidade, mas mobilizar um movimento de transformação a partir dos próprios sujeitos locais (MOLINA; HAGE, 2015).

A Educação do Campo exige uma docência que correlaciona as teorizações com as práticas, os conhecimentos escolares com os saberes comunitários, engendrando uma práxis pedagógica que não se limita ao espaço da sala de aula e que se populariza nas dinâmicas comunitárias – em suas expressões cotidianas com a agroecologia, a produção campestre, a manifestação das tradições, as relações sociais, enfim, as vidas desses territórios (MOLINA; HAGE, 2015). É preciso, dessa maneira, compreender a estruturação desses componentes curriculares para, posteriormente, observar a História Local em sua concepção teórica, metodológica, conceitual e pedagógica.

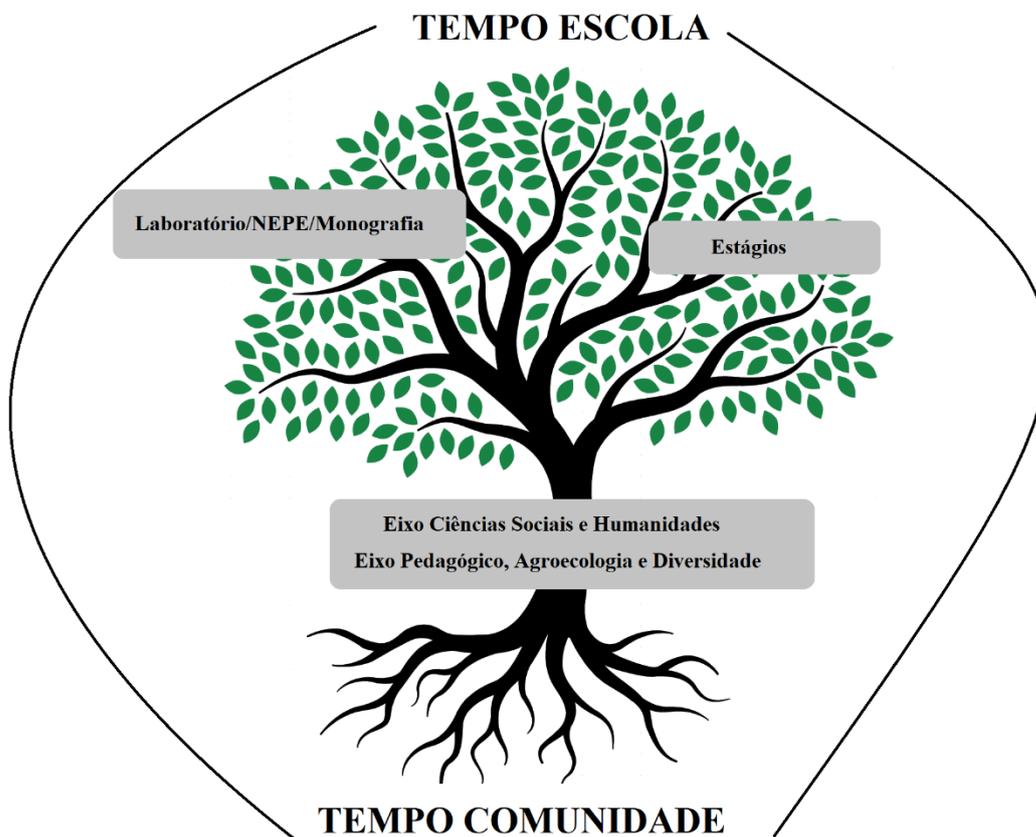
A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação da UFRRJ engloba 3520 horas de atividades em um total de 152 créditos vivenciadas no regime de alternância, dispondo do ‘tempo escola’ e do ‘tempo comunidade’ (UFRRJ, 2014). O Projeto Político-Pedagógico do Curso detalha que a formação se dá entre oito e dez semanas no espaço do Campus da UFRRJ em Seropédica com a correlação de atividades nas comunidades e instituições escolares em que os e as estudantes estão em imersão (UFRRJ, 2014).

Essa disposição temporal do curso dialoga com a distribuição das disciplinas e atividades durante a formação do corpo docente do curso de Educação do Campo classificadas no eixo ‘Ciências Sociais e Humanidades’, eixo ‘Pedagógico, Agroecologia e Diversidade’, atividades acadêmicas (laboratório/NEPE/monografia), estágios e, por fim, atividades complementares (UFRRJ, 2014). É essencial ressaltar que apenas os dois primeiros eixos são compostos para os créditos das disciplinas, sendo complementados pelas demais.

A organização curricular, como ressaltamos anteriormente, se fundamenta no regime de alternância que intensifica o processo de apropriação territorial experienciada pelas licenciandas e pelos licenciandos, que futuramente mediarão a disciplina de História, em sua contínua formação. O “tempo escola” e o “tempo comunidade” mobilizam uma contínua relação entre as teorizações intelectuais e as práticas comunitárias, localizando histórico-temporalmente e histórico-territorialmente o

conjunto acadêmico-escolar que assume protagonismo e agência em seu cotidiano. A concepção da estrutura curricular fica perceptível na figura abaixo:

Figura 9 – Eixos formativos da Licenciatura em Educação do Campo (UFRRJ)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Inspirados na investigação da professora-pesquisadora Maria Isabel Antunes-Rocha, especificamente no capítulo ‘Licenciatura em Educação do Campo’ da obra ‘Educação do campo: Desafios para a formação de professores’, nos utilizamos da imagem da árvore como o elemento que dá sustentação ao projeto pedagógico do curso que parte da terra, do território, das vivências e que se associa com a intelectualidade, os debates, produzindo uma constante ressignificação e revisitação dos distintos saberes (ANTUNES-ROCHA, 2013).

As etapas formativas assumem uma característica de apropriação e valorização do espaço comunitário, de reconhecimento dos múltiplos agentes envolvidos na identidade pessoal e coletiva do espaço escolar e, sobretudo, da contínua correlação entre os distintos

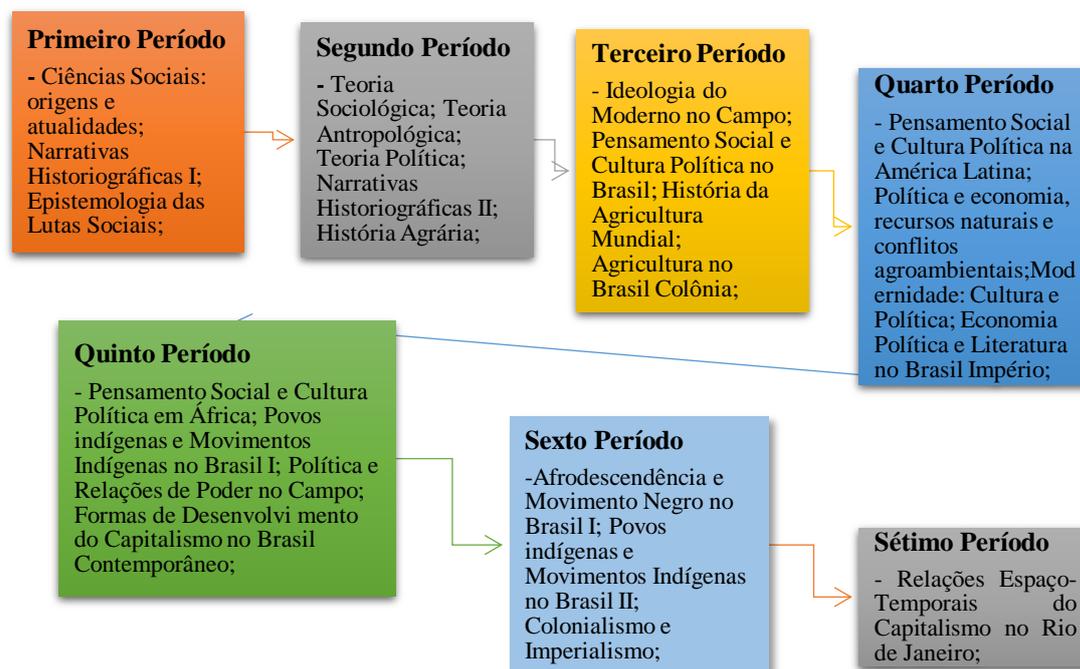
saberes acadêmicos, sociais e comunitários – dinâmica engendrada pela já caracterizada Pedagogia da Alternância. A concepção da formação docente interdisciplinar, coletiva, presente territorialmente e correlacionada entre teoria e prática estruturada para as licenciandas e os licenciandos de Educação no Campo na UFRRJ fica evidente nas etapas propostas em que as educandas, os educandos, suas histórias e seus territórios são compreendidos e tratados como espaços de saberes e de conhecimentos (UFRRJ, 2014).

Em diálogo com os estudos individuais e as aulas expositivas, o “tempo comunidade” propicia a apropriação desses saberes para o espaço comunitário em que são impulsionados estudos de realidade, a produção de fontes de pesquisa, os memoriais de ensino-aprendizagem e, por fim, vivência territorial das comunidades (UFRRJ, 2014). Com isso, a projeção formativa modelada no ambiente da Universidade se reterritorializa para o campo em que se aproxima da realidade local e escolar, absorve comunitariamente os seus instrumentos e ferramentas documentais, e se articula no processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro eixo formativo do curso dialoga com a habilitação conferida ao corpo discente da Educação do Campo em seu letramento: Ciências Sociais e Humanidades. Os componentes curriculares dessa etapa incluem 80 créditos dispostos ao longo de 1200 horas que fundamentam a atuação de investigação e docência nos territórios campestinos e quilombolas com habilitação para o ensino de História e Sociologia (UFRRJ, 2014).

A estruturação temática das disciplinas do primeiro eixo formativo do curso nos indica uma fundamentação filosófica, sociológica, política, econômica e antropológica consciente das tensões e contradições que o território campestino e quilombola experiencia, enfatizando os desafios contemporâneos causados pelas políticas de destruição intencional do meio ambiente, pela dificuldade de permanência dos indivíduos em sua territorialidade, do avanço dos negócios da agroindústria sobre as comunidades tradicionais, enfim, o docente compreende em que chão está pisando (MOLINA; HAGE, 2015). A formação teórico-intelectual das Ciências Sociais e Humanidades se vincula aos aspectos próprios da educação campestina e quilombola, compreendendo e posicionando o alunado em um aprendizado em que a ideologia, o poder, a história e a política não estão dissociadas da territorialidade local, muito pelo contrário, são determinantes nas demandas, necessidades, condições, lutas, vitórias e resistências dos territórios campestinos.

Figura 10 – Disciplinas do Eixo Ciências Sociais e Humanidades



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Essa dinâmica ocorre a partir de disciplinas que mobilizam um suporte teórico, metodológico e pedagógico para atuação docente nas escolas do campo e, muitas vezes, em turmas multisseriadas, carregando uma significativa responsabilidade de experienciar o conhecimento do campo com os sujeitos locais (MOLINA; SÁ, 2001 *Apud* MOLINA; HAGE, 2015). Essa é a concepção pedagógica que movimenta esse eixo, em especial os componentes curriculares ‘Colonialismo e Imperialismo’, ‘Relações Espaço-Temporais do Capitalismo no Rio de Janeiro’, ‘História Agrária’, ‘Agricultura no Brasil Colônia’, ‘Epistemologia das Lutas Sociais’, ‘Sociologia Aplicada à Educação Básica do Campo’, ‘Povos Indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil’, ‘Política e Economia dos Recursos Naturais e Conflitos Agroambientais’, ‘Relações de Poder no Campo’ e ‘Ideologia do Moderno no Campo’.

Essas disciplinas projetam um processo formativo contextualizado com conceitos historiográficos e sociológicos que influem no cotidiano docente nos espaços campestres e quilombolas. Com isso, se compreende os aspectos do colonialismo e do imperialismo em seus discursos ideológicos e as influências territoriais, ambientais e ecológicas para a vida do campo, além de compreender o mundo rural a partir de sua história de tensões, resistências, lutas e movimentos (UFRRJ, 2014).

A territorialidade rural, campesina e quilombola não se limita a mero cenário para a reflexão conceitual, teórica e pedagógica, mas é concebida como produtora de conhecimentos que necessitam ser articulados com as investigações e análises, mobilizando uma dinâmica de ideação, observação e readequação. Com isso, o eixo Ciências Sociais e Humanidades instrumentaliza as concepções teóricas presentes nas produções acadêmicas para a realidade histórico-territorial do espaço escolar do campo a partir da escolha de:

[...] temas de interesse comum que possam esclarecer questões relacionadas à realidade social e que estejam articulados a dimensões das práticas e saberes do/no campo. Num primeiro momento, esses conteúdos e atividades se articulam num movimento de interdisciplinaridade, mas logo em seguida é preciso que sejam (re)significados de maneira a permitir uma nova visão da realidade e também do seu ensino e aprendizagem na educação básica do campo. Assim, o encaminhamento que vem sendo dado às discussões da área de Ciências Sociais e Humanidades visa provocar e reforçar iniciativas que permitam explorar, de modo consistente e continuado, as possibilidades de diálogo entre os campos disciplinares, de modo a propor questões acerca da formação social, política, cultural e identitária da sociedade brasileira, cuja compreensão e solução possam ser pensadas para além das fronteiras disciplinares e também voltadas para a especificidade da dimensão do campo (MARTINS; COELHO, 2012, p.3).

A interdisciplinaridade, como retrata o excerto do artigo ‘Saberes e fazeres do/no Campo’, se vincula com a territorialidade do campo, absorvendo as demandas locais, compreendendo as raízes das lutas cotidianas a partir da sua história, entendendo as desigualdades a partir das relações de controle, domínio e poder no campo, reconhecendo os movimentos sociais e os movimentos indígenas na proteção do meio ambiente e na luta pelo direito à terra, enfim, dimensionando o campo na sala de aula. Essa concepção metodológica e pedagógica dialoga com outro conjunto de disciplinas que sustentam as projeções formativas nos aspectos políticos, sociológicos, antropológicos, culturais e econômicos do eixo ‘Ciências Humanas e Sociais’, cabendo destacar as disciplinas: ‘Afrodescendência e Movimento Negro no Brasil’, ‘Pensamento Social e Cultura Política em África’, ‘Teoria Política’, ‘Teoria Sociológica’, ‘Teoria Antropológica’, ‘Ciências Sociais: Origens e Atualidades’, ‘Modernidade: Cultura e Política’, ‘Pensamento Social e Cultura Política no Brasil’, ‘Narrativas Historiográficas’, ‘Pensamento Social e Cultura Política na América Latina’ e, por último, ‘Formas de Desenvolvimento do Capitalismo no Brasil Contemporâneo’.

Essa matriz curricular não reverencia as demandas das ‘fábricas de produção de

docentes' ou das tendências acadêmicas moldadas pelo status do momento ou da exigência mercadológica do capital agroexportador, muito pelo contrário se opõe a essas ideologias de formação e mobiliza um processo de aprendizado dialógico com as vivências, questões e reflexões dos sujeitos dos campos e quilombos (MOLINA; HAGE, 2015). Esse eixo de formação compreende o papel docente como uma ferramenta relevante na orientação e mobilização da autonomia dos espaços escolares desses territórios – em especial de sua comunidade – em que as educandas e os educandos apreendem suas realidades sociais, políticas, territoriais, agrárias, ambientais, educacionais e constituem, de maneira autônoma, as decisões e modificações originadas das suas lutas e ações (MOLINA; HAGE, 2015).

O segundo eixo formativo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ aborda a temática pedagógica, agroecológica e da diversidade, compondo um conjunto de 72 créditos e 1080 horas em atividades acadêmicas (UFRRJ, 2014). Esse eixo inclui 23 disciplinas dispostas ao longo dos quatro anos de formação, articulando os aspectos pedagógicos com a especificidade da Educação no Campo em uma concepção de aprendizado multicultural, territorializado, consciente e crítico. O organograma das disciplinas nos auxilia a compreender essa realidade:

Figura 11 – Disciplinas do Eixo Pedagógico, Agroecologia e Diversidade



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

O primeiro elemento em destaque nesse eixo formativo é a disposição das disciplinas de Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Política e Organização da Educação, Didática Geral, Educação das Relações Étnico-raciais e Libras que são organizadas e efetivas pelo Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE). Esse conjunto de disciplinas, assim como no curso de História, são comuns aos cursos de Licenciatura da UFRRJ, respeitando a deliberação 138, datada de 11 de dezembro de 2008, que estabelece um programa institucional de formação de professores para a educação básica que fundamenta os projetos pedagógicos dos cursos dessa área de formação.

Essa deliberação é um importante mecanismo de reconhecimento da área de educação como um espaço de investigação, ensino e extensão que deve possuir um departamento com grupos de pesquisa, financiamento de bolsas e estrutura administrativa. Essa uniformização, no entanto, não foi capaz de formar no conjunto de disciplinas a articulação entre os variados cursos de Licenciatura da Universidade – objetivo presente na própria deliberação (UFRRJ, 2008a).

Essa desarticulação é sentida na composição de turmas comuns entre discentes dos cursos de Física e História ou Educação do Campo e Química que – embora devem constituir uma interdisciplinaridade – exigem aspectos formativos próprios. Um profícuo exemplo é a disciplina de Libras que detém sinais e expressões faciais próprias para um docente que mediará uma aula sobre a I Guerra Mundial e que apresenta outros sinais para uma docente que mediará uma atividade sobre leis de Newton.

O projeto institucional associa os aspectos pedagógicos com os teóricos próprios da área de investigação da licencianda e do licenciando, ou seja, ao constituir um letramento sobre as Leis de Newton, a Independência do Brasil, da Termoquímica ou da Agroecologia é preciso se assentar no processo de ensino-aprendizagem que compreende o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação e reavaliação para atender ao conjunto de discentes a partir das demandas curriculares e, sobretudo, das necessidades expressas. O professor-pesquisador André Chervel realiza uma associação estrutural entre a pedagogia e os métodos pedagógicos com os conteúdos – que seriam os aglomerados de temas mediados – na qual há uma intensa relação em que:

Excluir a pedagogia do estudo dos conteúdos, é condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinamentos. A pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse

mecanismo; aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagens (1980, p.182).

A estrutura curricular da Licenciatura em Educação do Campo não desarticula a sua área de formação dos aspectos pedagógicos. O saber docente em Educação do Campo assume essa condição ao reconhecer a territorialidade campestre e quilombola que é distinta da ação profissional de uma escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro em uma aula sobre termodinâmica, química quântica ou teoria da relatividade – é preciso constituir a relação entre a formação pedagógica, profissional e teórica.

Esse panorama assume outra dimensão quando observamos as disciplinas desenvolvidas pelo Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade que é responsável pela estruturação, efetivação e constante avaliação do curso. Um significativo exemplo dessa correlação pedagógica, profissional e teórica está nas concepções, presentes no Projeto Político Pedagógico, para as disciplinas de ‘Sociologia aplicada à Educação Básica do Campo’, ‘Pesquisa e prática pedagógica em povos tradicionais’, ‘Pedagogia da Alternância na Educação do Campo’, ‘Trabalho e Educação no Ensino Agrícola’, ‘Agroecologia aplicada à Educação Básica e Profissional e Tecnológica do Campo’, e ‘História aplicada à Educação Básica no Campo’.

Essas disciplinas compreendem os aspectos pedagógicos na particularidade que o aprendizado na Educação do Campo exige do corpo docente em sua cotidiana atuação, articulando os saberes com uma prática reflexiva em que se mobiliza uma ação pedagógica hábil na correlação da pesquisa e do ensino. Esse núcleo estrutural dos componentes disciplinares que se associa ao modelo pedagógico do currículo é o chamado código disciplinar – definidor do valor, da importância e da relação do letramento para as licenciandas e licenciandos em Educação do Campo na UFRRJ. O código disciplinar tem como significativo elemento:

[...] o discurso elaborado pelos componentes do campo disciplinar – um discurso que nasce com a mesma disciplina e que se constrói frente a outros similares – sobre o valor formativo e a utilidade acadêmica, profissional ou social de tais conteúdos. Ao fim e ao cabo, a importância da disciplina em questão e seu lugar na hierarquia das disciplinas – quer dizer, seu peso nos planos de estudo (número de horas que se lhes destinam e inclusive nas que se ensina) e a consideração acadêmica de quem as ministram – dependem de que tal discurso, em luta com outros, seja aceito ou não – e em que medida – no mundo acadêmico e nos centros de decisão sobre o currículo prescrito (VIÑAO, 2008, p.207).

O valor formativo, como pondera o excerto do artigo ‘A história das disciplinas

escolares’, está na “utilidade”, ou melhor, na função pedagógica³⁴ exercida por um determinado componente curricular na atuação docente. A consideração de um ambiente acadêmico com a formação profissional docente reside na constituição curricular que (re)conheça a função pedagógica exigida para a futura atuação.

Essa ponderação fica mais compreensível quando observamos as disciplinas ‘Trabalho e Educação no Ensino Agrícola’, ‘Sociologia Aplicada à Educação Básica do Campo’ e ‘História Aplicada à Educação Básica do Campo’ no currículo da Educação do Campo na UFRRJ. A inclusão dessas disciplinas entende que a atuação de uma e um docente em uma escola do campo de um assentamento exige compreender as lutas territoriais, a dinâmica do aprendizado em espaços camponeses, as atividades de produção e a relação com ambiente, as influências das políticas na vida cotidiana do campo, enfim, molda um código disciplinar que territorializa o docente no campo e no quilombo, ultrapassando exigências ou tendências artificiais de um isolado meio acadêmico.

Com isso, as disciplinas mobilizam um aprendizado articulado em que se considera as práticas e processos dos ensinamentos fundamental, médio e profissional nas escolas do campo, incluindo uma ação de prática pedagógica – planejamento, didática, currículo e avaliação – que considere a territorialidade e a diversidade de concepções e métodos na educação dos povos do campo e dos quilombos (UFRRJ, 2014). De maneira igual, o curso tem a preocupação de contextualizar, em seu projeto curricular, o ensino agrícola do Brasil em suas dimensões de educação, política e de trabalho, refletindo criticamente sobre essa concepção teórico-metodológica e ponderando sobre as dinâmicas das licenciaturas em Ciências Agrícolas e em Educação do Campo (UFRRJ, 2014).

A estrutura curricular da Licenciatura em Educação do Campo define o conjunto de “[...] saberes, conhecimento, destrezas, técnicas e habilidades” (VIÑAO, 2012) essenciais para o ideal de atuação das futuras professoras e futuros professores com formação na UFRRJ. A formação pedagógica consciente das especificidades e particularidades do território camponês e quilombola emerge como uma preocupação em abordar as realidades locais e as lutas cotidianas dessas territorialidades, a partir do

³⁴ A presente investigação se utilizará do termo “função pedagógica” para não incorrer em uma lógica utilitarista da formação e do aprendizado.

suporte de disciplinas como ‘Pedagogia da Alternância e Educação do Campo’, as ‘Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Educação dos Povos Tradicionais’ e a disciplina que trata da ‘Agroecologia Aplicada à Educação Profissional e Tecnológica do Campo’.

A abordagem das disciplinas trata de elementos fundamentais para a própria concepção metodológica do curso em que a alternância é assumida como um projeto de integral formação e de vivência dos territórios, da relação com as lutas dos movimentos sociais e da Educação Popular, do reconhecimento das particularidades dos espaços, tempos e culturas dos povos tradicionais no processo de ensino-aprendizagem, e da valorização dos princípios agroecológicos na Educação do Campo (UFRRJ, 2014).

A indissociabilidade entre a formação docente e os territórios quilombolas, camponeses, caiçaras e tradicionais se dá pelo reconhecimento dos saberes comunitários como indispensáveis para o processo de formação intelectual do corpo discente – essa interligação formativa se estende para as demais disciplinas do eixo Pedagógico, Agroecologia e Diversidade, tais como ‘Educação Especial’, ‘Agroecologia Básica’, ‘Agroecologia, Soberania Alimentar e questões ambientais’, ‘Teatro e Formação de Educadores’, ‘História da Educação Popular e EJA’, ‘Educação do Campo e Movimentos Sociais’, ‘Direitos Humanos e Educação’ e ‘Agro ecossistemas’.

Para além dos eixos disciplinares, o curso de Licenciatura em Educação da UFRRJ promove um conjunto de atividades acadêmicas que totalizam 640 horas na matriz curricular, incluindo ações como o Seminário Educação e Sociedade, o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE), os laboratórios e, sobretudo, o desenvolvimento da monografia. Essas atividades “[...] buscam trabalhar com a prática como princípio formativo pedagógico” (UFRRJ, 2014, p. 19), articulando a formação teórico-intelectual do ambiente acadêmico com os múltiplos saberes na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Esses princípios conduzem o desenvolvimento das atividades, tais como a do ‘Seminário Educação e Sociedade’ que visa “[...] introduzir a discussão da Licenciatura para os novos alunos” (UFRRJ, 2014, p. 19), bem como o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE) que objetiva uma articulação da formação acadêmica específica com a abordagem pedagógica, correlacionando o ensino, pesquisa e extensão sobre as práticas e processos de ensino-aprendizagem no espaço escolar (UFRRJ, 2014).

Outro conjunto de atividades acadêmicas que estrutura o projeto curricular da Educação no Campo reside nos laboratórios temáticos que incluem mídias, linguagens e

artes, agroecologia, segurança alimentar e questões ambientais, enfatizando ações teórico-práticas dos eixos de formação que incluem as disciplinas do currículo da Licenciatura em Educação da UFRRJ. Em diálogo com essas atividades coexistem os estágios supervisionados que reafirmam uma concepção pedagógico-curricular que aproxima a formação acadêmica com a territorialidade camponesa e quilombola que o conjunto de discentes estão em plena vivência e experiência.

Os estágios no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ são compreendidos no Projeto Político-Pedagógico do Curso como uma oportunidade única de observação, pesquisa e experimentação das ações e processos educativos alternativos, ocupando as instituições escolares, em especial as administradas pelo poder público, com o intuito de desenvolver uma formação integral e consciente da atividade docente (UFRRJ, 2014). Essa atividade acadêmica é composta por quatro etapas de estágios que totalizam 400 horas que devem ser cumpridas, ao seguir a disposição curricular, a partir do quinto período de formação.

A concepção pedagógica dos estágios no curso se dá na compreensão da realidade e das demandas da educação básica das redes municipais e estadual, na imersão do corpo discente no espaço escolar com o intuito de estimular experimentação didático-pedagógicas e investigações, na inclusão das instituições escolares como espaços de debates sobre a Educação do Campo, na formação continuada das e dos profissionais que já estão atuando no sistema educacional e, sobretudo, no empoderamento sociocultural da identidade do campo (UFRRJ, 2014). Esse modelo pedagógico dialoga com as proposições do artigo ‘A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas’ que destaca a importância da correlação entre a teoria e a prática, reconhecendo a realidade da educação como profissional da área, ou seja, o estágio proporciona:

[...] o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se, por meio desse exercício beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como, favorecer por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores. Outros fins previstos nessa proposta são: desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho. Significará um passo importante ao estagiário ter a capacidade de se encontrar com a realidade social da educação e, a partir desta relação, começar a preparar o seu amanhã como profissional da educação, fazendo realmente a diferença

onde quer que se encontre. (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 3).

É preciso, como ressalta o excerto do artigo, dinamizar os estágios supervisionados, integrando as atividades de observação ao exercício pleno da docência que reconhece o ambiente educacional, estrutura soluções, constrói alternativas e, sobretudo, compreende o papel em rede – família, comunidade, Estado, discentes, profissionais da educação – na mobilização de um sistema educacional amplo, público e de qualidade. Para tanto, os estágios não podem ser meras etapas obrigatórias em que a licencianda e o licenciando é conduzido para um assento no fim de uma sala de aula e “assiste” a uma aula e, posteriormente, tem um papel assinado, muito pelo contrário, o estágio é experimentação que nos auxilia na vida escolar na condição de docentes.

Os estágios no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ propõem um distanciamento com esse viés burocrático e meramente padronizador, defendendo que esses momentos nos espaços escolares são “[...] ambientes favoráveis à construção coletiva do conhecimento, à cooperação, à troca de ideias e à contribuição com atividades para as comunidades” (UFRRJ, 2014, p. 43). A articulação dos eixos formativos, ou seja, as disciplinas que o corpo discente cursa com as atividades acadêmicas, em especial com os estágios, nos indicam um compromisso pedagógico que compreende a territorialidade do campo, as vivências das escolas do campo, as histórias locais, enfim, da vida como elemento indissociável de uma formação integral que abarca o saber acadêmico e o saber comunitário em intensa correlação, ou nas palavras do Projeto Político-Pedagógico do curso de Educação do Campo da UFRRJ “[...] trata-se de uma estrutura flexível que complementar a formação crítica, emancipadora e a qualificação profissional propostas pela LEC” (UFRRJ, 2014, p. 43). O estágio supervisionado, nesses moldes, assume uma dimensão integradora que a professora-pesquisadora Rosa Kulcsar classifica como:

[...] [uma] proposta [que] está vinculada à ideia de um estágio voltado para o atendimento à comunidade, o qual deverá proporcionar o engajamento do estagiário na realidade, para que possa perceber os desafios que a carreira do magistério lhe oferecerá e possa, assim, refletir maduramente sobre a profissão que vai assumir. Esse envolvimento, em situações reais vividas, visará primordialmente à integração do saber com o fazer (2013, p.58).

Os estágios, de maneira semelhante, são articulados aos movimentos de luta pela Educação do Campo no Estado do Rio de Janeiro, propondo um conjunto de ações que podem ser realizadas com o intuito de dinamizar a formação docente e promover uma educação consciente, crítica e presente territorialmente no campo. O Projeto Político-

Pedagógico do curso de Educação do Campo da UFRRJ sugere atividades que aproxime estudantes, professoras e professoras das escolas do campo fluminense com o campus da UFRRJ, que a comunidade acadêmica conviva em espaços de origens tradicionais como os quilombos e aldeias, que se mobilizem atividades de intervenções pedagógicas nas escolas e, sobretudo, momentos formativos que integrem o curso, os movimentos sociais, o conjunto de profissionais da educação, as redes de ensino, as licenciandas e os licenciandos (UFRRJ, 2014).

O contínuo diálogo entre o saber cotidiano e o saber escolar é um dos principais elementos que constituem o projeto curricular do curso de Educação do Campo em seu caráter transgressor, inovador e crítico, abandonando a concepção tradicional que quantifica a formação acadêmica a partir de créditos que devem ser cumpridos como uma mera tarefa. O professor-pesquisador Maurice Tardif reflete sobre essa relação entre os saberes mobilizados pelas e pelos docentes nas comunidades em meio ao seu contínuo processo de formação em que “[...] a prática profissional não é vista [...] como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original [...] de aprendizagem e de formação” (TARDIF, 2020, p. 286).

As atividades complementares do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ seguem um padrão de 200 horas que visam articular a formação teórico-conceitual, metodológica e intelectual com as atividades de extensão externas ao ambiente acadêmico. Com isso, as atividades de ensino, pesquisa, extensão e representação estudantil são calculadas para totalizar o conjunto exigido, incluindo ações realizadas fora da UFRRJ.

A participação em grupos de pesquisa e eventos, a realização de cursos ou disciplinas extracurriculares, o exercício de atividades financiadas com bolsas tais como o Programa de Iniciação à Docência, a produção de artigos científicos e materiais pedagógicos, a ação em voluntariado, enfim, a licencianda e o licenciando dispõe de inúmeras possibilidades que integrem atividades de extensão na sua formação do curso de Educação do Campo (UFRRJ, 2007). Com isso, o curso imerge o letramento em distintos níveis e espaços do saber em que a formação pedagógica, teórica e historiográfica é posta em diálogo com as vivências e experiências dos territórios camponeses, quilombolas, caiçaras, indígenas.

Após essa intensa trajetória formativa a licencianda e o licenciando produz um trabalho monográfico que significa, nas palavras do Projeto Político-Pedagógico do Curso, “[...] a síntese de todo o processo [educativo]” (UFRRJ, 2014, p. 45). Essa trajetória em um dinâmica processual e participativa se dá na formação diária em que se compreende o planejamento e apresentação de atividades do ‘tempo comunidade’, o processo de exposição conjunta das ações no ‘tempo escola’, o movimento de autoavaliação individual e coletiva, enfim, uma avaliação que atenda ao desenvolvimento intelectual, pedagógico e territorialmente consciente dos múltiplos espaços ocupados na projetados para a formação em Educação do Campo (UFRRJ, 2014).

Essa concepção avaliativa dos trabalhos monográficos dialoga com o projeto pedagógico do curso de Educação do Campo da UFRRJ que está assentado na interdisciplinaridade e na Pedagogia da Alternância, possibilitando uma articulação da trajetória pessoal – em suas dinâmicas de escolhas de pesquisa, das experiências, das lutas sociais, da vida, da territorialidade – com a trajetória profissional em uma dimensão coletiva. A monografia, nessa concepção pedagógico-curricular, emerge como a ferramenta reflexiva, entre a profissionalidade e a pessoalidade, do contexto da educação do campo, das lutas sociais, da territorialidade (MARTINS; ANTUNES-ROCHA, 2013).

A construção textual do processo de formação traduz as múltiplas experiências na Licenciatura em Educação do Campo que não se limita ao currículo e suas delimitações temáticas. Outros espaços de letramento, externos ao currículo, da Educação do Campo estão presentes no cotidiano da UFRRJ – nos centraremos nessas atividades.

2.2.2 Atividades extracurriculares do curso de Educação do Campo: grupos de pesquisa, PET, PIBID

A preocupação com as atividades extracurriculares marca o projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ em que se compreende essas ações como fundamentais para a “[...] permanência do estudante do campo na Universidade e seu engajamento nas atividades de extensão em sua localidade, principalmente durante o Tempo Comunidade” (UFRRJ, 2014, p. 58). A partir desse compromisso com a permanência e territorialização das alunas e dos alunos no ambiente acadêmico e no território comunitário se viabilizam distintas programas e atividades de extracurriculares que reconhecem as particularidades do campo e das territorialidades

tradicionais, tais como o grupo PET – Etnodesenvolvimento e Educação diferenciada, o PET – Educação do Campo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (UFRRJ, 2014).

O Programa de Educação Tutorial, especificamente voltado para a temática do Etnodesenvolvimento e para Educação Diferenciada, iniciou suas atividades no ano de 2011 com o intuito de construir uma educação acadêmica multicultural e inclusiva com os membros das comunidades indígenas, caiçaras, quilombolas e ribeirinhas a partir da relação com esses territórios e sua realidade educacional (PET-RURAL, 2022a). Além disso, o programa visa o debate e formação docente dos membros desses grupos territoriais, pensando em alternativas que mobilizem um aprendizado enraizado na localidade e que reconheça as particularidades desses espaços (PET-RURAL, 2022a).

O outro grupo do Programa de Educação Tutorial está voltado para a ‘Educação do Campo e os Movimentos Sociais’, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão que envolvem as temáticas centrais para a formação campesina e quilombola, tais como a agroecologia, o desenvolvimento sustentável, a educação popular, a Baixada Fluminense, a Pedagogia da Alternância, entre outras (PET-RURAL, 2022b). O programa, criado em 2012, atua de maneira interdisciplinar, envolvendo outros cursos que são provocados no desenvolvimento de pesquisas e atividades que interliguem os saberes acadêmicos com os saberes comunitários, as histórias das lutas dos movimentos sociais, as vivências nos assentamentos, a aproximação com as escolas do campo, enfim, a apropriação e articulação com a territorialidade da educação do campo (PET-RURAL, 2022b).

Um importante mecanismo de formação docente é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que financia bolsas para os cursos de Licenciatura com objetivo de incentivar o processo formativo, valorizar o magistério, qualificar o ensino, articular teoria e prática e aproximar os ambientes acadêmicos com os escolares (MEC, 2020). O curso de Licenciatura em Educação do Campo conta com 8 bolsas financiadas pela Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), oferecendo 2 vagas para voluntários que desejem atuar no programa (MEC, 2020).

Outros projetos de extensão, grupos de pesquisa e atividades extracurriculares integram o curso a partir de uma sólida parceria com as comunidades locais, docentes das

escolas dos territórios e com os movimentos sociais – o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outras entidades (UFRRJ, 2014). Os projetos de extensão ‘Formação política e técnica dos assentados da Reforma Agrária (Queimados/RJ)’, ‘Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas’ e ‘Educação do Campo em Queimados’ são alguns exemplos de ações extracurriculares desenvolvidas pelo curso.

Todas essas considerações deste capítulo nos evidenciam a concepção pedagógica que o currículo dos cursos de História e Educação do Campo mobilizaram para a formação docente, selecionando aquilo que deveria ser mediado e, conseqüentemente, o que não, recortando e construindo um conjunto disciplinar em termos historiográficos, metodológicos, pedagógicos e analíticos. Ao longo de toda essa investigação, no entanto, não foi abordada a História Local e toda a construção pedagógica que os cursos em suas particularidades realizam, bem como não tratamos das similaridades e diferenciações que essas estruturas curriculares movimentam. Estas questões serão trabalhadas no terceiro, e último, capítulo dessa investigação.

CAPÍTULO 3. A HISTÓRIA LOCAL NAS LICENCIATURAS

Os caminhos trilhados nesta dissertação se iniciaram com o detalhamento da historiografia da Baixada Fluminense, demonstrando a amplitude de espaços e produções acadêmicas que pesquisam a História Local. Ao evidenciar a amplitude dessas produções demonstramos que existem espaços de saber e uma vasta produção acadêmica que fundamenta a História Local da Baixada Fluminense, bem como ensinamos a reflexão sobre a concepção epistemológica da formação docente nos cursos de História e Educação do Campo da UFRRJ.

Com isso, avançamos para analisar essas concepções pedagógicas, abordando os objetivos formativos, a estrutura curricular, as atividades extracurriculares, entre outros aspectos estruturais dos cursos. Ao longo de toda essa investigação, no entanto, não foi abordada a História Local e toda a construção pedagógica que os cursos em suas particularidades realizam, bem como não tratamos das similaridades e diferenciações que essas estruturas curriculares movimentam para o localismo.

Para compreender a História Local nas Licenciaturas em análise é necessário especificar qual o espaço dessa temática na estrutura curricular, que concepção pedagógica de localismo se constitui para a formação docente, quais os ambientes de produção acadêmica de História Local nos cursos, e quais as semelhanças e as diferenças do localismo nessas duas licenciaturas. No último capítulo desta pesquisa, portanto, nos cabe identificar e analisar as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de História e de Educação do Campo da UFRRJ que mobilizem a História Local.

3.1 História Local na Licenciatura em História: projeções formativas

O território local, em sua pluralidade, está presente cotidianamente no curso de História da UFRRJ em Seropédica. As suas múltiplas dimensões – política, social, econômica, cultural, ambiental – influenciam no desenvolvimento das atividades, na composição do corpo discente, nas condições que modelam a vida acadêmica, enfim, em todos os elementos que constituem o cotidiano acadêmico.

Os documentos institucionais do curso reconhecem a influência territorial na estrutura institucional, na vida acadêmica, na formação e na futura atuação das licenciandas e licenciandos. A dinâmica territorial dessa instituição consolidou distintas projeções formativas para as e os discentes do curso, visando atender a realidade local, as

demandas profissionais e as suas necessidades coletivas.

O Projeto de Implantação do curso, aprovado em 2000, detalhava a região da UFRRJ imersa em “[...] uma realidade que mantém perversos índices de violência e os mais degradantes indicadores sociais” (UFRRJ, 2000, pp. 1-2). Essa percepção é reafirmada oito anos depois com a reorganização e expansão do curso no contexto do REUNI, detalhando a região da UFRRJ como um território em que se “acumula recorde negativos [...] nela encontramos as menores taxas de desenvolvimento humano do Estado, sendo gravíssimos problemas como falta de saneamento básico, habitação, transporte de massas, educação de qualidade e segurança pública” (UFRRJ, 2008c, p. 4).

A abordagem realizada sobre contexto local pelo curso de História está presente na justificativa de sua criação, abordando a chamada “pertinência socioeconômica e cultural” (UFRRJ, 2008c, p. 4). A realidade histórico-territorial exige da UFRRJ a construção de um espaço de formação, ciência, tecnologia e intelectualidade que articule as potencialidades locais com a ação crítica e consciente para suprir os déficits locais a partir da ação integrada do Estado.

O curso de História territorializa a UFRRJ em uma “[...] verdadeira fronteira socioespacial” (UFRRJ, 2000, p. 1) por se situar entre distintas sub-regiões da Região Metropolitana do Rio de Janeiro – seja em sua localização no município de Seropédica, seja pela disposição entre importantes eixos viários do Estado como a Rodovia Presidente Dutra, a Avenida Brasil, seja pela proximidade com a Costa Verde, o Vale do Paraíba, a Zona Oeste e a Baixada Fluminense (UFRRJ, 2008c). Essa composição geográfica “bastante peculiar” (UFRRJ, 2008c, p. 4) ocorre pela relação dinâmica entre as regiões limítrofes ao campus da Universidade, influenciando na composição do corpo discente, as necessidades de transporte, a estrutura de apoio acadêmico, entre outros fatores.

Um tópico interessante nesses documentos institucionais reside na disposição geográfica da Baixada Fluminense que é caracterizada a partir da formação das cidades de Nova Iguaçu, Queimados, Duque de Caxias, Belford Roxo, São João de Meriti, Mesquita, Nilópolis, Itaguaí, Magé, Japeri e Seropédica (UFRRJ, 2008c). Essa construção cartográfica não compreende as cidades de Paracambi e Guapimirim como integrantes da Baixada Fluminense, classificando-as como parte, respectivamente, do Vale do Paraíba e da Região Serrana (UFRRJ, 2008c).

Esse mapeamento retorna a uma discussão presente em nosso primeiro capítulo

sobre a não consensualidade sobre a composição dos municípios integrantes da Baixada Fluminense. Com isso, reafirma-se que os objetivos, o método e as ferramentas de pesquisa, ou até mesmo da ação política, delimitam esse território que, de acordo com esses elementos, se remodela com a inserção, ou não, de determinados municípios.

A disposição pluriterritorial do território em que o curso está imerso é um reconhecimento da importância da organização do curso no atendimento de um corpo discente heterogêneo que perpassa distintas sub-regiões do Estado do Rio de Janeiro com realidades próprias e, evidentemente, com demandas formativas particulares. Os Projetos Políticos Pedagógicos, especificamente de 2000 e 2008, destacam que todos esses territórios influenciam diretamente na Universidade e na estruturação do próprio curso, exigindo que o seu “significado histórico” – termo utilizado pelo documento institucional – seja reconhecido e mediado na formação das futuras e dos futuros profissionais da educação.

As proposições do Projeto Pedagógico ressaltam que o curso História tem como princípio a vinculação da perspectiva crítica da educação com os vários domínios da vida social (UFRRJ, 2008c). Nessa compreensão molda uma “[...] preocupação universalista que articule o global ao local, permitindo ao futuro historiador o pleno exercício consciente da cidadania na conjuntura histórica em que se insere” (UFRRJ, 2008c, p. 15).

As orientações projetam uma formação consciente da articulação do ensino e da pesquisa com as distintas escalas que permeiam a realidade territorial experienciada nos espaços em que a e o profissional estão inseridos. A proposta acadêmica prossegue detalhando que o curso deve ter como fundamento uma formação geral consistente em que se permita que a e o profissional com formação na UFRRJ:

[...] seja a um só tempo professor e pesquisador, capaz de produzir e disseminar conhecimentos no campo da História [...] capaz de garantir a seleção e adoção de estratégias na prática de ensino que resultem no fortalecimento da interação da escola com a comunidade circunvizinha (UFRRJ, 2008c, p. 15).

A indissociabilidade entre o papel docente e o de pesquisa, nesse planejamento formativo, compreende a História como um mecanismo de integração com os espaços comunitários em que a mediação do aprendizado histórico na sala de aula não se limita aos muros da escola, devendo se conectar com as práticas comunitárias que influenciam no cotidiano da aluna e do aluno. A professora e o professor, nesse contexto de formação, são conscientes dos distintos tópicos gerais que constituem a pesquisa histórica ao passo

que são hábeis na mediação e comunicação das suas ações que, por sua vez, são constituídas a partir da escuta e da prática com os sujeitos do espaço escolar em que está em imersão.

O planejamento da formação do curso de História aborda o vínculo com a realidade em que o ensino, a pesquisa e extensão são essenciais para o letramento docente na articulação do conhecimento nos distintos espaços (UFRRJ, 2008c). Essa relação é construída em alguns objetivos do curso, tais como a formação metodológica, didática e pedagógica para o ensino e pesquisa em questões mundiais, nacionais e regionais; a formação com olhar global e inter(multi)disciplinar consciente da importância de outras áreas de conhecimento e do papel do corpo discente; o desenvolvimento da capacidade de adaptar o processo de ensino-aprendizagem às condições do espaço escolar e do contexto social em que está inserido; a formação crítica e reflexiva das sociedades humanas, da sociedade brasileira e das comunidades locais e regionais (UFRRJ, 2008c).

Esses objetivos de formação moldam, a partir dos delineamentos dos documentos institucionais, o perfil de egressa e egresso do curso que é construído “[...] ao longo do processo de formação acadêmica, buscando a constituição de uma identidade com o ofício do historiador e o fortalecimento de uma posição de compromisso com a atividade de ensino enquanto possibilidade potencial de inclusão social” (UFRRJ, 2008c, p. 20). A História Local dialoga com as projeções formativas do curso que abarcam a preservação do patrimônio histórico, a contextualização do aprendizado histórico às condições territoriais, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a articulação de escalas, a relação da História com os distintos conjuntos da vida social.

Esses elementos, no entanto, devem ser observados em seu contexto de proposição acadêmico-institucional e não podem ser compreendidos como a expressão da prática cotidiana na sala de aula, em outras palavras, os documentos burocráticos “[...] não corresponde[m] à realidade escolar [...], mas pode[m] ser uma interessante porta de entrada para a compreensão dessa importante categoria de análise na história da educação brasileira” (GONÇALVES NETO, 2009, p. 70).

É preciso, evidentemente, analisar os meandros da História Local na estrutura curricular em sua oferta nos semestres acadêmicos, as e os docentes responsáveis por sua mediação, a ementa estabelecida nos projetos pedagógicos, o número de discentes inscritos, enfim, o olhar para o contexto do localismo na UFRRJ. Essa é a preocupação

do próximo subeixo analítico desta investigação.

3.1.2 As disciplinas de História Local: a realidade curricular

As projeções formativas presentes nos documentos institucionais do curso de História da UFRRJ necessitam, para se cumprirem como uma prática de um letramento efetivo, se traduzir em espaço para a História Local nas disciplinas da Licenciatura. Com isso, avançamos em uma análise da temática nas grades curriculares do curso de História e no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)³⁵ da UFRRJ, evidenciando o panorama do local/regional desde a fundação do curso até os tempos contemporâneos.

A História Local, como já detalhamos nesta investigação, balizou o processo de implementação do curso, além de influenciar na produção de seus documentos institucionais. Essa preocupação com a formação docente no localismo, no entanto, passou por dimensões distintas nos currículos da Licenciatura em História em Seropédica, especificamente as grades de 2000, 2001-2004, 2008, 2009 e 2013.

O projeto de implantação do curso formulou, especificamente no ano de 2000, que a História Local deveria compor dois componentes curriculares obrigatórios do eixo de formação específica – “História Local e Regional I” e “História Local e Regional II”. O fluxograma curricular definia que essas disciplinas deveriam ser oferecidas no sétimo e oitavo período de curso, além de estarem anexadas ao eixo de formação específica.

Esse conjunto formativo tinha como objetivo “[...] propiciar ao aluno uma formação sólida de conteúdo nos diversos campos disciplinares da área de história” (UFRRJ, 2013, p. 3). A História Local, nesse sentido, se apresentava uma ferramenta de apropriação das técnicas e métodos de investigação da história da Baixada Fluminense em sua multiplicidade territorial e temporal.

A associação da História da Baixada Fluminense com o aprendizado histórico local na UFRRJ pode ser observada nas ementas do componente curricular “História Local e Regional I” que tratava da “[...] ocupação colonial da Baixada Fluminense: as Freguesias. A criação dos caminhos para o interior. O transporte fluvial e os meios de

³⁵ O Sistema Integrado de Gestão é uma solução gerencial desenvolvida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte que foi aprovada e recomendada pelo Ministério da Educação. O sistema tem como objetivo simplificar e integrar os processos administrativos e práticos do ensino, pesquisa e extensão a partir da qualificação das atividades acadêmicas com a concepção de integração, transparência e fluidez dos procedimentos (SIGAA-UFRRJ, 2023).

comunicação. Apogeu e decadência da Baixada” (UFRRJ, 2000). Essa sequência de tópicos dialoga com a historiografia da Baixada Fluminense que historiciza esse território na configuração do Recôncavo da Guanabara localizado entre a cidade do Rio de Janeiro e a Serra do Mar (CARVALHO, 2010, p. 8; SILVA, 2013, p. 51).

A disciplina “História Local e Regional I” se dispõe a compreender os elementos que dotam a Baixada Fluminense de singularidade, reconhecendo a sua origem em múltiplas dimensões – social, cultural, econômica, política. Essa proposição dialoga com uma perspectiva híbrida do localismo em que o espaço é compreendido a partir de sua relação entre a temporalidade e a territorialidade em que as múltiplas dimensões – social, política, econômica, cultural – são destacadas como elementos ligados aos aspectos globais históricos, ou seja, o localismo é produto das distintas relações do seu território específico com outros espaços (HAESBAERT, 1997; 2004; GRAÇA FILHO, 2009).

Ao mediar e constituir um aprendizado sobre a História Local é essencial compreender que esse conjunto territorial é, inevitavelmente, uma construção forjada em complexos processos que se deram em consentimentos, conquistas, tensões e disputas que, ao passar do tempo, foram normalizadas e absorvidas como elementos naturais do território. Segundo Graça Filho (2009), a definição territorial na investigação histórica local é moldada pelos recortes da pesquisa definidos pelos objetivos determinados pela investigação que observa os fatos, interpreta os resultados e delimita o local a partir das múltiplas relações engendradas.

Outro fator essencial que devemos destacar é a desnaturalização de que a formação histórico local em Seropédica seria essencialmente a História da Baixada Fluminense pois, como já destacado nessa pesquisa, esse é um elemento identitário e territorial em disputa que não apresenta consenso nos espaços intelectuais. A inserção de Seropédica na Baixada Fluminense deve ser compreendida como um posicionamento teórico, metodológico e político a partir das similaridades econômicas, sociais, culturais, políticas e territoriais da cidade com essa região.

Sendo assim, o território e tempo se entrelaçam, ou como Le Goff destaca “o espaço produz a história tanto quanto é modificado e construído por ela” (2006, p. 201). A disciplina “História Local e Regional I”, a partir do exposto, compreende a mutabilidade territorial da Baixada Fluminense em suas distintas etapas históricas, essa dinâmica é mantida no componente curricular “História Local e Regional II”.

Essa disciplina detalhava em sua ementa os seguintes tópicos a serem trabalhados: “[...] o saneamento da região e o processo de urbanização. A reconfiguração da estrutura política. A Ditadura Militar e a alteração do quadro político local. A grande periferia urbana da Região Metropolitana. Violência e poder político local” (UFRRJ, 2000). O componente curricular “História Local e Regional II”, com esse programa, mantém a compreensão da multiplicidade dos processos históricos da Baixada Fluminense a partir temáticas estruturais em seus processos históricos em múltiplas esferas – social, econômica, política e cultural.

As disciplinas “História Local e Regional I” e “História Local e Regional II”, entretanto, podem ao centrar exclusivamente nesta lista de fatos históricos da Baixada Fluminense mobilizar uma formação assentada em uma percepção estanque de datas, nomes e lugares, precarizando a formação conceitual, pedagógica e metodológica da pesquisa e do ensino do localismo. Esse fenômeno isola as dimensões da História Local, tornando o aprendizado em um aglomerado de informações que constituem a territorialidade, mas que observados isoladamente produzem uma artificialidade da identidade coletiva (HAESBAERT, 2004; BITTENCOURT, 2008; FONSECA, 2009; CERRI, 2010).

As disciplinas ao definir um tópico como “Apogeu e decadência da Baixada” e outro como “A grande periferia urbana da Região Metropolitana” podem propagar o senso comum de que a Baixada Fluminense é uma mera periferia da capital, além de centrar seus esforços em reafirmar características negativas como a violência, a pobreza, o desemprego. É preciso, por outro lado, constituir uma formação em História local que desnaturalize esses “[...] acontecimentos, esse modo de funcionamento das representações em torno da periferia [...] para desconstruir estereótipos e dar visibilidade a aspectos ignorados desse território e que se fazem presentes na formação e no exercício docente” (BORGES; DIAS, 2022, p. 89).

É essencial contextualizar a historiografia da Baixada Fluminense como uma produção forjada nos mais distintos contextos e objetivos que disputam a memória, o patrimônio e a história desse território. A ato de historicizar esse espaço compreende observar as múltiplas construções teóricas, conceituais, metodológicas e pedagógicas que influenciam na vida simbólica da Baixada Fluminense. As professoras-pesquisadoras Angélica Borges e Amália Dias sintetizam essa concepção de localismo em que se deve:

Interrogar e problematizar, por meio da história, certas concepções da Baixada que carregam o signo da violência, da ausência, da desvalorização abre um leque de possibilidades pedagógicas e formativas. Não se trata de negar a violência e a falta de estrutura, mas sim de entender como historicamente se constituíram, assim como a invisibilidade de aspectos históricos e culturais da região. Violência, pobreza, ausências, invisibilidades têm histórias que precisam ser trazidas para o debate (2022, p. 92).

As definições e interpretações da Baixada Fluminense, como expõe o excerto acima, devem ocupar espaço central na formação docente com o intuito de mobilizar uma consciência teórica, metodológica e conceitual da pesquisa em História Local. Essa dinâmica prospera a partir da nova estrutura curricular constituída entre 2001 e 2004, mas enfrenta outro desafio: a diminuição do espaço da História Local na grade.

A composição de uma nova grade curricular foi liderada pelo corpo docente do curso que alterou constantemente as disciplinas, entre os anos de 2001 e 2004, com o objetivo de garantir “[...] uma maior e mais produtiva articulação do fluxo das disciplinas de formação geral e específica com as disciplinas da área pedagógica” (MEC, 2004, p. 9) Essa grade vigorou concomitantemente com a matriz curricular do processo de implantação do curso de História – que nunca foi plenamente efetivada no curso, havendo a implementação desse novo currículo a partir da turma ingressante do segundo semestre de 2004 (MEC, 2004).

As contínuas reformulações da grade curricular, entre os anos de 2001 e 2004, resultaram na eliminação de uma disciplina sobre a temática local/regional e, conseqüentemente, na aglutinação dos conteúdos mediados para uma única disciplina. A Licenciatura em História da UFRRJ em Seropédica passava, a partir de sua segunda matriz curricular, a tratar das distintas temáticas envolvendo o localismo exclusivamente no componente curricular “História Local e Regional”.

Esse processo limitou o espaço dos debates históricos, pedagógicos e metodológicos do ensino e pesquisa em História Local a partir da redução do espaço ocupado pelo localismo na grade curricular, reduzindo as 120 horas constituídas no projeto de implantação do curso para 60 horas com as alterações propostas. A compressão da carga horária, no entanto, não foi acompanhada de uma seleção dos temas abordados, resultando em um programa disciplinar que abarcava inúmeros tópicos em apenas uma disciplina. A ementa da disciplina “História Local e Regional” retrata a multiplicidade de temas mediados:

História Local e Regional – Fronteiras, definições e interpretações da Baixada Fluminense. Metodologia de pesquisa na história da Baixada. Economia colonial. Decadência e mudança econômica. Citricultura. Ocupação urbana. Reestruturação do poder político local. Desmembramentos administrativos. Movimento camponês. Grande saque de 1962. Golpe Militar de 1964 e a reconfiguração do poder local. Movimentos sociais e a redemocratização. Processos eleitorais e emancipações. Modernização e segregação contemporânea (UFRRJ, 2004).

O debate sobre as fronteiras da Baixada, as distintas análises interpretativas do local os aspectos metodológicos da pesquisa sobre a História desse território, os fatos históricos, enfim, o projeto de formação em questões essenciais para o aprendizado teórico, conceitual e pedagógico da História Local foram inseridos na estrutura curricular do curso – mesmo que apenas em uma disciplina. A inclusão de temas como a metodologia de pesquisa na História da Baixada e as distintas interpretações sobre as fronteiras desse território possibilita uma série de ferramentas pedagógicas e metodológicas que auxiliam a futura atuação docente e investigativa das licenciandas e licenciandos do curso.

Essa concepção dialoga com a historiografia da Baixada Fluminense que tem diversificado as abordagens e ampliado os temas investigados em um diálogo mais humano da história desse território. Com isso, o projeto curricular passava a permitir uma compreensão da História Local em articulação com a Teoria e Metodologia da História, com a História da Educação e com o Ensino de História em que os fatos históricos são compreendidos como elementos próprios de sua temporalidade que necessitam ser observados com criticidade, observação social e interesse sociológico sempre ampliando os sujeitos e escalas de mediação e investigação (FONSECA, 2006).

A disciplina “História Local e Regional” começou a ser ofertada a partir do segundo currículo do curso na condição de componente curricular obrigatório. Essa disposição se manteve com as alterações curriculares de 2004 que visavam atender uma série de exigências do Ministério da Educação, permanecendo até o ano de 2007.

Esse componente curricular, entre os anos de 2001 e 2007, foi ofertado em seis períodos acadêmicos³⁶ com uma significativa variação de discentes inscritos e de vagas ofertadas, bem como uma mudança do docente responsável pelo componente curricular.

³⁶ O SIGAA apresenta 7 turmas para a disciplina “História Local e Regional” no período correspondente, entretanto, a turma do período de 2003.1 não apresenta vagas disponíveis para matrícula, bem como não identifica qualquer docente responsável pela disciplina. Essa investigação, a partir desse conjunto de informações, não considerará essa turma para o procedimento de análise.

Os períodos acadêmicos de 2002.2, 2003.2, 2004.2 apresentaram a disciplina “História Local e Regional” em seu quadro de matérias com a mediação do Professor Doutor José Cláudio Souza Alves nos dois últimos semestres – o SIGAA não identifica a/o integrante do corpo docente de História da UFRRJ que foi responsável pela disciplina “História Local e Regional” no período 2002.2 (SIGAA-UFRRJ, 2023).

A disciplina passou, no período de 2005.2, para a coordenação e mediação do Professor Doutor Ricardo de Oliveira que se manteve nessa posição por apenas um período. Os semestres seguintes, mais precisamente o 2006.2 e 2007.2, tiveram a Professora Doutora Vânia Maria Losada Moreira como a responsável pela disciplina “História Local e Regional”.

A presença da História Local e Regional no currículo obrigatório da Licenciatura em História da UFRRJ teve seu fim com o processo de reestruturação e expansão do curso de História, especificamente no ano de 2008, que modificou o componente curricular obrigatório em uma matéria optativa. As licenciandas e os licenciandos, nessa condição acadêmico-curricular, passariam a incluir por livre escolha a disciplina “História Local e Regional”, no entanto, essa matéria deveria ser oferecida por algum membro do corpo docente já que não estava na grade fixa do currículo.

As atividades de mediação e investigação da História Local demandam da professora e do professor um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, mobilizando uma consciência histórica no alunato ao “[...] entender a si mesmo, seu mundo e os outros homens com que precisam conviver” (RÜSEN, 2012, p.131). A consciência histórica, ou seja, a habilidade de se orientar temporalmente, compreendendo as mudanças históricas individuais e coletivas tem no localismo uma ferramenta pedagógica para o processo de letramento ao estimular uma ação investigativa a partir dos elementos cognoscíveis ao estudante, correlacionando-os com aspectos globais.

Tal observação intelectual é ratificada por Schmidt (2004, 2007) que defende que “[...] o estudo com a história local ajuda a gerar atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajudá-lo a refletir acerca do sentido da realidade social” (2004, p. 113). É primordial destacar que a História Local não vem para sobrepor-se aos padrões historiográficos – História Global, História Mundial, História Transnacional,

História Nacional –, mas tem o intuito de revelar as especificidades e o caráter múltiplo dos processos históricos que poderiam ser marginalizados em outros olhares.

Entre o primeiro e o último ano da nova estrutura curricular, precisamente 2008 e 2012, a oferta da disciplina ocorreu em quatro períodos acadêmicos com a variação do número de vagas ofertadas, o quantitativo de discentes inscritos, bem como a/o docente responsável pela turma. O componente curricular optativo “História Local e Regional” esteve presente nos históricos escolares das licenciandas e licenciandos em História da UFRRJ nos semestres de 2008.2, 2009.2, 2010.2 e, por fim, no de 2011.2 (SIGAA-UFRRJ, 2023).

A disciplina foi regida por três docentes distintos ao longo dos anos em que a matriz curricular de 2008 vigorou. O Professor Doutor Carlos Eduardo Coutinho da Costa foi responsável pela disciplina no período 2008.2; a Professora Doutora Luciana Mendes Gandelman nos semestres 2009.2 e 2011.2; e o Professor Doutor Felipe Santos Magalhães no período 2010.2 (SIGAA-UFRRJ, 2023).

A oferta da disciplina optativa “História Local e Regional” findou no semestre acadêmico de 2011.2, descontinuando a disposição do componente curricular para a livre escolha das licenciandas e licenciandos do curso. A interrupção da oferta de matrícula, entretanto, não excluiu o componente curricular da lista de optativas disponíveis para a seleção do corpo docente em cada organização dos períodos acadêmicos.

A grade curricular da Licenciatura em História na UFRRJ em Seropédica perpassou por seis modificações que influenciaram em significativas mudanças na proposta de formação em História Local. Do projeto de implantação do curso em 2000 para os contínuos movimentos de alteração curricular entre os anos de 2001 e 2004, das adequações para cumprir as exigências do Ministério da Educação em 2004, passando pela ampla reorganização e expansão em 2008 com o REUNI, pelas adaptações de 2009 até, finalmente, a reformulação de 2013.

As constantes mudanças na estrutura curricular ensejaram, de maneira igual, uma intensa rotatividade de docentes ao longo dos anos – a disciplina “História Local e Regional” foi regida por seis docentes³⁷ distintos em um ciclo de 10 períodos acadêmicos. É importante, embora já detalhado gradualmente nesta pesquisa, lembrar da rotatividade

³⁷ O SIGAA não identifica a/o integrante do corpo docente de História da UFRRJ que foi responsável pela disciplina “História Local e Regional” no período 2002.2.

dos docentes que lecionaram a disciplina ao longo dos anos – a lista de professores inclui o Professor Doutor José Cláudio Souza Alves, que ministrou a disciplina nos semestres 2003.2 e 2004.2; o Professor Doutor Ricardo de Oliveira, que foi responsável pelo componente curricular em 2005.2; a Professora Doutora Vânia Maria Losada Moreira, que liderou a disciplina nos semestres 2006.2 e 2007.2; o Professor Doutor Carlos Eduardo Coutinho da Costa, que lecionou no período 2008.2; a Professora Doutora Luciana Mendes Gandelman, que ministrou a disciplina nos semestres 2009.2 e 2011.2; e o Professor Doutor Felipe Santos Magalhães, que ministrou a disciplina no período 2010.2 (SIGAA-UFRRJ, 2023).

Esse heterogêneo conjunto de professoras-pesquisadoras e professores-pesquisadores tem como característica principal a multiplicidade de áreas de investigação que acabam por influenciar na organização, prática e avaliação da disciplina de “História Local e Regional”. A História Moderna Ibérica, História da América, História Indígena, História Oral, História do Pós-Abolição no Brasil, História do Brasil República, e Ensino de História são algumas das ênfases investigativas do corpo docente que mediu o localismo na Licenciatura em História entre os anos de 2002 e 2011.

Ao cursar a disciplina em 2003.2 com o Professor Doutor José Cláudio Souza Alves³⁸ haveria uma proximidade com as discussões teóricas sobre as múltiplas territorialidades que a Baixada Fluminense expressa, em destaque para as temáticas da segregação socioespacial e criminalidade – especialidades do docente. Já no semestre 2008.2 a História Local estaria centrada na temática do Pós-Abolição na Baixada Fluminense, considerando as temáticas do trabalho, da sociabilidade, da mobilidade social – temáticas trabalhadas pelo Professor Doutor Carlos Eduardo Coutinho da Costa que era o regente desse componente curricular.

Essa heterogeneidade de enfoques de pesquisa, evidentemente, apresenta uma dinâmica proposta de formação em História Local assentada em distintas técnicas, metodologias e recortes de observação, permitindo um letramento consciente da multiplicidade do localismo de acordo com os objetivos e a prática de investigação adotada. Esse processo formativo permite uma ação docente e investigativa que não se limita aos recortes geográficos de maneira estanque, compreendendo que a História Local

³⁸ É significativo ressaltar que o Professor Doutor José Cláudio Souza Alves foi um dos primeiros pesquisadores a contemplar a temática da Baixada Fluminense em um trabalho de pós-graduação. Além disso, as pesquisas desenvolvidas se tornam referência teórico-conceitual para as investigações sobre a Baixada.

é múltipla em técnicas e práticas que devem, necessariamente, dialogar com o método de ensino e pesquisa, além dos objetivos definidos (ZLATIC, 2020).

Essa potencialidade formativa, entretanto, não é usufruída pelas e pelos discentes ao longo de seu letramento devido ao processo de organização institucional da disciplina pelo sistema acadêmico da UFRRJ. Isso ocorre pela disposição da disciplina de História Local atrelada exclusivamente ao código disciplinar “IH 478” entre os anos de 2002 e 2010³⁹, ou seja, a/o discente que cursar essa disciplina em um período com alguma ou algum integrante do corpo docente – com determinado perfil de pesquisa – não poderá, ao cursar essa matéria com outra/o docente, contar com esses créditos curriculares por estar “repetindo” no sistema o código disciplinar “IH 478”.

Passado esse olhar administrativo dos códigos disciplinas, é singular que especialistas em diferentes áreas de pesquisa, muitas das quais distantes da História Local e Regional, estivessem responsáveis por mediar o processo de letramento de licenciandas e licenciandos nessa temática em uma disciplina optativa que tem como objetivo central uma apropriação particular do localismo. O próprio Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História ressalta que as disciplinas optativas devem aprofundar as temáticas específicas, inovando de acordo com novas técnicas e abordagens com o intuito de obter a especialização na área de investigação, no debate pedagógico e na historiografia (UFRRJ, 2013).

Esse contexto de intensa variabilidade e heterogeneidade de docentes e enfoques investigativos pode ter influenciado na interrupção da disciplina visto que as disciplinas optativas, a partir da concepção pedagógica do curso de História, são espaços embrionários de projetos de pesquisas, de produções intelectuais, de grupos de trabalho e de futuros eventos acadêmicos de temáticas muito específicas. Muitos docentes da disciplina “História Local e Regional” não possuíam vínculos temáticos de pesquisa local ou investigações sobre o território da Baixada Fluminense, impossibilitando uma dinâmica entre alguns docentes e as/os discentes na produção de monografias, projetos de pesquisa, artigos científicos, etc.

Um contraste a essa descontinuidade da disciplina dedicada à História Local são os componentes curriculares optativos de História Medieval que foram ofertados entre os

³⁹ Essa realidade só se modificou no ano de 2011 com a última turma da disciplina que passou a responder pelo código disciplinar “TH 525” (SIGAA-UFRRJ, 2023).

períodos de 2017.1 e 2022.1 por docentes especialistas em medieval⁴⁰, além de se estruturarem como um conjunto curricular disposto em três disciplinas – Tópicos Especiais em História Medieval I, II e III – que perpassam a formação da licencianda e do licenciando que deseja se aprofundar em tal temática (SIGAA-UFRRJ, 2023). A organização curricular das disciplinas optativas de História Medieval prevê um processo de formação que envolve distintas etapas em que a licencianda e o licenciando que deseja investigar o medieval tenham a oportunidade de articular os conhecimentos dos componentes curriculares obrigatórios com docentes especializados na área de pesquisa e, sobretudo, ocupem um espaço de aprofundamento teórico, metodológico e conceitual das suas demandas particulares de acordo com as temáticas de suas investigações.

A História Local, por outro lado, desde 2008 não é uma disciplina obrigatória no curso de História da UFRRJ e, a partir do semestre 2011.2, não dispõe de um componente curricular optativo associado ao tema do localismo, o que pode indicar a falta de ênfase nessa área na estrutura curricular. A desarticulação da História Local como integrante da projeção formativa da Licenciatura passa pelo processo de esvaziamento curricular e pelas contínuas modificações de docentes envolvidos, criando um ambiente de descontinuidade.

A intensa rotatividade do corpo docente do Departamento de História da UFRRJ em Seropédica na disciplina optativa “História Local e Regional” é significativa quando comparada com componentes curriculares obrigatórios que apresentam uma consolidada permanência de uma professora ou de um professor em uma determinada disciplina no decorrer de inúmeros períodos. É possível elencar distintos exemplos, tais como a disciplina “História do Brasil II” que entre os períodos de 2011.1 e 2022.2 teve quatro docentes responsáveis: a Professora Doutora Adriana Barreto de Souza responsável por 33 turmas ao longo de 23 semestres – com até 2 turmas no mesmo período –; o Professor Doutor Carlos Eduardo Moreira de Araújo no período 2015.1; a Professora Doutora Fabiane Popinigis responsável por duas turmas no semestre 2015.2; o Professor Doutor Thiago Campos Pessoa Lourenço que esteve à frente da disciplina em um período extraordinário em 2017.3 (SIGAA-UFRRJ, 2023).

Outro exemplo é a disciplina obrigatória “História da América I” que entre os

⁴⁰ As disciplinas Tópicos Especiais em História Medieval I, II e III foram ofertadas por docentes especialistas e com larga produção sobre a História do Medieval, tais como a Professora Doutora Carolina Gual da Silva, o Professor Doutor Clínio de Oliveira Amaral e o Professor Mestre João Guilherme Lisboa Rangel (SIGAA-UFRRJ, 2023).

períodos 2011.1 e 2022.2 teve apenas quatro professores envolvidos em sua cátedra. Nessa disciplina fica evidente uma continuidade do corpo docente em determinados componentes curriculares, posto que a Professora Doutora Gláucia Cristiani Montoro esteve responsável por essa disciplina ao longo de 10 anos – entre os semestres de 2011.1 e 2021.1 –, com uma modificação recente em que os Professores Doutores Felipe Santos Magalhães e Yllan de Mattos Oliveira se responsabilizaram pela disciplina no período 2021.2 e, por fim, o Professor Doutor Moisés Peixoto Soares nos semestres 2022.1 e 2022.2 (SIGAA-UFRRJ, 2023).

A rotatividade do corpo docente nas disciplinas de “História Local e Regional” pode ser explicada pela ausência de um concurso para a seleção de docentes que se dediquem especificamente ao processo de formação pedagógica e historiográfica do localismo. Nessa conjuntura a coordenação e orientação de pesquisas, a organização de eventos acadêmicos, a mediação de disciplinas e qualquer atividade de História Local tende a ser compartilhada entre o conjunto do corpo docente a partir de aproximações e semelhanças temáticas que possam surgir dessas ações e atividades.

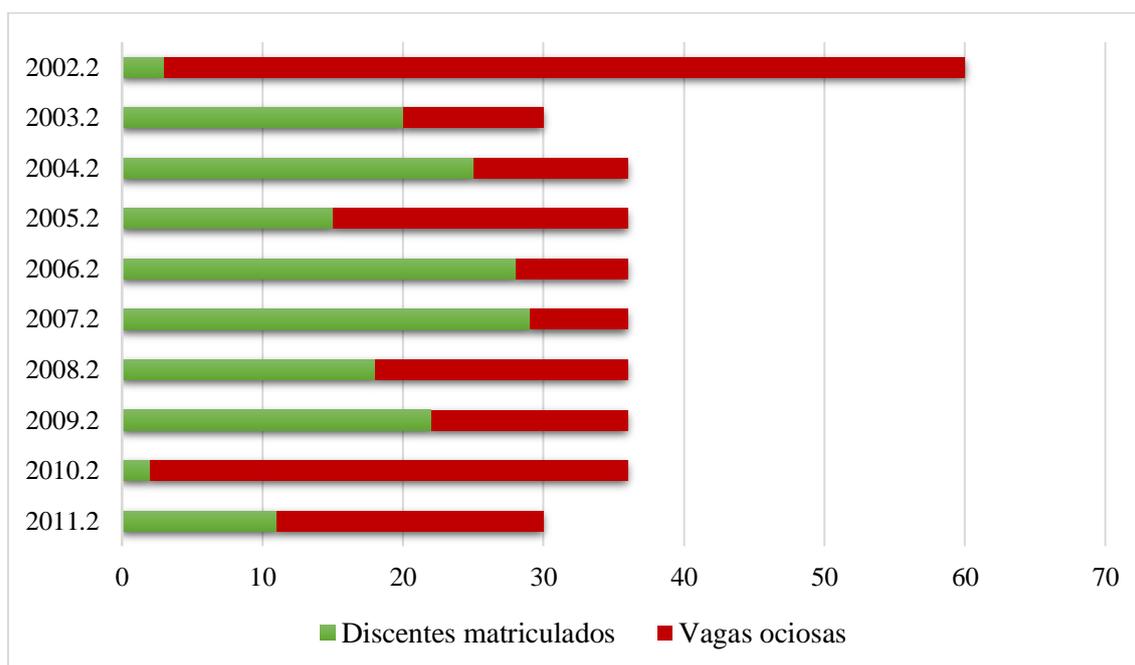
A observação da disciplina de “História Local e Regional” não permite traçar uma comparação por conta das constantes mudanças curriculares do curso e mediação do componente, mas os dados das matrículas são um importante indicativo da participação das e dos discentes. Uma análise no SIGAA da UFRRJ nos permite compilar o quantitativo de vagas e discentes matriculados na disciplina “História Local e Regional” nos dez semestres em que esteve à disposição das futuras professoras e dos futuros professores formados nesse espaço.

As três menores taxas de matrícula são do primeiro período da disciplina em 2002.2 com a oferta de sessenta vagas com apenas três inscrições e nos dois últimos períodos de oferta do componente curricular em 2010.2 em que das trinta e seis vagas ofertadas somente duas foram preenchidas e em 2011.2 com a ocupação de apenas onze vagas das trinta oferecidas. Esses números destoam do restante dos períodos curriculares – especificamente entre 2003.2 e 2009.2 – em que somente no semestre 2005.2 o número de vagas ociosas foi maior que a de discentes inscritos no componente curricular, além do período 2008.2 em que as taxas de inscritos e ociosidade foram iguais.

O semestre acadêmico de 2002.2 ocorreu no período em que o curso de História da UFRRJ completou seu primeiro ano de pleno funcionamento com a entrada de apenas

a sua segunda turma e, conseqüentemente, com um número ínfimo de discentes para um quantitativo de sessenta vagas para uma disciplina. A oferta dessas vagas permitiria que todos os discentes do curso – ingressantes em 2001.2 e 2002.2 – se matriculassem em tal disciplina obrigatória, mesmo que o Projeto Político Pedagógico a abordasse somente a partir do sétimo período. Como é possível observar no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Matrículas da disciplina História Local e Regional (UFRRJ Seropédica)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do SIGAA-UFRRJ, 2022.

Ao tratar dos períodos de 2010.2 e 2011.2 não é possível identificar ou mensurar as causas e o contexto que ensejaram os números, mas podemos compreender que há uma influência dessa etapa temporal na descontinuidade da oferta da disciplina por se tratar do último período de oferta. É significativo, por outro lado, ressaltar que a partir de 2010 é percebido as conseqüências da reforma curricular de 2008 que descontinuou a disciplina “História Local e Regional” como um componente obrigatório do currículo do curso.

O contexto em que a disciplina “História Local e Regional” se localizava era, de certa forma, desfavorável seja pela a sucessão de dois anos em que o número de vagas ociosas superou a de matrículas, seja pela desobrigação de sua oferta no currículo básico do curso, seja pela intensa rotatividade de docentes responsáveis pela disciplina – demonstrando uma certa apatia dos docentes com a temática. Essa realidade, no entanto,

parece não influenciar nas modificações do Projeto Político Pedagógico do Curso em 2013, dois anos após a turma de 2011.2, já que a disciplina “História Local e Regional” é mantida entre a lista de possibilidades de componentes curriculares optativos (UFRRJ, 2013).

A oferta da disciplina entre períodos acadêmicos de 2003.2 e 2008.2, em grande parte, destoava dos números apresentados acima posto que o número de discentes inscritos superou o de vagas ociosas⁴¹. Esse conjunto de semestres perpassa por três estruturas curriculares que definiam a “História Local e Regional” como disciplina obrigatória do letramento da Licenciatura em História, evidenciando uma preocupação com a atuação local da mediação do aprendizado escolar que experiencia as professoras e professores no Estado do Rio de Janeiro, especialmente na Baixada Fluminense.

Ao analisarmos o panorama das matrículas, suprimindo os períodos de 2002.2 e 2010.2 que apresentam um desvio do padrão do restante das turmas⁴², observamos uma taxa de 63,40% de ocupação nas vagas disponibilizadas entre os anos de 2003 e 2011 (SIGAA-UFRRJ, 2023). A disciplina “História Local e Regional” apresenta uma relevante participação que dialoga com os demais espaços – grupos de pesquisas, programas institucionais, entre outros – que se constituíram no curso que trabalham o localismo.

A História Local, nesse contexto, era uma demanda formativa para o desenvolvimento das pesquisas no interior da graduação – em especial as monografias – com a apropriação teórico, metodológica e conceitual do localismo como prática de investigação, bem como era uma demanda formativa para o letramento pedagógico das licenciandas e licenciandos, permitindo uma aproximação da História Local como ferramenta do ensino e da aprendizagem. Nas lacunas formativas do localismo no curso de História da UFRRJ em Seropédica emergiram outros espaços, distintos do currículo, que tentam suprir as demandas formativas a partir da extensão e da pesquisa.

Dessa forma, no próximo subeixo analítico nos concentramos nas atividades extracurriculares que trabalham com a História Local em suas ações, possibilitando uma

⁴¹ Apenas no período de 2005.2 o número de vagas ociosas foi maior que a de discentes inscritos, além do período de 2008.2 em que as taxas foram iguais.

⁴² A turma do semestre 2002.2 não deve ser considerada por se tratar da primeira oferta do curso em sua origem em que o número de discentes era ínfimo, bem como a oferta exagerada de vagas que poderiam atender ao conjunto total de alunas e alunos do curso de História. Já a turma do semestre 2010.2 é retirada na análise por apresentar um desvio muito significativo para as distintas turmas, tratando-se de um caso *sui generis* ao restante dos dados.

formação conceitual, teórica e metodológica projetada para o letramento das alunas e dos alunos da Licenciatura em História da UFRRJ.

3.1.3 História Local nas atividades extracurriculares: suprimindo as demandas formativas

Em um contexto formativo em que a temática de História Local não dispõe, desde o semestre acadêmico de 2011.1, de uma disciplina que permita o letramento teórico, metodológico e conceitual do localismo emergem outros espaços não curriculares que visam suprir as necessidades e demandas das alunas e dos alunos. Com isso, centramos nossos esforços em identificar e analisar a História Local nas atividades extracurriculares ligadas exclusivamente ao curso de História da UFRRJ e que foram planejados, avaliados e efetivados pelo conjunto do corpo docente a partir do diálogo com as proposições de seu Projeto Pedagógico.

A partir desses pressupostos é possível identificar um importante espaço de pesquisa e debate sobre a História Local no curso: o Programa de Educação Tutorial (PET) intitulado “Práticas em História: dos arquivos para sala de aula”. O PET História iniciou suas atividades em 2007, visando um “[...] um ambiente acadêmico e pedagógico que valorize tanto o debate teórico e a discussão historiográfica quanto o trabalho de produção do documento, objeto primordial do ofício de historiador” (UFRRJ, 2013, p. 15).

As atividades do programa articulam o ensino, a pesquisa e a extensão nas relações entre os arquivos, a sala de aula e o desenvolvimento de materiais didáticos com o intuito de integrar o trabalho historiográfico com a prática escolar e comunitária, compartilhando as pesquisas realizadas no interior do projeto (UFRRJ, 2013). Esses delineamentos das ações do PET História dialogam com o perfil de egresso, presente no Projeto Político Pedagógico, que o curso planeja o qual deve articular sua atividade investigativa com a prática pedagógica, interagindo e compreendendo com as distintas realidades (UFRRJ, 2008).

O programa possui um Laboratório de Acervo em que 12 bolsistas realizam a análise, digitalização e transcrição de registros paroquiais da região de Itaguaí articulado a uma Oficina de História Local e Ensino que é responsável por aproximar as investigações da UFRRJ com os ambientes escolares a partir de atividades e produção de

materiais didático-pedagógicos (UFRRJ, 2013; PET-HISTÓRIA, 2015). O PET História da UFRRJ tem se tornado um ambiente fértil de formação e produção de um conjunto heterogêneo de pesquisadoras e pesquisadores assentados em uma formação intelectual na Baixada Fluminense.

As atividades do PET História são realizadas com a coordenação e tutoria de docentes do Departamento de História da UFRRJ em Seropédica. A Professora Doutora Margareth de Almeida Gonçalves coordenou o projeto durante os quatro primeiros anos, seguida pela Profa. Dra. Adriana Barreto de Souza de 2011 a 2013, pela Profa. Dra. Fabiane Popinigis entre os anos de 2014 e 2018, e posteriormente pelo Professor Doutor Carlos Eduardo Coutinho da Costa de 2019 a 2021. Desde 2021, o projeto é coordenado pela Professora Doutora Carolina Gual da Silva (SOUZA; POPINIGIS; GONÇALVES, 2017).

O projeto tem como fio condutor a história da região de Itaguaí e Seropédica com a digitalização de documentos da cúria de Itaguaí – livro de registros de batismos, óbitos e casamentos – com o desenvolvimento de um banco de dados (POPINIGIS; SILVA, 2019). O trabalho desenvolvido no PET História perpassa a catalogação de fontes, a sua seleção, reprodução e digitalização, transcrição de dados e, por fim, a estruturação de inúmeras análises em artigos científicos, pesquisas monográficas e dissertações (POPINIGIS; SILVA, 2019).

A concentração territorial da cidade de Itaguaí nas investigações do PET História é fruto da localização do arquivo em que as principais atividades do programa são desenvolvidas. O arquivo diocesano de Itaguaí apresenta uma série de livros de batismos, casamentos e óbitos da então Freguesia de Nossa Senhora do Bananal que permitem a articulação dos documentos com inúmeras temáticas, tais como os aspectos de mobilidade e hierarquia social na região no Século XIX, a situação política e as relações familiares, as redes de sociabilidade, a escravidão e o tráfico ilegal de mão-de-obra escravizada, entre outros temas.

A quantidade de pesquisas que se originaram de documentos trabalhados no laboratório do acervo do programa é um significativo indicativo que o PET História na UFRRJ é um espaço de formação de novas pesquisadoras e novos pesquisadores em História Local da Baixada Fluminense. O projeto tem estimulado o desenvolvimento de inúmeros trabalhos acadêmicos, comunicações, monografias, projetos de dissertação e

materiais didáticos sobre a história da região – especialmente Seropédica e Itaguaí –, bem como fomentando um interesse investigativo pela história da Baixada (POPINIGIS; SILVA, 2019). Algumas dessas investigações podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 3 – Exemplos de Pesquisas de História Local desenvolvidas no PET

TÍTULO	AUTORIA
O significado do batismo entre a população livre da Villa de São Francisco Xavier de Itaguaí (1848-1865)	Figueiredo, Joyce Cristina Machado.
Apadrinhamento da população livre na antiga vila de São Francisco Xavier de Itaguaí nas últimas décadas da escravidão	LUZES, Jessica Suzano
Donas e Foreiras: Senhoras proprietárias de escravos e terras na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Bananal de Itaguaí em meados do século XIX.	ALVES, Jessica Santana de Assis
Cor, compadrio e liberdade: aspectos da mobilidade social na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Bananal do Itaguaí (1870-1886)	ANDRADE, Fernanda Vasconcelos; MELO, Thayná Guimarães; SANTOS JÚNIOR, Luís Claudio de Almeida
Relações políticas e familiares em Nossa Senhora da Conceição do Bananal (1850-1877): caso de Julião Rangel de Azeredo Coutinho	OLIVEIRA, Agatha da Silva de Oliveira; MENEZES, Celso Philipe Monteiro
De impuro a Barão: a trajetória de Antônio Rodrigues de Azevedo em Itaguaí, 1848-1873.	FAGUNDES, Joyciene; PINHEIRO, Iago
Africanos na Baixada: uma análise de registros post-mortem na freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Bananal	SILVA, Juliana Delphino Garcia
Cor e compadrio nas relações sociais na vila de Itaguaí 1871 – 1881	SIMÕES, Karine; XAVIER, Jonathan André da Silva

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da plataforma SCIELO, 2023.

O PET História tem assumido um papel estrutural na formação de pesquisadoras

e pesquisadores de História Local a partir da graduação, ampliando a produção historiográfica que compreende o local/regional em diálogo com contextos globais (SOUZA; POPINIGIS; GONÇALVES, 2017). O projeto se propõe ao pensar a História de Seropédica e de Itaguaí refletir, a partir das fontes documentais, as redes familiares, as relações de trabalho e ocupação territorial no contexto político, social e cultural do Império do Brasil, do mundo atlântico do Século XIX e no pós-abolição (POPINIGIS; SILVA, 2019).

A relevância do PET História reflete no impulsionamento de pesquisas de História Local da Baixada Fluminense para outros espaços e níveis acadêmicos. Alguns integrantes do programa continuam suas pesquisas no Mestrado, como a discente Juliana Delphino Garcia da Silva que tem como projeto de pesquisa o tema “Os Caminhos do Povo Preto: as trajetórias dos africanos da freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Bananal de Itaguahy na era do contrabando (1855-1878)”; a aluna Fernanda Vasconcelos de Andrade com a pesquisa “Famílias escravizadas às vésperas da abolição: trajetórias e sociabilidade na Freguesia de São Francisco Xavier de Itaguahy (1850-1888)”; a aluna Thayná Guimarães de Melo com o projeto de pesquisa “A plena liberdade nos meandros da lei: a lei de 1871, mobilidade social e a questão da infância frente ao fim da escravidão legal em Bananal de Itaguahy (1871-1889)”; a discente Joyciene Carolina Fagundes com a investigação intitulada “De Impuro a Barão: poder, redes e trajetória da elite na vila de Itaguahy, na segunda metade do século XIX (1848-1873)” (PPHR, 2023).

Essa contínua atividade de pesquisa do PET História resultou na publicação do livro *Trilhas: a construção social e histórica de Itaguaí e Seropédica* organizado pelas Professoras Doutoras Margareth Gonçalves, Adriana Barreto e Fabiane Popinigis – tutoras do PET História – que reuniu pesquisas realizadas por distintas gerações de integrantes do programa. Em uma entrevista para o periódico institucional da UFRRJ, Rural Semanal, a Professora Doutora Fabiane Popinigis ressalta que o PET História supre uma demanda pela pesquisa da História Local no curso e na comunidade escolar da região:

Descobrimos que as pessoas sabem muito pouco da história local. Isso também se deve à escassez de material de fácil acesso. [...] Os graduandos daqui queriam muito isso: ter contato com as escolas e com a experiência do ensino de história. Nessas oportunidades, eles buscaram mostrar para os estudantes, em sala de aula, como é o trabalho do historiador, e o que está por trás da produção do livro didático (RURAL SEMANAL, 2018, p. 6).

O breve relato da então da coordenadora do PET História evidencia que a ausência de discussões teóricas que abordem a História Local, a lacuna formativa do Ensino de História Local e a desintegração entre as atividades de extensão e a estrutura curricular são alguns dos elementos constituintes da realidade do ensino de História Local na Licenciatura em História na UFRRJ em Seropédica. Nesse ambiente formativo, o PET História passa a ocupar o espaço da estrutura curricular em que as discussões básicas sobre o território, a região e o conhecimento das práticas metodológicas e da historiografia da pesquisa local são apreendidos exclusivamente por integrantes do projeto.

Outro relato que dialoga com a realidade exposta acima é o da aluna do curso de História e integrante do PET Joyciene Fagundes que ressalta que a História Local teve centralidade em sua formação a partir especificamente do programa: “Eu sou de Itaguaí, e desde o primeiro período já sabia que eu queria conhecer a história local. Quando eu entrei no PET, foi um mundo de conhecimento que se abriu. Descobri que não sabia nada sobre minha cidade” (RURAL SEMANAL, 2018, p. 6).

É extremamente curioso que uma discente do curso de História da UFRRJ – que é um espaço geograficamente estratégico para o trabalho historiográfico e pedagógico da História Local – tenha experimentado a abertura de “um mundo de conhecimento” do localismo em uma atividade extracurricular que é limitada a um quantitativo específico de estudantes. Isso evidencia que o PET História realiza um trabalho ímpar sobre a História Local no curso, mas o contínuo processo de coleta, catalogação, análise, debate, pesquisa e divulgação é restrito a um conjunto ínfimo quando comparado ao total de estudantes da Licenciatura em História.

Esse contexto evidencia a necessidade de relacionar as atividades desenvolvidas no interior do projeto com as disciplinas da estrutura curricular para integrar um conjunto maior do corpo discente com as práticas metodológicas realizadas no PET História. A relação indissociável da tríade ensino-pesquisa-extensão se mostra a ferramenta de desconstrução desse recorte acadêmico em que as atividades de paleografia de documentos históricos locais se restringe a um número específico de discentes ao longo dos anos.

A dinâmica de integração dispõe as atividades extracurriculares, tais como as desenvolvidas no PET História, assentada na interação dialógica com os outros espaços

de formação, compreendendo o impacto no letramento do corpo discente como um produto da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (OLIVEIRA, GOULART, 2015). Essa relação exige pensar, de maneira igual, a comunidade constituindo espaços de publicização e integração dos sujeitos com as pesquisas desenvolvidas no PET História.

É fundamental, no entanto, ressaltar que o significado formativo do projeto para o ensino e a pesquisa de História Local deve ser um espaço de debate e mudança da estrutura curricular do curso de História na UFRRJ – a base da formação dos bolsistas do projeto. Inexiste o PET História sem a Licenciatura em História, portanto, repensar o espaço da História Local na composição integral do curso é um avanço na democratização teórica, prática, metodológica e intelectual das ações do projeto para as licenciandas e os licenciandos.

Na tentativa de ampliar as relações com outros espaços da Universidade, o projeto constituiu, especificamente no ano de 2009, o Jornada PET de História – um evento acadêmico anual que tem o objetivo de construir um espaço de divulgação, diálogo e debate acadêmico das investigações desenvolvidas no interior do projeto e de outras pesquisas. O evento tem como objetivo central o incentivo de pesquisas de graduandas e graduandos do curso de História a partir do compartilhamento dos trabalhos desenvolvidos nas mais distintas linhas de investigação, avançando na relação entre as/os discentes e docentes (PET-HISTÓRIA, 2014).

A História Local está no esteio de outro programa extracurricular do curso de Licenciatura em História na UFRRJ: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa insere as licenciandas e licenciandos nos espaços escolares, permitindo o aprofundamento da profissionalização docente e o suporte para as escolas. Isso dialoga com as proposições da seleção das e dos bolsistas:

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem (UFRRJ, 2020).

Essa imersão no cotidiano escolar possibilita aos integrantes do PIBID um singular olhar sobre a História da Educação e o Ensino de História Local, aproximando-se das narrativas, dos relatos e das experiências que em uma análise global se perderiam.

O PIBID História iniciou no ano de 2011 com a aprovação do curso de História no edital do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo ao longo dos anos a coordenação e tutoria de distintos docentes, tais como as Professoras Doutoras Gláucia Cristiani Montoro, Renata Sancovsky, Vânia Losada, Maria Regina Ribeiro e o Professor Doutor Felipe Magalhães.

A História Local de Seropédica esteve presente nas primeiras atividades do PIBID História com a formulação do projeto “Caminhos coloniais e patrimônio histórico, ambiental, turístico e cultural do Rio de Janeiro – Ensino de História e integração de saberes” com a tutoria da Professora Doutora Vânia Losada (MAGALHÃES; ARAÚJO, 2014). As ações visavam estimular a compreensão geográfica e temporal das e dos estudantes com uma problematização sobre o patrimônio – material, imaterial e ambiental – da localidade com etapas de formação que incluem oficinas de diagnóstico e etnografia escolar, oficinas de produção de materiais didáticos em História e, por fim, oficinas de projetos pedagógicos em História (MAGALHÃES; ARAÚJO, 2014).

O localismo no PIBID História tem o potencial de se aproximar das memórias locais das escolas integradas ao projeto, compreendendo o cotidiano e a experiência escolar nas comunidades de Seropédica. A análise de diários, registros escolares, relatórios e outras fontes, a produção de questionários e, sobretudo, a escuta das memórias orais de discentes, professores e profissionais das escolas são valiosas ferramentas de aproximação com a história local das instituições educativas nas comunidades.

O PIBID, no contexto da UFRRJ, tem construído uma História Local da Educação ao considerar investigações sobre o cotidiano escolar a partir de memórias orais, ao constituir uma etnografia de uma escola da Baixada, ao ler e analisar os registros escolares, e ao compreender o processo de aprendizado histórico de uma instituição pública em Seropédica – temáticas que seriam ignoradas em observações mais amplas. O desenvolvimento de pesquisas de História Local da Educação permite compreender os espaços escolares em seu contexto comunitário, as suas questões, as características, as mudanças e permanências locais, as identidades, culturas e as relações constituídas (FONSECA, 2006). Essa potencialidade se traduz em distintas pesquisas desenvolvidas no projeto, como é possível observar abaixo:

Quadro 4 – Exemplos de Pesquisas de História Local desenvolvidas no PIBID

TÍTULO	AUTORIA
A etnografia na formação do professor de História: análise do perfil discente na E.E.M. Bananal	ALBINO, Jefferson Nascimento;
Ensinar História por meio da investigação: fontes históricas e linguagens contemporâneas nas escolas públicas de Seropédica	PAULA, Laís Santos de; MORAIS, Marlon Bruno Nascimento de
O cotidiano escolar documentado: análise do Projeto Pedagógico do CIEP 155	SILVA, Carlos Mizaél dos Santos; CHAVES, Elizabete Cristina da Silva; OLIVEIRA, Geison Vicente de; PEREIRA, Rebecca de Oliveira
Um estudo dos registros de ocorrências cotidianas na escola	BASTOS, Nathalia Nogueira.
Violência local e no ambiente escolar: estudos de casos sobre a região de Seropédica	BARBOSA, José Fernando da Silva; BARBOSA, Rodrigo Cardoso; SANTOS, Michel dos; VITARI, Isabela Machado; ISRAEL, Fabielen Daniele de Paula
A sete quilômetros da Universidade: as práticas pedagógicas enquanto integração da escola com o espaço acadêmico	SOUZA, Gabriel Costa de; QUINTAS, Diogo Natan Correa; OLIVEIRA, Mariana Marques de; VANNI, Milena Trovão; RODRIGUES, Nathalia Mota

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da plataforma SCIELO e Lattes, 2023.

O projeto permite, dessa maneira, trabalhar com inúmeras fontes primárias da Baixada Fluminense que retratam os espaços escolares em seu cotidiano e em suas raízes históricas. As fotografias, os boletins escolares, os documentos institucionais, as entrevistas, os relatos, as provas, enfim, uma profusão valiosa de memórias que se interconectam com temáticas que ultrapassam os muros escolares.

As pesquisas desenvolvidas no PIBID História se materializaram em atividades que tinham como objetivo a inserção e inclusão das comunidades escolares locais a partir dos aspectos históricos dos espaços educacionais em que o programa atua. A formação docente consciente da territorialidade local esteve presente no projeto “Em busca da Universidade para todos” realizado no PIBID História no ano de 2019 que objetivava a

aproximação das alunas e dos alunos da Escola Municipal Panaro Figueira – instituição escolar participante do programa – com a História e o espaço da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Seropédica.

A desconstrução dos “muros subjetivos” dos discentes de uma Escola pública da Baixada Fluminense com a Universidade pública foi o principal objetivo do projeto, envolvendo e despertando o interesse coletivo nesse espaço que faz parte da História da cidade de Seropédica. A atividade consistiu em uma visita das turmas, em que as e os bolsistas estavam inseridos, à UFRRJ com o detalhamento da história da instituição, os cursos, as formas de inserção, os coletivos que atuam e palestras com docentes do curso de História.

O projeto buscou se aproximar da educação local como um direito, rompendo com a violência simbólica e discursiva que desmerecem os espaços públicos de educação, além de ressaltar a importância histórica da UFRRJ para a cidade de Seropédica. A junção da formação docente com a prática da História Local da Educação dimensiona o território como um espaço histórico em que a reflexão sobre a realidade experienciada no cotidiano comunitário passa a ser elemento de debate no processo de aprendizado.

As atividades extracurriculares do curso de História, como observamos, se tornaram um locus de prospecção investigativa sobre o localismo em sua multiplicidade, abarcando a História das instituições escolares locais, a História da Baixada Fluminense e a História Local da Educação. O desenvolvimento de programas como o PIBID e o PET possibilitaram a formação teórica, metodológica, pedagógica e prática das e dos discentes em temáticas centrais para o entendimento e análise da Baixada Fluminense.

Os programas, de maneira igual, se tornaram uma fonte de geração de novas pesquisadoras e novos pesquisadores que articularam suas atividades no PIBID ou no PET com sua prática investigativa, resultando em pesquisas monográficas e, até mesmo, em pesquisas de mestrado. Essa dinâmica retrata uma dimensão formativa vinculada a uma prática reflexiva consciente da multiplicidade territorial da História Local, hábil nos procedimentos técnicos da pesquisa local e mobilizador de uma ação pedagógica que articula os saberes intelectuais com o conhecimento escolar (TARDIF, 2020).

As atividades extracurriculares que tratam da História Local ao não estarem atreladas ao currículo – que segue um padrão de carga horária e está assentado na lógica dos créditos – possibilitou uma ruptura com o modelo tradicional, articulando uma

conexão com “[...] os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo de pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes” (TARDIF, 2020, p. 288). Isso fica perceptível ao observar que o PIBID trabalha com a formação docente e a pesquisa da História da Educação – em especial para as temáticas locais –, bem como o PET está centrado nas técnicas de análise e transcrição de documentos que são objetos de pesquisa e de divulgação científica.

Essa potencialidade, entretanto, se limita ao conjunto de integrantes dos programas, especificamente 15 no PET História – com 12 bolsistas e 3 voluntários – e 17 bolsistas no PIBID História (UFRRJ, 2020). Ao tomarmos em consideração o número de matrículas ativas do curso de História⁴³ constata-se que apenas 7,21% do corpo discente experiencia um processo de formação integrado à prática investigativa, técnica e pedagógica da História Local.

O recorte local também está presente em outros ambientes extracurriculares da Licenciatura em História, tais como os grupos de pesquisa coordenados por docentes do Departamento. Nos cabe, de maneira circunscrita, elencar as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos da Política e História Social (NEPHS) que está atrelado ao Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)⁴⁴, compreendendo sua coordenação, temáticas e relações com a História Local.

O Núcleo de Estudos da Política e História Social (NEPHS) foi formado em 2017 com a coordenação das Professoras Doutoras Adriana Barreto de Souza e Fabiane Popinigis, visando a formação de um espaço de debate e divulgação acadêmico-científica com a sociedade sobre temas de amplo interesse, além de estimular a reflexão sobre o trabalho nos acervos documentais e em projetos comunitários. O grupo de pesquisa centra-se na análise da multiplicidade e formas de trabalho, nas relações com o Estado, na formação das identidades de classe, além de refletir sobre a ação política a partir das referências do universo social (UFRRJ, 2013). Algumas dessas investigações estão focadas em territórios locais da Baixada Fluminense:

⁴³ O Curso de História possui 444 matrículas ativas, havendo 6 da habilitação formativa do Bacharelado e 438 da Licenciatura. Esses dados foram disponibilizados pelo Secretária do Curso de História, considerando exclusivamente todas as matrículas que estavam ativas no primeiro semestre de 2023.

⁴⁴ O Curso de História conta com outros grupos de pesquisa no banco de dados do diretório de grupos do CNPQ que não estão atualizados e, portanto, não foram inseridos na presente análise. Além de não incluirmos outros grupos de pesquisa que ainda não estruturam a sua relação com o sistema.

Quadro 5 – Exemplos de Pesquisas de História Local desenvolvidas no NEPHS

TÍTULO	AUTORIA
Dona dos cafezais: a ação social e econômica de uma fazendeira de café em Bananal de Itaguaí 1850-1868	ALVES, Jessica Santana de Assis
Livres, libertos e escravizados: as distintas modalidades do trabalho africano em Itaguaí (1850-1870)	SILVA, Juliana Delphino Garcia
De Impuro a Barão: poder, redes e trajetória da elite na vila de Itaguaí, na segunda metade do século XIX (1848-1873).	FAGUNDES, Joyciene Carolina
A plena liberdade nos meandros da lei: a lei de 1871, mobilidade social e a questão da infância frente ao fim da escravidão legal em Bananal de Itaguaí (1871-1889)	MELO, Thayná Guimarães

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da plataforma SCIELO e Lattes, 2023.

É significativo que observar que a História Local tem se apresentado no ‘Núcleo de Estudos da Política e História Social’ como resultado das atividades formativas do PET-História. As ações de análise e investigação de documentos locais no PET foi o catalizador da trajetória acadêmica da discente Jessica Santana de Assis Alves que desenvolveu sua monografia sobre a Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Bananal de Itaguaí, se inseriu no NEPHS a partir do desenvolvimento de sua dissertação no Programa de Pós-Graduação em História e se manteve para investigar a temática em seu doutoramento em História.

De maneira igual, as discentes Juliana Delphino Garcia, Joyciene Carolina e Thayná Guimarães são antigas integrantes do PET-História que fazem parte do NEPHS com o desenvolvimento de pesquisas de mestrado sobre a História Local de Itaguaí e as suas relações com a História Regional, Estadual e Nacional. O processo de vivência histórico-territorial e a experimentação do localismo como tema de pesquisa em ambientes de letramento, como o PET-História e o PIBID, se mostram como ferramentas indispensáveis na relação entre a prática docente e a formação acadêmica – como essas trajetórias acadêmicas nos evidenciam.

Além disso, é fundamental ressaltar que coexistem outros espaços de formação, pesquisa e vivência histórico-territorial local externos ao Departamento de História, mas que são integrados por alunas, alunos, professoras e professores da Licenciatura. Um significativo exemplo é o Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA) associado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) que reúne pesquisas de mestrado e doutorado com coordenação do Professor Doutor Fernando César Ferreira Gouvêa e da Professora Doutora Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho – que atua nas disciplinas de Ensino de História.

O LHELA desenvolve uma série de estudos da História da Educação a partir de uma heterogeneidade de linhas de pesquisas – tais como formação e prática de professores de História e de História da Educação; acervos, memória e patrimônio; História das Instituições Escolares na Baixada Fluminense – possibilitando uma formação teórico-metodológica e pedagógica sobre a História Local e as suas dinâmicas. A preocupação com o localismo e a História da Educação Local no LHELA resultou na publicação do livro *Da Baixada aos Andes: viagens e escalas pela Historiografia da Educação Latino-Americana*, divulgando os estudos e pesquisas que tratam das distintas territorialidades da educação, dentre as quais a Baixada Fluminense.

Quadro 6 – Exemplos de Pesquisas de História Local desenvolvidas no LHELA

TÍTULO	AUTORIA
Educação em tempos sombrios: processos educativos nas escolas Monteiro Lobato, Instituto de Educação Santo Antônio e Colégio Leopoldo durante o Regime Militar de 1964 a 1985	AGUIAR, Eduardo Jordan da Silva
Escola Municipal Anton Dworsak: Do sonho à institucionalização	SILVA, Rosangela Martins
História das políticas educacionais no município de Duque de Caxias (1940-1980): Cidade dos Meninos, trabalho, proteção e assistência ao menor	COSTA, Márcia Spadetti Tuão da

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da plataforma SCIELO e Lattes, 2023.

Os programas extracurriculares tentam suprir uma demanda formativa que não é atendida pela estrutura curricular a partir do semestre acadêmico de 2011.2, gerando uma significativa lacuna teórica, metodológica e pedagógica sobre o localismo em inúmeras turmas que se formaram nesse processo de esvaziamento da temática no curso. Essa realidade nos aponta para a importância de se constituir uma grade curricular que incluía a História Local de maneira integrada à pesquisa, ao ensino e as técnicas metodológicas.

Ao identificar e analisar as atividades de ensino, pesquisa e extensão da Licenciatura em História da UFRRJ em Seropédica que mobilizam o localismo nos cabe direcionar o olhar para a História Local no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Esse é o objetivo do próximo subeixo deste capítulo.

3.2 O local na Licenciatura em Educação do Campo: uma concepção curricular

O presente Projeto Político-Pedagógico do Curso de LEC traduz a união de esforços de áreas de estudos engendradas na cotidianidade de sujeitos e atores da UFRRJ e das experiências sociais engendradas na diversidade/especificidade das comunidades rurais do estado - RJ. Desse modo, o curso destina-se à formação de educadores(as) para atuação nas escolas do campo situadas nestes contextos socioculturais diversificados (UFRRJ, 2014, p. 3).

O excerto da estrutura pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo (LEC) na UFRRJ evidencia a importância da identidade, da memória e, sobretudo, da trajetória individual e partilhada das alunas e dos alunos na formação e prática das e dos docentes dessa instituição em sua futura atuação. O localismo, nesse concepção teórico-metodológica de formação docente, não ocupa o espaço de mera estratégia para o aprendizado histórico, mas figura como o esteio em que a intelectualidade acadêmica imerge na realidade social e se ressignifica. O professor-pesquisador Ramofly Bicalho Santos destaca que essa concepção de formação se contextualiza no tempo e no espaço, contribuindo na:

[...] reconstrução do passado, escavando memórias e acontecimentos, recuperando documentos, fontes primárias e produzindo histórias críticas e contra hegemônicas. A produção do saber construída em parceria com educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais pode ser ressignificada na luta por suas histórias de vida, valores e reconhecimento (2017, p. 210).

A História Local como a epistemologia de formação tem como fundamento a Pedagogia da Alternância, possibilitando uma relação da formação acadêmica com o

espaço comunitário. A constituição do saber se dá em processo contínuo de aprendizado em que há uma imersão na realidade local, uma reflexão e debate sobre esse reconhecimento territorial a partir do espaço acadêmico e, por fim, um movimento de interferência coletiva com os saberes ressignificados, dialogando com as experiências concretas e de educação popular vivenciada pelos estudantes (SANTOS; BUENO, 2013).

O localismo, nesse contexto, está presente em alguns dos princípios formadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ que reconhece que a construção do conhecimento se dá na vivência orgânica dos territórios e das comunidades rurais, intervindo de maneira dialógica na pesquisa e na localidade (UFRRJ, 2014). A participação dos movimentos sociais que atuam na Baixada Fluminense na concepção de formação é um elemento indissociável no letramento da Educação do Campo em que a inserção dos jovens e adultos das comunidades rurais, bem como das equipes de docentes das escolas desses territórios possibilita uma dimensão consciente das demandas a serem atendidas e futuras estratégias adotadas que coincidam com a realidade campesina (UFRRJ, 2014).

É nesse ambiente que o contexto histórico local é levado em consideração na clareza do curso no perfil de profissional que deseja formar, demandando uma vivência intelectual e comunitária que será ímpar para a futura atuação do aprendizado histórico local. Com isso, o curso de Educação do Campo elenca alguns aspectos na seleção das e dos discentes que ingressarão no curso:

1) moradores e pequenos agricultores de áreas rurais, 2) em condição de vulnerabilidade social e econômica, 3) que desenvolvam atividades com comunidades populares urbanas, do campo, quilombolas ou indígenas, voltadas à diversidade social, 4) oriundos de escola pública; 5) que os pais não tenham Ensino Superior; 6) professores/as da rede pública que atuam nas escolas do campo e não tenham o Ensino Superior. Sendo assim, os beneficiários deste projeto de curso são, basicamente, os sujeitos envolvidos, direta e indiretamente, com as comunidades rurais do estado do Rio de Janeiro, incluindo as áreas de Reforma Agrária e de Agricultura Familiar (UFRRJ, 2014, pp. 12-13).

A escolha de futuras e futuros docentes oriundos dos campos e quilombos com um perfil comum aos discentes das escolas desses territórios constrói uma relação intensa pela proximidade e conhecimento da realidade experienciada todos os dias em que a História desse espaço não é mero “conteúdo”, mas uma oportunidade de refletir sobre as desigualdades, as violências, as necessidades, as experiências, as possibilidades do mundo campesino e quilombola. Esses aspectos de seleção permitem que a futura atuação

docente não imponha padrões genéricos de aprendizado e avaliação, que reconheça a identidade cultural local como elemento indissociável da concepção de formação, que se desprenda de concepções e, sobretudo, que dialogue de maneira igual com a comunidade (LOPES, 2013).

Outro elemento levado em consideração na composição das vagas do curso são as demandas dos movimentos sociais que articulam o cotidiano dos assentamentos camponeses, considerando o número das famílias e a quantidade de crianças, adolescentes e jovens. A Rede de Educação Cidadã (Recid), a Fetag (Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) são alguns dos agentes ouvidos nesse processo de constante adaptação da estrutura do curso para atender as demandas das escolas do campo (UFRRJ, 2014).

A História Local experienciada nas escolas é uma construção coletiva mobilizada pelos camponeses, assentados, quilombolas, caiçaras, entre muitos outros. É nesse sentido que a valorização da realidade de vida desses sujeitos históricos passa por valorizar os movimentos sociais que articulam as lutas pela inclusão social, pela defesa integral dos direitos humanos e cidadania plena dos povos (BICALHO, 2013).

Ao escutar os movimentos sociais do campo se estabelece um vínculo entre o comunitário e o acadêmico em que se coopera na apropriação e no uso dos espaços de poder da Universidade por indivíduos historicamente invisibilizados pela sociedade do consumo e pelo Estado que é, por vezes, cooptado pelas elites. O estímulo à leitura crítica da realidade social, cultural e ambiental pelas licenciandas e licenciandos se dá na vivência dos espaços ocupados pelos povos e movimentos sociais, absorvendo as suas práticas e as compreendendo em diálogo com as construções intelectuais do aprendizado (UFRRJ, 2014).

O curso ressalta em seu Projeto Político Pedagógico que desenvolverá um trabalho contínuo e desafiador para atender as distintas demandas dos movimentos sociais na formação agroecológica e de bases da agricultura familiar para jovens e adultos agricultores, no atendimento de suporte técnico para programas e projetos de territórios camponeses, bem como se articulará com o “[...] MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; FETAG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura; [...] CPT – Comissão Pastoral da Terra e demais entidades vinculadas aos assentamentos da reforma agrária” (UFRRJ, 2014, p. 38). Esse é um significativo passo de pertencimento, de escuta

das memórias e identidades, da aproximação com as histórias de vida nos assentamentos, acampamentos, escolas do campo e comunidades (UFRRJ, 2014).

A aproximação e vivência do território local é um fundamento epistemológico do curso em que a atuação ultrapassa os muros da Universidade e traz para si a responsabilidade de apoiar a “[...] melhoria dos índices de escolarização e da qualidade social do processo de ensino-aprendizagem nas unidades escolares do campo, contribuindo para a vida das populações campestres ali residentes” (UFRRJ, 2014, p. 15). O Projeto Político Pedagógico constantemente reafirma a necessidade de elaborar ações que atendam e mantenham as e os estudantes dessas classes populares na UFRRJ, além de reconhecer as demandas desses sujeitos na estruturação das políticas institucionais da Licenciatura em Educação do Campo (UFRRJ, 2014).

O compromisso com a valorização das “[...] identidades, memórias e histórias de vida dos educadores e educandos que atuam nas escolas do campo” (UFRRJ, 2014, p. 15) é um movimento de reconhecimento da História Local como esteio de formação em que a História do Brasil, a História da República, a História do Brasil Colônia ou qualquer recorte histórico deve se aproximar da realidade local, compreendendo suas influências na realidade experienciada no cotidiano da vida do campo e quilombola.

Esse processo aproxima a Universidade dos espaços comunitários, destruindo o “muro” social construído que segrega a intelectualidade das vivências e, conseqüentemente, propaga uma nova prática de aprendizado em que as identidades, memórias e histórias de vida das educadoras, dos educadores, das educandas e dos educandos perpassa a concepção pedagógica, os objetivos, os agentes sociais envolvidos, o perfil de profissional, enfim, a estrutura do curso de Educação do Campo. Essas características pedagógicas exigem uma série de ferramentas que propiciam essa articulação do tempo de formação acadêmica e de experimentação comunitária, em destaque para o conjunto de componentes curriculares.

Essa preocupação está nos princípios formadores do curso que defende a articulação da docência, pesquisa e extensão como fundamento epistemológico básico que tem as histórias, as vivências e prática cotidiana como base para o letramento docente do campo. O Projeto Pedagógico do Curso delinea de maneira detalhada as bases que moldam a grade curricular:

Organizar a construção curricular a partir da Pedagogia da Alternância; -

Estruturar o processo de construção do conhecimento a partir da organicidade de estudantes e professores por territórios/comunidades rurais; - Dotar o curso de sólida formação teórica a partir da relação Prática-Teoria-Prática; - Partir da perspectiva freireana de diálogo entre conhecimentos populares e científicos; - Assumir a pesquisa como princípio educativo de conhecimento e intervenção na realidade; - Trabalhar a formação de professores do campo a partir da auto-formação desses sujeitos; - Garantir flexibilidade curricular no curso. - Implementar múltiplos processos avaliativos (auto e hetero-avaliação, individual e coletiva) como estratégia de garantir a qualidade e o controle social do processo educativo (UFRRJ, 2014, p. 8).

Esse conjunto de princípios formadores repetidamente faz menção a realidade territorial em que a prática docente é mobilizada, compreendendo o local como indissociável do processo educativo a partir da escuta das memórias, da influência das dinâmicas locais e das múltiplas dimensões da vida. Essa construção epistemológica dialoga com objetivos do curso que centram seus princípios formadores nos membros das comunidades campesinas, indígenas, caiçaras e quilombolas, evidenciando o código compartilhado nesse espaço de formação a partir de sua territorialidade, identidade e consciência, desnudando as bases da concepção de vida intelectual, ideológica e pedagógica que os futuros e as futuras docentes expressarão a partir de seu letramento.

A dinâmica territorial local está presente, de maneira igual, no perfil de formação que o curso molda para a futura atuação docente de seu corpo discente, ressaltando o objetivo de formar “[...] jovens e adultos das comunidades rurais e professores das redes, estadual e municipal, para a docência multidisciplinar (UFRRJ, 2014, p. 8). Além de reforçar que a atuação docente, das alunas e alunos com formação no curso, deve se estabelecer em estratégias pedagógicas de autonomia e criativas, “[...] capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país (UFRRJ, 2014, p. 8).

A preocupação com a formação pedagógica do exercício territorializado da docência é um elemento significativo das proposições formativas do curso, reconhecendo que o letramento e a aproximação com as teorias e metodologias do localismo possibilitam uma atividade docente hábil e consciente de sua prática. Essa concepção compreende a professora e o professor como sujeito de produção dos saberes que, a partir de uma base intelectual, media o aprendizado correlacionando com a atividade de investigação (TARDIF, 2020).

No contexto de um curso de Licenciatura esses fatores são produtivos pois permitem que a licencianda e o licenciando constitua um arcabouço teórico, metodológico

e prático que possibilitará a sua atuação como agente de pesquisa e de mediação da História Local. A formação, nessas premissas, ultrapassa a preocupação dos detalhes do localismo – os nomes, as datas, os feitos –, constituindo um conhecimento mais amplo que mobiliza um diálogo entre a territorialidade comunitária e a acadêmica em que a e o discente experiencia seu processo formativo e, posteriormente, imerge em seu espaço para apropriar o conhecimento com a prática. Essa apropriação da prática do aprendizado em diálogo com o espaço comunitário é reforçada em outros princípios formadores do curso:

Desenvolver estratégias de formação baseadas na pesquisa como princípio educativo, da interdisciplinaridade a partir do Estudo da Realidade e da produção do Trabalho Integrado, do acompanhamento pedagógico e da organicidade de professores e estudantes por territórios, da auto-formação e do diálogo entre diferentes tempos e espaços formativos (Pedagogia da Alternância). Formar educadores(as) do campo a partir da vivência de processos avaliativos plurais, capazes de desenvolver nestes uma sensibilidade para a avaliação qualitativa e diagnóstica, possibilitando-lhes replanejar suas ações e garantir a qualidade e o controle social do processo de ensino-aprendizagem de forma participativa (UFRRJ, 2014, p. 8).

As constantes menções do Projeto Político Pedagógico aos territórios e a vivência da realidade indicam que esse documento reproduziu os valores e concepções que permeavam o conjunto de docentes que moldaram o curso. Essas projeções formativas foram ressaltadas de acordo com as demandas externas e internas, e conduzidas em um processo de consenso que moldou a composição final do currículo.

Essas projeções formativas, é essencial ressaltar, estão presente em um documento institucional, estabelecendo o ideal de formação adequado ao perfil de egresso que se planeja desenvolver. Segundo o professor-pesquisador Antonio Viñao (2008), a conjunção dos valores institucionais, das estruturas metodológicas, práticas e normatizações determina o chamado código disciplinar.

O código disciplinar delinea os elementos que legitimam e influenciam na constituição do que se ensina, da organização e disposição das disciplinas no plano de estudos, dos objetivos – explícitos e implícitos –, do discurso adotado para a formação, da prática educativa, até mesmo da própria escrita dos documentos institucionais (ANJOS, 2013). O artigo ‘A história das disciplinas escolares’ destaca que o código disciplinar é o:

[...] elemento chave, que configura, organiza e ordena uma disciplina, [...] A ideia do código sugere a existência de regras ou pautas, assim como a de sua

imposição com caráter geral. Mas também as de estabilidade, consolidação ou sedimentação e coerência interna. Em todo caso trata-se de um código cujos componentes se transmitem de uma geração a outra, dentro da comunidade de “proprietários” do espaço acadêmico reservado, graças aos já resenhados mecanismos de controle da formação da seleção e do trabalho ou tarefa profissional (VIÑAO, 2008, p.206).

O código disciplinar é o produto final do processo de concepção pedagógica e epistemológica que um espaço acadêmico e escolar experiencia em seu processo de constituição e institucionalização. É nesse conjunto de regras, conteúdos e padrões que estão presentes os recortes historiográficos, as escolhas temáticas, as tensões sobre a organização das disciplinas, os objetivos formativos, o ideal de profissional a ser formado e formada na instituição, enfim, o código disciplinar é uma construção consciente que modela, seleciona e produz um modelo de conhecimento.

Esse ideal formativo firmado nas projeções que o curso procura para o seu corpo discente é, evidentemente, uma construção que para se transformar em realidade prática exige um conjunto de disciplinas que influenciam no processo formativo. A aproximação com as projeções formativas nos auxilia a compreender a perspectiva educativa construída nos espaços do saber, desnudando as fontes que balizam o projeto de formação em seus objetivos, métodos e argumentos. Dessa maneira, poderemos compreender o espaço e as concepções de História Local mediadas na Licenciatura em em Educação do Campo na UFRRJ.

Com esse resistente esteio passamos, no próximo subeixo, a compreender as concepções projetadas para o processo formativo em História local no curso, observando esse espaço de letramento a partir de seu contexto campesino, bem como se aproximando das suas práticas de letramento docente.

3.2.1 Licenciatura em Educação do Campo: o território local na formação docente

A História Local no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ está presente na indissociabilidade entre a formação docente e o território em que está imersa. O Projeto Político Pedagógico do curso defende que o princípio formador do curso é o fortalecimento da relação entre a escola e as comunidades, e as identidades dos sujeitos campesinos, bem como atuar na realidade experienciada nas escolas do campo em todos os níveis (UFRRJ, 2014).

Essa preocupação territorial não se traduziu em uma disciplina específica para a

Baixada Fluminense, mas em uma estrutura curricular transversal que compreende o território local como fundamento do processo de ensino-aprendizagem do campo. Essa concepção pedagógica mobiliza um processo de formação docente que promove uma aproximação teórica, metodológica, intelectual e prática da pesquisa e mediação da História Local, autonomizando a licencianda e o licenciando para a sua atuação futura que pode ser na Baixada Fluminense, na região Serrana, no Sul-Fluminense, entre outras territorialidades das escolas campesinas, caiçaras e quilombolas.

Esse é um aspecto significativo que, ao abordar a formação docente, é preciso ressaltar e não limitar o localismo como um mero recorte territorial que não compreende o letramento da prática docente e da pesquisa em História Local. Esse modelo formativo dialoga com as proposições do professor-pesquisador Haesbaert (1997, 2004) que defende que o território, como conceito e fenômeno, é constituído por suas múltiplas dimensões que se modificam ao decorrer do tempo, além de observar a agência dos sujeitos na construção da territorialidade.

A formação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ possibilita a vivência territorial do localismo ao reconhecer as memórias, as vivências e as identidades como elementos indissociáveis das projeções formativas, além de estruturar uma dinâmica de aprendizado territorializada nas realidades locais. Essa concepção pedagógica dialoga com proposições do professor-pesquisador Maurice Tardif (2020) que ressalta o valor pedagógico da formação que reconhece o corpo discente como sujeitos de conhecimentos que devem realizar um trabalho profundo nas dimensões cognitivas, sociais e afetivas a partir dos ambientes em que a prática profissional docente é experienciada.

Essa disposição no currículo do curso se dá nos dois eixos que modelam a formação das licenciandas e licenciandos: o “Eixo Ciências Sociais e Humanidades” e o “Eixo Pedagógico, Agroecologia e Diversidade”. O primeiro eixo formativo do curso está apoiado na habilitação que a licencianda e o licenciado em Educação do Campo lhe têm conferido em seu letramento: Ciências Sociais e Humanidades. No segundo eixo é desenvolvida a formação pedagógica da Licenciatura, dialogando com as temáticas agroecológicas e de diversidade que são estruturais na concepção do Projeto Político Pedagógico do curso.

O localismo é esteio do conjunto de disciplinas do eixo “Ciências Sociais e

Humanidades”, responsável pela habilitação da licenciada e do licenciado para atuar na mediação do aprendizado histórico em turmas de escolas do campo. O primeiro eixo formativo do curso se vincula aos aspectos próprios da educação campestre e quilombola, compreendendo e posicionando a e o docente em um aprendizado em que a ideologia, o poder, a história, a política não estão fragmentadas da territorialidade local já que esses elementos determinam as demandas, necessidades, condições, lutas, vitórias e resistências desses territórios.

Os componentes curriculares deste eixo são estruturados levando em consideração que realidade do espaço escolar do campo é indissociável da atuação docente, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos próprios desses territórios. Nesse recorte se destacam algumas disciplinas, tais como: “Sociologia aplicada à educação básica do campo”; “Política e relações de poder no campo”; “Política e economia dos recursos naturais e conflitos ambientais”; “A ideologia do moderno do campo”.

É fundamental ressaltar que embora esses componentes curriculares não sejam destinados especificamente à formação local em Educação do Campo na Baixada Fluminense, essas disciplinas envolvem práticas, experiências e reflexões comumente encontradas nesses espaços comunitários. A formação prioriza referências socioculturais e experiências desenvolvidas no interior dos assentamentos, dos quilombos, das pequenas sítios, dos espaços de agricultura familiar e dos movimentos sociais na Baixada Fluminense, construindo um projeto educativo contextualizado que se dá no território a partir de bases comuns de luta (CAMPOS; LOBO, 2011).

A disciplina “Sociologia aplicada à educação básica do campo” no curso de Educação do Campo tem o objetivo de localizar as questões sociais próprias do campo, moldando uma formação de docentes que reconhecem e experienciam esses territórios. A partir disso, o componente curricular aborda a temática da juventude na educação do campo, as perspectivas sociológicas para a educação escolar, a didática do ensino aplicada a realidade do campo e o uso da pesquisa sociológica escolar como um método de aproximação local. A professora-pesquisadora Mônica Molina e o professor-pesquisador Salomão Hage defendem que o reconhecimento da sociologia própria da Educação do Campo é a disposição da realidade local:

[...] como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. Há exigências concretas de um trabalho

pedagógico que se centra no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula, em um mesmo movimento, teoria e prática, conhecimento e realidade. Assim, o trabalho pedagógico deve contribuir com a perspectiva de que os educandos desenvolvam a capacidade de articular a leitura de suas realidades, valendo-se do conhecimento científico, aprofundando desde as releituras e análises que vão se tornando complexas à medida que os educandos vão avançando em sua escolarização, no decorrer da alternância dos tempos e espaços educativos, qualificando, assim, as intervenções em suas comunidades (2015, p. 141).

O reconhecimento das especificidades da Educação do Campo reflete, como ressalta o excerto acima, que a formação docente do campo se constitui como um saber próprio preocupado com os sujeitos do campo, na sua escuta, na compreensão da sua realidade, na interferência coletiva e em sua transformação. O vínculo com sujeitos concretos com um recorte de classe específico é a particularidade da Educação do Campo em que a teoria pedagógica se dá a partir da realidade particular dos camponeses e do conjunto da população trabalhadora do campo (CALDART, 2004).

A compreensão da dinâmica do localismo nas disciplinas do eixo “Ciências Sociais e Humanidades” é integrada às múltiplas escalas dos processos históricos – local, regional, nacional, transnacional e global –, destacando a multiplicidade territorial em que o campo não é fragmentado do conjunto global. A história de determinado conjunto territorial é fruto das distintas relações com outros espaços em que fatores econômicos, migratórios, sociais, culturais e políticos são essenciais na construção da territorialidade (HAESBAERT, 2004).

Nessa dinâmica, a disciplina “Política e relações de poder no campo” reflete sobre os processos históricos brasileiros na disputa do território campesino pelo poder estatal, pelas elites e pelos agentes sociais. A compreensão do campo como um lugar de lutas molda a formação docente que passa a reconhecer os agentes internos e externos que influenciam a realidade da vida escolar do campo. Com isso, a disciplina trata das:

Dimensões conceituais e políticas da questão agrária no Brasil. Conflitos no campo no século XIX e início do século XX: as greves dos “colonos” do café, a rebeldia dos “homens livres e pobres” e movimentos messiânicos. Cooperativismo e sindicalismo no início do século XX. A organização dos trabalhadores do campo nos anos de 1950 e 1960: associações de lavradores, ligas camponesas, sindicatos. Organização patronal: associações rurais. O Estado e o reconhecimento das associações dos trabalhadores e proprietários fundiários. O sindicalismo rural nos anos de 1970: base social e demandas. A organização dos trabalhadores na redemocratização: sindicalismo, Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra, Movimento dos Atingidos por Barragens, de Seringueiros. A presença das mulheres trabalhadoras na política. Perfil das organizações patronais: associações por produto, cooperativas e sindicatos. O debate em torno da Reforma Agrária na Nova República e o

surgimento da UDR. Políticas Públicas para o campo e novos espaços de ação: o papel da política local. Perspectivas e Impasses das organizações de trabalhadores nos anos de 1990 (UFRRJ, 2014, p. 26).

Ao debater esse heterogêneo conjunto de temáticas ocorre uma intensa aproximação com fatos históricos, questões políticas e aspectos socioambientais que são engendrados por espaços, indivíduos e grupos na história brasileira que influenciam o direito à água e terra, a manutenção e preservação ambiental, a agricultura, enfim, as necessidades, demandas e projeções da vida dos sujeitos históricos dos territórios comunitários. A História Local compreendida nessas distintas dimensões posiciona o território no debate global das mudanças em que grande parte das ações políticas influenciam no cotidiano da vida campesina e, conseqüentemente, no espaço escolar do campo. Com isso, é essencial que a estruturação do curso com as comunidades do campo considere:

[...] a necessidade de aprofundar a aproximação do currículo do curso com o desenvolvimento científico, histórico, social, cultural, artístico e tecnológico em suas múltiplas escalas - municipal, estadual, regional, nacional e internacional (UFRRJ, 2014, p. 67).

É nesse sentido que a disciplina “Política e economia dos recursos naturais e conflitos ambientais” trata da incompatibilidade contemporânea entre os sistemas massivos das agroindústrias e a preservação socioambiental e, conseqüentemente, das pressões e influências destes sobre as políticas das plantações familiares e agroecológicas (UFRRJ, 2014). Aborda, de maneira igual, as conseqüências ecológicas, os efeitos no mercado de alimentos, o papel das comunidades e organizações não-governamentais, além de ressaltar a importância da proteção da biodiversidade nos espaços campesinos (UFRRJ, 2014).

A formação multiescalar reconhece que os latifúndios, o uso de agrotóxicos, a estruturação de uma política de agro exportação de grãos, as flexibilizações ambientais, entre outros fatores influenciam na dinâmica local da vida. A Educação do Campo, emerge nessa realidade, como uma forma de resistência que produz emancipação, problematização das contradições, mobilização de luta sociais e, sobretudo, a construção, pelos próprios sujeitos, de seu projeto comunitário que visa autonomia e valorização dos saberes e culturas locais (JAKIMIUI, 2018).

Ao refletir sobre os latifúndios, sobre a mercantilização da água, sobre o agronegócio monocultor de grãos, sobre a padronização do sistema educacional a

Educação do Campo reflete sobre a reforma agrária, sobre a democratização do acesso à água potável, sobre a soberania alimentar, sobre uma educação multicultural e multiterritorial. Essa formação, assentada no “lugar” comunitário, desnatura os modelos exógenos a vida local, valorizando “[...] a vida dos sujeitos e seus territórios de vida” (JAKIMIU, 2018, p. 282).

Outra preocupação na formação docente que envolve a territorialidade do campo é a desconstrução das concepções sobre essa localidade a partir de falsas dualidades entre o “moderno x tradicional, urbano x rural, avançado x atrasado” (UFRRJ, 2014, p.26). Para tanto, a disciplina “Ideologia do moderno no campo” proporciona uma reflexão sobre o discurso da “modernização” do campo no Brasil, abordando o caráter ideológico de algumas categorizações e refletindo sobre o processo histórico dessa mentalidade.

A ideologia do progresso e desenvolvimento para o campo é construída para atender as necessidades dos latifundiários e empresárias da terra que exclusivamente enxergam o valor comercial, desprezando o uso do território como espaço de vivência (JAKIMIU, 2018). A formação nesse tópico é estrutural para a História Local pois é um elemento influenciador do processo de aprendizado que experiencia pressões da ideologia dominante, escondendo as tensões, conflitos e lutas do campo e pelo campo (JAKIMIU, 2018).

A disciplina possibilita a apropriação do corpo discente das práticas e processos educativos próprios do território campestre em que o contexto e a estrutura educacional inserem os sujeitos, estimulando a lógica de comunidade escolar que coopera e se articula nas vivências e lutas locais (JAKIMIU, 2018). A Educação do Campo, nesse sentido, é uma ruptura com a “[...] educação tradicional acrítica e a-histórica, por meio da valorização dos saberes que estão materializados nas realidades de seus educandos, educadores, nas comunidades em que se inserem” (JAKIMIU, 2018, p. 279).

Essa disciplina, ao desconstruir esse discurso de modernização do campo, engendra um debate sobre a mutabilidade do espaço campestre em que se reconhece e instrumentaliza as mudanças condizentes com as práticas comunitárias sem destruir o seu passado e a sua cultura territorial. Segundo a professora-pesquisadora Marli Kinn (2010), o território campestre é por excelência um espaço de mutabilidade em que a simples ocupação da terra modifica a dinâmica própria do espaço, constituindo um modo de vida

que acumula em gerações uma cultura que, por sua vez, se modifica em um longo e rico processo histórico.

O componente curricular “A ideologia do moderno do campo” possibilita o reconhecimento da dinâmica local, das modificações do espaço, da articulação territorial com outros ambientes e da desconstrução de modelos estranhos à cultura do campo, moldando os processos históricos locais em contornos temporais e espaciais (BITTENCOURT, 2008). A futura atuação docente, a ser vivenciada pelo conjunto discente formado nessa concepção pedagógica da UFRRJ, demarcará práticas pedagógicas vinculadas às lutas sociais dos sujeitos que vivem no ou do campo, reafirmando os direitos e a sua dinâmica de vida (MARTINS; COELHO, 2012).

O segundo eixo formativo do curso de Educação do Campo apresenta, de maneira semelhante, uma preocupação com o localismo no processo de formação das licenciandas e licenciandos a partir dos tópicos “Pedagógico, Agroecologia e Diversidade”. Os componentes curriculares relacionam a formação docente com a realidade experienciada nas escolas do campo, reconhecendo e valorizando as memórias, identidades e histórias de vida dos coletivos em plena dinâmica com as questões socioambientais, políticas, culturais e econômicas desses territórios.

As disciplinas “História Aplicada à Educação Básica do Campo I” e “História Aplicada à Educação Básica do Campo II” abordam as especificidades e a diversidade do aprendizado histórico nos ensinos fundamental e médio, bem como na educação profissional das escolas do campo. Esses componentes curriculares tratam da importância de se pensar no planejamento, da didática, do currículo, da avaliação em História com o vínculo no território do campo em que a prática pedagógica esteja atrelada à participação dos sujeitos camponeses (UFRRJ, 2014).

O reconhecimento dos saberes, das vidas, das memórias e das identidades das comunidades é indispensável para a formação das licenciandas e licenciandos que atuarão nas escolas do campo e que, necessariamente, precisarão absorver e experienciar os valores compartilhados nesses espaços, constituindo e moldando a sua prática pedagógica. A História mediada em uma escola do campo não pode estar submetida às padronizações educacionais estruturadas nos grandes centros urbanos sem nenhum diálogo com a vida e as vivências locais. O processo de ensino e de aprendizado histórico deve, necessariamente, privilegiar:

[...] os saberes produzidos pelos educandos, uma vez que integram vários espaços de convívio social, estabelecendo contextos de socialização, valores, hábitos, costumes e comportamentos na família, no bairro, no clube, na igreja, na escola, nas associações de moradores, sindicatos, partidos políticos e nos movimentos sociais. Nessas interações, as esperadas produções culturais e pedagógicas são tecidas. Assim, a produção do conhecimento histórico e crítico não pode ser baseada apenas em meras exposições de conteúdos, lições e exercícios de fixação. Conhecer implica muito mais do que essas atividades. Conhecer implica movimentos recíprocos entre aquele que ensina e o que aprende numa relação dialógica com o outro (BICALHO, 2011, p. 188).

Ao experienciar o território campesino no ensino de História a atuação docente se modifica ao indicar as relações entre os fatos históricos locais e globais, ao ensinar uma criticidade sobre a realidade vivenciada nos distintos espaços, ao valorizar os saberes locais, enfim, é essencial ressaltar que o ensino de História é mobilizado a partir das nossas vivências. A contextualização territorial do ensino de História, por outro lado, possibilita a agência dos sujeitos campesinos como protagonistas que possuem distintas histórias de vida e de luta que perpassam um projeto político envolvendo os direitos mais básicos da dignidade humana: o direito à água, a terra, a alimentação, a segurança.

A produção e mediação dos saberes históricos exige um diálogo que materialize no cotidiano escolar os desejos das educadoras, dos educadores, das educandas, dos educandos, das mães, dos pais, das e dos responsáveis e da comunidade, experienciando os saberes desenvolvidos nos territórios – em especial dos movimentos sociais camponeses – a partir de seu contexto sociocultural, histórico e geográfico (BICALHO, 2018). É indissociável pensar o ensino de História nas escolas campesinas das concepções pedagógicas vivenciadas na Educação do Campo em que as histórias de vida e a luta pela terra façam parte de um programa integrado de educação e não um acessório posto em uma lista de intenções de conteúdos escolares.

A formação no curso de Educação do Campo avança para o componente curricular “Agroecologia aplicada à educação profissional e tecnológica do campo”, mobilizando no corpo discente a consciência de que a educação do espaço campesino reconhece a terra como uma oportunidade de libertação, autonomia e emancipação em que a escola não se torna uma via de abandono do campo por parte dos jovens (RIBEIRO, 2014). Para tanto, é destacado uma preocupação com a pluralidade e diversidade das identidades dos sujeitos do campo, a participação integral destes no processo educativo, a conexão das demandas formativas profissionais com os conteúdos mediados, a escuta das memórias locais e a organização político-pedagógica das escolas do campo em bases agroecológicas

assentadas na alimentação, trabalho, saúde e meio ambiente (UFRRJ, 2014).

A preocupação com o ensino e o aprendizado da História Local na Educação do Campo se vincula aos aspectos agrários, ao projeto de produção e agro exportação, ao modelo de preservação ambiental, a organização do trabalho, em síntese, a uma concepção política sobre a educação, o campo, a sociedade, a humanidade (CALDART, 2012). A valorização da terra, da produção familiar de alimentos, do respeito ao meio ambiente, da não exploração entre gerações, gêneros e etnias, da superação da alienação do trabalho e do pleno desenvolvimento humano passam por reconhecer a escola do campo como um espaço construção de uma sociedade de trabalhadoras emancipadas e trabalhadores emancipados (CALDART, 2012).

A importância da educação profissional e tecnológica do campo é de se pensar em um novo ambiente histórico local que pressupõe a sustentabilidade social, cultural e econômica como um dos elementos fundamentais superando a exploração do trabalho, a crescente pobreza, as desigualdades sociais e, sobretudo, a ausência do Estado em suas responsabilidades públicas (VENDRAMINI, 2007). Com o intuito de influir essas reflexões nas futuras professoras e futuros professores, que mediarão o ensino de História, essa disciplina apresenta a educação profissional e tecnológica como um espaço de formação para um trabalho campesino emancipatório que está em plena sintonia com as mudanças locais, com as necessidades comunitárias e com as expectativas geradas por uma reforma agrária e uma educação popular que se opõe aos latifúndios rurais, ao agronegócio e ao sistema de financeiro (RIBEIRO, 2014).

Esse eixo formativo, por fim, possibilita a aproximação da estrutura curricular da Licenciatura em Educação do Campo com duas características estruturais no cotidiano local que influencia na história dos povos campesinos: a Pedagogia da Alternância e a participação dos movimentos sociais na educação do campo. A alternância como um sistema educativo integral institui um relacionamento entre o território em que se vive, o corpo discente, a família, a comunidade e a escola em que nenhuma das partes são antagônicas ou excludentes (CALIARI; ALENCAR; AMÂNCIO, 2002).

A formação para mediação da História Local tem nessa epistemologia pedagógica um aliado que valoriza os saberes locais e os relaciona com os conhecimentos escolares, constituindo um espaço de reflexão e mudanças coletivas das realidades locais. A prática pedagógica da alternância mina o processo de afastamento territorial, promovendo uma

ocupação local consciente das suas relações globais e, sobretudo, crítica ao modelo urbano centrista e de exploração do trabalho (CALIARI; ALENCAR; AMÂNCIO, 2002).

Esses elementos estão dispostos na disciplina “Pedagogia da Alternância na Educação do Campo” que detalham na formação docente a organização dessa metodologia que inverte a tradição escolar do Século XIX – que renega o cotidiano do corpo discente como um espaço de conhecimento e de saber – com o intuito de se aproximar das memórias, histórias e identidades construídas no chão do campo (GERKE; DOS SANTOS, 2019). A vida social, comunitária e do trabalho são integradas ao espaço de formação com a criticidade como concepção de transformação sobre o conhecimento, a produção e a vivência dos povos do campo.

A participação dos movimentos sociais na História Local é, de maneira igual, um elemento a ser considerado pelo docente na sua apropriação do território no processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, a disciplina “Educação do Campo e movimentos sociais” aborda o papel desses nas lutas camponesas, as redes de sociabilidade construídas ao longo do tempo, o suporte pedagógico para educação do campo e as fases históricas dos movimentos sociais no Brasil (UFRRJ, 2014).

A estruturação da Educação do Campo como um espaço de emancipação e construção de identidades pessoais e coletivas é fruto da luta de inúmeros indivíduos e movimentos sociais que escrevem a História Local desses espaços. A ocupação e a vivência cotidiana nos assentamentos, as reuniões, as visitas conjuntas, as caminhadas e marchas, o arado da terra, as plantações, enfim, as memórias são construídas coletivamente com os movimentos sociais. A História Local do campo é a História dos movimentos sociais em que:

[...] a produção do conhecimento histórico pode ressignificar memórias, identidades e histórias vividas pelos sujeitos que se articulam para superar a opressão e as diversas cercas do analfabetismo, da fome e a falta de projetos emancipadores para / com homens e mulheres do campo. Essa formação política, contextualizada historicamente, pode contribuir na reconstrução do passado, escavando memórias e acontecimentos, recuperando documentos, fontes primárias e produção de histórias críticas e contra hegemônicas. O conhecimento histórico construído em parceria com educandos/as, educadores/as, pais e movimentos sociais na luta por suas histórias, valores e reconhecimento, pode ser ressignificado e articulado às políticas públicas em educação do campo (BICALHO, 2018, pp. 83-84).

O reconhecimento e valorização dos múltiplos sujeitos históricos envolvidos no contexto camponês demonstra uma preocupação em se aproximar e compreender os

territórios das escolas camponesas. O ensino de História Local não é a rememoração de fatos isolados, inertes e na valoração dos grandes feitos, o localismo é a construção coletiva de fatos que se conectam com outras escalas, dotando os territórios de vivências, memórias e vidas.

É essencial reafirmar, por outro lado, que essas disciplinas embora não tratem das especificidades das escolas do campo da Baixada Fluminense, elas mobilizam uma formação que prepara o corpo docente para compreender e atuar nessas realidades. Ao abordar a Pedagogia da Alternância, os movimentos sociais, a formação profissional e tecnológica para a educação camponesa estamos tratando de realidades que os docentes viverão em sua atuação docente nos espaços escolares camponeses.

A Educação Histórica Local não se limita aos recortes geográficos definidos, mas sim ao que pretende mobilizar pedagogicamente a partir dos elementos que constituem a unidade que identifica um determinado conjunto. A formação docente nesses preceitos tem uma base metodológica, conceitual e pedagógica que atua de maneira autônoma no espaço escolar, constituindo a sua ação consciente da territorialidade em que se faz presente – seja ela qual for.

Essas atividades acadêmicas do curso são desenvolvidas a partir trabalho integrado como ferramenta metodológica, articulando a interdisciplinaridade e a experimentação histórico-territorial dos espaços comunitários em que a realidade local é instrumentalizada na formação dentro do espaço acadêmico (UFRRJ, 2014). As atividades de trabalho integrado consistem, durante o tempo-comunidade, na realização de um estudo de realidade – que reflète a territorialidade do espaço comunitário do campo em suas necessidades e potencialidades –, articulando com distintos saberes desenvolvimentos ao longo do processo formativo no tempo-escola e que devem constituir uma transformação para formação e para o ambiente camponês e quilombola.

O desenvolvimento do “estudo da realidade” tem como objetivo a articulação dos conhecimentos específicos trabalhos nas disciplinas no espaço da Universidade com os diversos saberes experienciados e ressignificados no cotidiano comunitário (UFRRJ, 2014). O estudo da realidade é um significativo mecanismo dessa dinâmica em que o trabalho pedagógico não é um inspetor da territorialidade que está presente para julgar ou classificar, muito pelo contrário, esse estudo conjuga o espaço no entendimento e compreensão da vida do campo, mobilizando de maneira orgânica as ações de processo

de aprendizagem, avaliando de maneira plural e modelando as etapas com a participação dos agentes envolvidos (UFRRJ, 2014).

As disciplinas, dessa maneira, demandam a escrita dos “cadernos reflexivos” em que as licenciandas e os licenciandos registram, fundamentados no método da autobiografia, um diário com os conhecimentos mobilizados e as experiências vivenciadas no tempo-escola e no tempo-comunidade com o intuito de refletir sobre o seu processo de aprendizado, as modificações na Universidade e no território local e, por fim, na avaliação coletiva e individual (UFRRJ, 2014, p. 16). O planejamento, por outro lado, figura como o elemento indispensável na alternância que se materializa em um plano de estudos que articula, de maneira textual, os conhecimentos acadêmicos desenvolvidos no tempo-escola com os saberes campestinos vivenciados no tempo-comunidade, produzindo um novo saber carregado de experimentações práticas e vivas.

Os momentos pedagógicos do curso de Educação do Campo estruturam um processo educativo interdisciplinar e territorialmente localizado, mobilizando o estudo da realidade que se enraíza nas vivências dos educandos e das educandas com o intuito de contribuir com a expressão de seus conhecimentos em sua territorialidade; a organização do conhecimento que movimenta as potencialidades de escrita da realidade histórico-territorial com intelectualidade acadêmica; e, por fim, a aplicação do conhecimento que resulta na incorporação e transformação do espaço campestino e quilombola a partir das vivências e debates (UFRRJ, 2014; PANIZ *et al*, 2015).

Essa estrutura curricular está integrada ao conjunto de atividades extracurriculares do curso, evidenciando uma concepção pedagógica que tem o localismo como ferramenta indispensável para o processo de formação docente. O espaço do localismo nas atividades extracurriculares da Licenciatura em Educação do Campo é o objeto de análise do próximo subeixo.

3.2.2 História Local nas atividades extracurriculares: a interação entre a formação teórica e a prática investigativa

Os projetos extracurriculares do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ articulam a formação histórico-territorial da grade curricular com a vivência prática do ensino e da pesquisa em História Local, especialmente da história da Baixada Fluminense. O Projeto Político Pedagógico do curso reafirma que essas atividades são

ferramentas indispensáveis na aproximação “[...] do conhecimento acadêmico, dos saberes e da experiência popular, além de incentivar a aplicação prática das reflexões teóricas e da pesquisa coletiva” (UFRRJ, 2014, p. 15).

O curso ressalta que todas as atividades extracurriculares necessitam se articular com os componentes curriculares com o objetivo de interligar toda a estrutura curricular, bem como constituir conexões entre as pesquisas monográficas desenvolvidas e as experiências nos espaços comunitários (UFRRJ, 2014). Isso é possível pela alternância como método de organização temporal do curso em que se reconhece os territórios dos espaços escolares, engajando o corpo docente na vivência desses ambientes, bem como implementando atividades que dialoguem com as demandas comunitárias (UFRRJ, 2014).

Essas atividades, por outro lado, auxiliam na permanência dos estudantes do campo na Universidade, viabilizando o seu engajamento em atividades em seu próprio território – sobretudo no tempo comunidade. Essa vivência acadêmico-comunitária permite construir relações orgânicas com as comunidades, possibilitando a apresentação dos “[...] os resultados parciais das atividades desenvolvidas, tais como resultado de pesquisa e extensão nos territórios; apresentação de projetos [...] educativos, além da produção de materiais didáticos; momentos de troca e [...] atividades artísticas e culturais (UFRRJ, 2014, p. 44).

A Licenciatura em Educação do Campo dispõe de alguns projetos extracurriculares que desenvolvem pesquisas e ações centradas no território local em seu contexto histórico e seus espaços escolares, sobretudo localizadas na Baixada Fluminense. O curso conta com importantes espaços que mobilizam uma formação consciente da territorialidade, destacando-se o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Residência Pedagógica, o Programa de Educação Tutorial (PET) Etno-desenvolvimento e Educação Diferenciada e o PET Educação do Campo e Movimentos Sociais.

As memórias, histórias, identidades cultivadas nos espaços escolares do campo são os instrumentos formativos das atividades desenvolvidas pelas e pelos bolsistas do PIBID Educação do Campo. Esse programa iniciou as suas atividades no ano de 2018 com atuação centrada nas escolas de Seropédica, especificamente a Escola Municipal Professora Lígia Rosa Gonçalves Ferreira localizada no bairro Jardim Maracanã (SILVA

et al, 2022).

A coordenação do PIBID Educação do Campo esteve sob a responsabilidade do Prof. Dr. Tarci Gomes Parajara nos anos de 2018 e 2019 e da Professora Dra. Fabiana de Carvalho Dias Araújo entre os anos de 2020 e 2022. O programa dispõe de 16 bolsas e 4 vagas para voluntários para atuarem em atividades do projeto nas escolas participantes e na Universidade – o acompanhamento de aulas, a organização de eventos, a formação em seminários, a produção de pesquisas, entre outras ações (UFRRJ, 2018).

Em um trabalho dialógico com essas premissas o curso ampliou a oferta de bolsas a partir do Programa de Residência Pedagógica que visava a aproximação da formação nos cursos de Licenciatura com a prática cotidiana da vida escolar. As atividades envolviam 20 discentes – 14 bolsistas e 6 voluntários – desenvolvidas na Escola Municipal Agroecológica Vale do Tinguá em Nova Iguaçu entre agosto de 2018 e dezembro de 2019.

Os programas propiciam uma vivência territorial singular em que as e os integrantes influem em seu processo de formação docente ao experienciar o espaço local em sua dinâmica cotidiana. A História Local é, de maneira igual, compreendida uma ferramenta de vivência dos espaços escolares em seu contexto campestre, sobretudo em sua dimensão social, cultural, política e institucional na Baixada Fluminense.

O desenvolvimento de atividades e pesquisas sobre a História Local da Educação do Campo na Baixada Fluminense é o principal objetivo do PIBID e do Residência Pedagógica do curso, engendrando distintos projetos que compreendem a identidade campestre em sua multiplicidade temporal e territorial. Essa dinâmica fica perceptível nas ações estruturadas no interior dos programas que compreendem as comunidades locais como uma expressão dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem. O quadro abaixo elenca algumas pesquisas elaboradas nesses programas:

Quadro 7 – Exemplos de Pesquisas de História Local desenvolvidas no PIBID e Residência Pedagógica Educação do Campo

TÍTULO	AUTORIA
PIBID - Licenciatura em Educação do Campo Escola Municipal Professora Lígia Rosa Gonçalves Ferreira	LIMA, Kathleen Aguiar da Cruz de; SANTOS, Alexandra Blondet dos; OLIVEIRA, Elizabeth Costa de; ALMEIDA, Marlene Genovez de; SILVA, Maria Lucena Calixto; COELHO, Rosana dos Santos; MARQUES, Evangelina Silva de Oliveira
Curumim Hortelã: saberes ancestrais em diálogo com espaços de horta escolar na educação infantil	TEODORO, Josimara
Construção do conhecimento em Escolas do Campo da Baixada Fluminense a partir das Instalações Pedagógicas	BARBOSA, Kátiuscia Quirino; FEITOZA, Rodrigo da Silva; FERREIRA, Washington Charles
Desafios da Educação do Campo na Baixada Fluminense: uma experiência a partir da Residência Pedagógica	COSTA, Luciana Salles da; BARBOSA, Kátiuscia Quirino; FEITOZA, Rodrigo da Silva; FERREIRA, Washington Charles.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da plataforma SCIELO e Lattes, 2023.

Um significativo exemplo dessa concepção está no ‘Projeto Curumim Hortelã’ que desenvolveu uma horta no espaço escolar, abordando de maneira integrada alguns aspectos ambientais, culturais e sociais. O projeto está fundamentado na Pedagogia Griô que proporciona o encontro dos saberes intelectuais e científicos com os saberes de tradição oral, integrando escola e comunidade a partir de uma contínua vivência (TEODORO, 2020).

O projeto integrou o PIBID Educação do Campo atuando na Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo, pensando ações culturais e identitárias locais, bem como a formação agroecológica e a importância da agricultura coletiva nos espaços escolares. As atividades possibilitaram um senso de comprometimento e responsabilidade local com o seu território, com o espaço escolar e com o coletivo, integrando as ações de formação agroecológica, histórica e cultural (TEODORO, 2020).

O projeto, segundo a sua idealizadora Josimara Teodoro, possibilitou uma aproximação com a história local, reforçando “[...] a cultura, a identidade e a

ancestralidade, possibilita a elaboração do reconhecimento e pertencimento com o contexto local, seja este urbano ou rural, amplia a noção de território e de vínculo com a própria história” (TEODORO, 2020, pp. 4-5). Além de reafirmar as identidades, culturas e histórias locais na valorização dos sujeitos comunitários em suas tradições orais, bem como na preservação de suas memórias com o território como ponto de partida.

No programa de Residência Pedagógica no curso de Educação do Campo, entre os anos de 2018 e 2019, foi mobilizado um conjunto de pesquisas sobre a História Local da Educação do Campo na Baixada Fluminense, destacando-se as investigações ‘Desafios da Educação do Campo na Baixada Fluminense’ e ‘Construção do conhecimento em Escolas do Campo da Baixada Fluminense a partir das Instalações Pedagógicas’. Essas pesquisas detalhavam a territorialidade escolar no espaço rural da Baixada Fluminense, ressaltando as distintas relações constituídas, as singularidades locais no aprendizado e sua dinâmica histórico-temporal no contexto global.

Essa compreensão do local em diálogo com o global reforça que o território é heterogêneo, composto por múltiplas dimensões, experienciado integralmente pelo ambiente histórico e, sobretudo, não é um elemento à parte de uma observação ampla. As historicidades das escolas campesinas da Baixada Fluminense são elementos estruturais da perspectiva híbrida, entendendo a mutabilidade dos sujeitos, signos sociais, cultura, economia e política na ocupação e vivência desses espaços.

Outro significativo espaço de experiência e pesquisa da História Local é o Programa de Educação Tutorial Educação do Campo e Movimento Sociais que foi aprovado no ano de 2013 com o processo de consolidação e institucionalização do curso de Educação do Campo na UFRRJ em Seropédica. O programa foi formulado para atender 12 bolsistas dos distintos cursos da Universidade, além de suprir as demandas das comunidades locais e dos movimentos sociais na articulação dos saberes do campo com os saberes acadêmicos.

O programa está ancorado nas experiências formativas e comunitárias dos que atuam e vivenciam os espaços escolares do campo, aproximando os aspectos locais com os globais (BICALHO, 2015). A consolidação do PET Educação do Campo e Movimento Sociais se deu a partir do convite e da aprovação da proposta de atividades pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (BICALHO, 2015).

As raízes históricas na Baixada Fluminense são imperativas para a efetiva atuação do PET Educação do Campo e Movimento Sociais, dado que até o processo de seleção demanda do candidato uma carta de intenções da temática de ensino e pesquisa que deseje atuar, contemplando a Baixada Fluminense (PET-RURAL, 2022c). O programa se torna um espaço de formação para as licenciandas e licenciandos que desejam atuar com a história local do campo e a história das escolas campesinas na Baixada Fluminense, além de ser um ambiente de formação humana no campo.

A organização do PET Educação do Campo tem como princípio a necessidade de aprofundar a aproximação do currículo do curso com o desenvolvimento científico, histórico, social, cultural, artístico e tecnológico em suas múltiplas escalas – municipal, estadual, regional, nacional e internacional (BICALHO, 2015). O desenvolvimento das atividades do programa a partir de um vínculo social comunitário tem como objetivo estreitar laços para consolidar uma rede de cooperação e interlocução das e dos integrantes do PET Educação do Campo (BICALHO, 2015).

Os objetivos do programa dialogam com essas proposições em que a contextualização da cultura, da realidade local e das histórias de vida são alicerces para as atividades desenvolvidas, tais como: a conscientização dos jovens de suas origens campesinas e populares; a ampliação do diálogo entre as comunidades locais do campo e a Universidade; a articulação de ações de produção de materiais didáticos territorialmente localizados com o campo; fortalecer pedagogicamente as escolas do campo da Baixada Fluminense; aproximar as e os bolsistas dos espaços campesinos (BICALHO, 2015).

A organização de oficinas, minicursos, atividades de pesquisa, as visitas comunitárias, o trabalho em hortas, as atividades de extensão sobre os livros didáticos, a formação docente, a educação de adultos e jovens nas escolas do campo, enfim, o PET Educação do Campo e Movimentos Sociais desenvolve um conjunto de ações que possibilitam uma educação consciente, crítica e participativa para e pelos sujeitos das localidades campesinas. Esse conjunto heterogêneo de atividades desenvolvidos no programa auxilia no processo de formação docente dos integrantes do PET, aproxima o espaço acadêmico das vivências comunitárias e, sobretudo, constrói um diálogo entre os saberes, fortalecendo “[...] o pertencimento, as memórias, identidades e histórias de vida” (BICALHO, 2015, p. 190).

O programa desenvolveu a atividade de pesquisa “História da Educação do

Campo no Estado do Rio de Janeiro” com o objetivo de contribuir com as práticas político-pedagógicas nas comunidades rurais atendidas pelo programa com a articulação de ações de formação continuada para docentes das escolas do campo, o fortalecimento do Fórum de Educação do Campo na Baixada Fluminense (BICALHO, 2015). Ao longo de seu andamento o programa desenvolveu um conjunto de formações complementares sobre agroecologia, sustentabilidade social, educação profissional na Educação do Campo, políticas públicas camponesas, emancipação dos sujeitos camponeses (BICALHO, 2015).

O diálogo permanente com as comunidades locais é o esteio das ações do PET Educação do Campo e Movimentos Sociais em que se organizam rodas de diálogo e formação continuada para fortalecer a identidade camponesa das escolas, a vivência e participação das e dos integrantes do programa no cotidiano do campo, a realização de trabalhos de campo, visitas técnicas e atividades culturais. A oferta de formação continuada para os profissionais de educação das escolas do campo da rede municipal de Nova Iguaçu e a atividade de extensão “Escola de Agroecologia para a vida e formação cidadã” para o Assentamento São Bernardino em Nova Iguaçu são algumas das atividades desenvolvidas nas comunidades locais (BICALHO, 2015).

O fortalecimento do programa é, igualmente, resultado da intensa articulação das atividades nas comunidades com os distintos movimentos sociais que atuam nos espaços do campo. A interlocução com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG) e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Nova Iguaçu (STTRNI) possibilita uma série de ações para atender os jovens do campo, as agricultoras e os agricultores, os assentados, os docentes das escolas do campo, entre outros sujeitos desse espaço de memória, vida e história (BICALHO, 2015).

A História Local é observada de maneira interdisciplinar no PET Educação do Campo e Movimentos Sociais a partir das heterogêneas áreas de formação das licenciandas e licenciandos – Pedagogia, História, Filosofia, Sociologia e Educação do Campo. O tutor do programa, o professor-pesquisador Ramofly Bicalho, ressalta que com essa multiplicidade de ângulos de análise é possível refletir sobre “[...] as desigualdades, contradições e possibilidades das escolas do campo, as demandas de educadores, educandos e movimentos sociais” (2015, p. 230).

É nesse ambiente pedagógico-intelectual de valorização dos espaços locais do campo, dos seus saberes e de suas histórias que se desenvolve algumas investigações sobre a História Local dos espaços do campo na Baixada Fluminense. O quadro abaixo colige algumas produções estruturadas no interior do programa:

Quadro 8 – Exemplos de Pesquisas de História Local desenvolvidas no PET Educação do Campo e Movimentos Sociais

TÍTULO	AUTORIA
Oficinas, rodas de leituras e contação de histórias: a educação do campo nas escolas do município de Nova Iguaçu / RJ	MOTTA, David R. M.; ALBANO, Mayara C.; SILVA, Tainara Loren M. A.; ALMEIDA, Monique L
Organização e resistência da Associação de Lavradores e Posseiros de Pedra Lisa, na Baixada Fluminense, nas décadas de 1940 a 1960	AGUIAR, Eduardo Jordan da Silva
Resgate das identidades, tradições e memórias nas escolas do campo da Baixada Fluminense	BARBOSA, Jéssica; MOTTA, David R. M.; ALBANO, Mayara C.; SILVA, Tainara Loren M. A.; ALMEIDA, Monique L
Educação do Campo no Município de Seropédica: uma análise estrutural e pedagógica da escola municipal professor Paulo Freire e da Escola Municipal Bananal	BARBOSA, Jéssica; MOTTA, David R. M.; ALBANO, Mayara C.; SILVA, Tainara Loren M. A.; ALMEIDA, Monique L

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da plataforma SCIELO e Lattes, 2023.

As memórias das escolas campestres, a sua estrutura pedagógica, as experiências de atividades desenvolvidas, os registros históricos locais, enfim, um heterogêneo conjunto de temas é o objeto de análise, pesquisa e vivências das e dos integrantes do PET Educação do Campo e Movimentos Sociais. Essas investigações evidenciam uma preocupação muito singular de aspectos, que em uma historiografia mais ampla, seriam esvaziados de um mais atento como a História Local das escolas do campo na Baixada Fluminense.

O PET demonstra uma preocupação de “[...] estabelecer vínculos e reflexões mais diretas acerca da realidade que cerca os alunos, dando destaque ao papel dos indivíduos [...] como agentes históricos, detentores de uma capacidade de ação” (ZLATIC, 2020, p. 106). Ao desenvolver pesquisas e atividades que reconhecem as memórias, histórias,

identidades e tradições campestres na Baixada Fluminense mobiliza-se uma valorização do território local como expressão histórica que deve, em diálogo com outras escalas, ser um espaço de debate, de reflexão e de memória.

A pesquisa ‘Oficinas, rodas de leituras e contação de histórias: a educação do campo nas escolas do município de Nova Iguaçu / RJ’ se destaca nesse movimento de valorização das histórias, memórias e identidades da Baixada Fluminense. O PET estruturou oficinas, contação de histórias e rodas de leituras nas escolas do campo em que as alunas e alunas eram convidadas(os) a narrarem sua realidade territorial, ressaltando suas experiências, memórias, saberes e identidades populares e campestres (MOTTA *et al*, 2016).

O projeto possibilitou a reflexão da realidade experienciada nas comunidades rurais de Nova Iguaçu por seus integrantes e pelo conjunto de integrantes do PET, mobilizando a valorização das lutas e das vivências das populações locais a partir das suas questões étnico-raciais, ambientais e educacionais com intuito de ser um espaço de reflexão e transformação coletiva da realidade local (MOTTA *et al*, 2016). A história local dessas territorialidades foi ressaltada em seus processos de desigualdade ambiental, de produção alimentar, de pluralidade cultural e étnico-racial, e de organização geográfica.

O desenvolvimento de atividades nos espaços escolares que, posteriormente, se traduzem em pesquisas e comunicações é a reafirmação do PET Educação do Campo e Movimentos Sociais como um lócus de vivência territorial e analítica que reconhece as escolas do campo como espaços de saber que comunica a Universidade com a comunidade. O programa, de maneira igual, compreende a formação docente em sua dinâmica própria em que a e o integrante se aproximam do espaço comunitário, escutam a comunidade, planejam ações, experienciam o processo de ensino e de aprendizagem, mobilizam novos saberes, desenvolvem pesquisas, apresentam os resultados nas comunidades e continuam esse contínuo movimento de letramento.

O PET Educação do Campo e Movimentos Sociais também se tornou um espaço de permanência das e dos bolsistas na vida acadêmica – seja na pesquisa de temáticas associadas ao mundo campestre na Baixada Fluminense, seja em outros tópicos. As atividades desenvolvidas pelo bolsista Eduardo Jordan Aguiar, integrante do projeto entre 2014 e 2015, são um indicativo desse fomento investigativo no conjunto de discentes que

compuseram o programa – a pesquisa que o aluno desenvolveu no interior do PET resultou em uma pesquisa monográfica e uma dissertação.

A comunicação ‘Organização e resistência da Associação de Lavradores e Posseiros de Pedra Lisa, na Baixada Fluminense, nas décadas de 1940 a 1960’ no II Seminário Internacional de Educação do Campo em 2015 constituiu o início de sua trajetória analítica sobre a temática, resultando na monografia ‘Organização, resistência e luta dos lavradores: posseiros de Pedra Lisa na Baixada Fluminense nas décadas de 1940 a 60’ com a orientação do Professor Doutor Ramofly Bicalho dos Santos, então tutor do Programa de Educação Tutorial. Essa preocupação territorial com a Baixada Fluminense, mais precisamente com a região de Pedra Lisa na cidade de Japeri, se manteve no projeto de pesquisa do Mestrado em Educação Agrícola, gerando a pesquisa ‘Educação Popular, conscientização política e alfabetização de jovens e adultos: o caso de Pedra Lisa na Baixada Fluminense’ com orientação da Professora Doutora Marília Campos.

O PET Educação do Campo e Movimentos Sociais possibilitou, de modo igual, a continuidade formativa para outras e outros integrantes, tais como a bolsista Débora Guimarães de Almeida que desenvolveu a dissertação ‘Campo Alegre presente! Uma análise da formação do professor na escola do campo’ para obtenção do título de Mestra em Educação Agrícola com orientação do Professor Doutor Bruno Cardoso de Menezes Bahia. O território dessa pesquisa é a Escola Municipalizada Campo Alegre que fica na cidade de Nova Iguaçu, evidenciando a preocupação territorial do lócus de pesquisa com o destaque para o processo formativo em uma escola campesina na Baixada Fluminense.

O PET Educação do Campo e Movimentos Sociais é, como ressalta o Professor Ramofly Bicalho dos Santos – tutor do programa entre 2012 e 2018 –, um espaço de formação territorial, pedagógica e epistemológica que apresenta “[...] uma riquíssima diversidade de sujeitos [...] pensando sobre as desigualdades, as contradições e possibilidades da escola do campo, as demandas dos educadores, educandos e movimentos sociais articulados com as questões do campo e da alternância” (BICALHO, 2015, p. 230). O programa dialoga com as premissas formativas do curso com uma educação campesina que tem o território e a sua realidade como esteio de letramento que une os múltiplos saberes em suas dimensões.

A Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ em Seropédica conta com outro Programa de Educação Tutorial para as suas licenciandas e licenciandos: o PET Etno-desenvolvimento e Educação Diferenciada. Esse programa iniciou suas atividades em 2011 voltado para estudantes de comunidades tradicionais – indígenas, caiçaras, quilombolas, povos de terreiros – localizados em distintos territórios, especialmente na Baixada Fluminense (CARVALHO *et al*, 2019).

O processo de seleção deste programa, dessa forma, prioriza as alunas e alunos que dialoguem com esse perfil com intuito de aproximar as suas atuações cotidianas com as práticas acadêmicas, oportunizando um espaço de pesquisa e análise por membros das comunidades. As atividades do programa têm como objetivos debater temáticas relevantes para as comunidades tradicionais, compreender a relação desses territórios e populações com o espaço acadêmico, bem como analisar a representatividade dos povos quilombolas, a religiosidade do Candomblé, a participação das e dos indígenas na Baixada Fluminense, entre outros temas (CARVALHO *et al*, 2019).

A produção escrita sobre a História das comunidades tradicionais na Baixada Fluminense, nesse contexto, ocupa uma preocupação central nas atividades desenvolvidas ao longo dos anos no PET Etno-desenvolvimento e Educação Diferenciada. As pesquisas planejadas, produzidas e divulgadas no interior do PET Etno-desenvolvimento e Educação Diferenciada são estruturadas com a ampla participação dos sujeitos das comunidades tradicionais, integrando as pesquisas constituídas na Universidade com os espaços comunitários (CARVALHO *et al*, 2019).

Essas atividades extracurriculares do programa evidenciam um compromisso formativo com a aproximação das e dos bolsistas com as territorialidades locais, da união dos conhecimentos acadêmicos com os saberes comunitários e, sobretudo, no letramento da prática docente consciente da História Local. Com isso, o PET Etno-desenvolvimento e Educação Diferenciada concentra sua observação para a História dos povos e comunidades tradicionais – especialmente da Baixada Fluminense –, tais como os povos indígenas, os quilombolas, as comunidades tradicionais de matriz africanas ou de terreiros (CARVALHO *et al*, 2019). Algumas dessas pesquisas estão detalhadas no quadro abaixo:

**Quadro 9 – Exemplos de Pesquisas de História Local desenvolvidas no PET
Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada**

TÍTULO	AUTORIA
Ogba Mimo – O Sagrado e o Científico nos Jardins da Instituição	CONCEIÇÃO, Deborah Terezinha; OLIVEIRA, Matheus de Souza de
Extensão e pesquisa: uma parceria entre o PET – Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada e o Ilê Axé Opô Afonjá (São João de Meriti -RJ)	SILVA, Vagner Felix; SILVA, Fabiana Helena; TAVARES, Nubia Desiree Francisco
Experiências de discentes de comunidades tradicionais, universitários da UFRRJ, ao longo do período de isolamento social	MAGALHÃES, Larissa Onasis Monteiro; CONCEIÇÃO, Deborah Terezinha; SILVA, Vagner Felix da; SOUZA, Jussara Adriano de; COSTA, Douglas Oliveira da; SILVA, Caroline Rodrigues da; CAMPOS, Noemia Martins;

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da plataforma SCIELO e Lattes, 2023.

Um profícuo exemplo de pesquisa-ação desenvolvida no interior do programa são as vivências “Ogba Mimo – O Sagrado e o Científico nos Jardins da Instituição” e “Extensão e pesquisa: uma parceria entre o PET – Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada e o Ilê Axé Opô Afonjá (São João de Meriti -RJ)”. Essas atividades foram realizadas na Casa Ilê Axé Opô Afonjá em São João de Meriti – um espaço de grande valor histórico, cultura, simbólico e religioso para as comunidades de matriz africanas e de terreiros – que proporciona uma árvore sagrada, especialmente para comunidades tradicionais, conhecida pelo nome de Figueira Branca ou Gameleira (CARVALHO *et al*, 2019).

Com isso, o programa estruturou o projeto de extensão “Avaliação das Árvores Sagradas no Ilê Opô Afonjá” que visa a análise, reconhecimento e avaliação das árvores presentes no terreiro com o objetivo de aproximar e conscientizar a comunidade local do valor histórico e dos métodos de preservação que são um patrimônio histórico-cultural por estarem em um edifício tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural do Estado do Rio de Janeiro (CARVALHO *et al*, 2019). Essas ações resultaram na publicação do livro “Ogda Mimo – livro das folhas sagradas” com autoria da bolsista

Deborah Terezinha Conceição, abordando a história da ancestralidade local das comunidades tradicionais e a dimensão de existência e resistência dos terreiros na territorialidade da Baixada Fluminense.

A História Local é objeto de análise em outros projetos de extensão no curso, reforçando uma preocupação com a história campezina na Baixada Fluminense e com a História Local da Educação do Campo. Alguns exemplos estão listados no quadro abaixo:

Quadro 10 – Projetos de extensão de História Local desenvolvidas no curso

TÍTULO	INTEGRANTES	ATIVIDADE
Sabores e Saberes da Baixada Fluminense	LEOPOLDINO, Claudomira Leoncia Macedo de Jesus; SILVA, Joselina da; SANTOS, Ramofly Bicalho dos; OLIVEIRA, Rosilene Torquato de	2015-2016
Formação Política e Técnica dos Assentados da Reforma Agrária do Regional Chapadão/Mutirão Campo Alegre/Queimados-RJ	ARAÚJO, Fabiana de Carvalho Dias; CAMPOS, Marília Lopes;	2017 - Atual
Educação do Campo em Queimados-RJ: formação de professores e trocas de experiências	CAMPOS, Marília Lopes; MIRANDA, Jaime Rodrigo da Silva; MARTINS, Sônia Ferreira.	2018

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da plataforma SCIELO e Lattes, 2023.

O projeto ‘Sabores e Saberes da Baixada Fluminense’ tinha como objetivo reconhecer e valorizar as tradições da população rural que reside e vive na Baixada Fluminense, identificando os movimentos de luta e resistência social às barbáries da violência, da desigualdade e da desintegração comunitária mobilizada pelo ideal urbano (DEPT-ECMSD, 2022). As licenciandas e licenciandos inseridos nesse projeto de extensão experienciavam uma formação histórica sobre a territorialidade da Baixada – a colonização, a diversidade étnico-racial e cultural, as riquezas da terra, as trajetórias pessoais, os aspectos econômicos, entre outros.

O projeto era voltado para as e os estudantes do curso de Educação do Campo que residissem nas cidades de Japeri, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados e São João de

Meriti. As atividades desenvolvidas se concentram no processo de formação com a apropriação teórica e histórica da Baixada Fluminense, bem como em ações práticas como oficinas e pesquisas em campo que permitissem a vivência dessa territorialidade (DEPT-ECMSD, 2022).

O projeto de extensão ‘Formação Política e Técnica dos Assentados da Reforma Agrária do Regional Chapadão/Mutirão Campo Alegre/Queimados-RJ’ se iniciou em 2017 com a parceria da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com a Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ESS-UFRJ) e com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) para a estruturação de atividades de formação técnica e política das agricultoras e agricultores da comunidade regional Chapadão na cidade de Queimados. O projeto visava o suporte e assessoria à comunidade local na garantia e preservação de seus direitos, bem como a facilitação e acesso de informações sobre as distintas políticas públicas desenvolvidas para o trabalho campesino orgânico.

O projeto se desenvolveu importantes apoios, além da CPT e da UFRRJ, dos membros das comunidades locais, dos profissionais da Escola Municipal Santo Expedito (Queimados-RJ), da Associação de Campo Alegre, da Rede Fitovida de Plantas Medicinais, do Núcleo Interdisciplinar de Agroecologia (NIA), do Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) e do Instituto de Terras do Rio de Janeiro (ITERJ). Esse curso de extensão foi elaborado na metodologia da educação popular, valorizando as vivências e saberes da comunidade local na mobilização de novos saberes (UFRJ, 2017).

As ações se organizaram em três eixos: I – o suporte as comunidades locais em relação aos seus direitos e aproximação com as políticas públicas voltadas aos agricultores; II – uma pesquisa de campo com o objetivo de compreender a dinâmica territorial das famílias assentadas; III – uma formação técnica sobre as organizações coletivas – cooperativas e movimentos de grupos de agricultura – que facilitem a comercialização dos produtos do assentamento (UFRJ, 2017). O projeto, por fim, integra as comunidades locais, as Universidades e os movimentos sociais em uma dinâmica conjunta que dialoga com os saberes comunitários com os saberes acadêmicos, desenvolvendo novos conhecimentos sobre as territorialidades campesinas.

O projeto de extensão ‘Educação do Campo em Queimados-RJ: formação de professores e trocas de experiências’ tinha o objetivo de desenvolver nas escolas do campo na cidade de Queimados uma ação constitutiva dos currículos de maneira

participativa, a partir dos estudos de realidade local.

As ações do programa visavam a relação didático-pedagógica entre as escolas envolvidas, bem como o fortalecimento do diálogo entre os movimentos sociais do campo e as instituições escolares. Além disso, o programa tem como cerne a valorização da luta camponesa na Baixada Fluminense e a Agroecologia no currículo das escolas do campo a partir de experiência de plantio e manejo nas hortas agroecológicas nas escolas e registro e preservação das memórias escolares em suas vivências e formações (DEPT-ECMSD, 2022).

Os programas de extensão do curso de Licenciatura em Educação do Campo dialogam com a estrutura curricular, integrando a formação teórica e prática na alternância entre o espaço acadêmico e o ambiente comunitário. Essa dinâmica evidencia uma indissociabilidade entre a concepção pedagógica do curso, a grade de disciplinas e os programas de atividades extracurriculares e de extensão.

Observamos, por fim, as atividades de ensino, pesquisa e extensão da Licenciatura em Educação do Campo, havendo a necessidade de identificar e analisar as semelhanças e diferenças com a formação em História Local na Licenciatura em História da UFRRJ. No próximo subeixo nos encarregamos desse tópico.

3.3 O localismo nas Licenciaturas de História e Educação do Campo: diálogos e distâncias

Ao longo desse amplo processo de análise das concepções formativas, dos currículos, das disciplinas, das atividades de pesquisa, enfim, do panorama do localismo nas Licenciaturas de História e de Educação do Campo da UFRRJ foi possível compreender de maneira contextualizada a História Local nas projeções formativas delineadas para o letramento das licenciandas e licenciandos. Nos cabe a partir desse panorama ponderar sobre a formação docente em História Local, cotejando as duas Licenciaturas em seus contextos de ensino, pesquisa e extensão.

O saber acadêmico desses cursos dialoga com o espaço da Universidade, com a sua História, com a estrutura curricular, com o conjunto docente, com o modelo pedagógico, com as escolhas, com os silêncios, enfim, a concepção pedagógica do curso é a ponta final de uma complexa rede que vai do currículo ao território. Essa concepção precisa ser compreendida em seu contexto de estruturação, desenvolvimento e construção institucional pois é impossível compreendê-la distante do espaço e, sobretudo, do

conjunto de indivíduos que a constituíram.

Ao observarmos a História Local nas Licenciaturas de História e de Educação do Campo da UFRRJ fica evidente essa indissociabilidade entre o espaço de produção dos Projetos Políticos dos Cursos e, conseqüentemente, as suas respectivas concepções pedagógicas. A estrutura curricular, as ementas e a organização temporal dos componentes e os catálogos de atividades de extensão definem o espaço do localismo na formação, bem como a concepção pedagógica projetada para o letramento de futuras professoras e de futuros professores.

O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em História da UFRRJ se estrutura em um conjunto de projeções formativas que são as “habilidades”, os conhecimentos, os saberes que a instituição educacional planejou para seu corpo discente. Essas projeções referenciam o território local, e conseqüentemente a História Local, a partir do programa de implantação do curso, ressaltando que a realidade socioeconômica e cultural da Baixada Fluminense potencializava a criação do curso como um espaço de letramento, ciência e intelectualidade.

As proposições do documento institucional destacam, igualmente, a valorização da formação no curso nos vários domínios da vida social e na articulação da pesquisa e do ensino entre a escala global até a local (UFRRJ, 2008c). Toda essa construção do ideal do formativo que reconhece a territorialidade local e que forma um alunado consciente do localismo como ferramenta pedagógica de apropriação dos fatos históricos em articulação com outras escalas não se consolidou de maneira estrutural na grade curricular do curso.

A Licenciatura em História experienciou um processo de esvaziamento do localismo em que as sucessivas reformas curriculares resultaram em uma significativa lacuna na formação básica ao não dispor de um consolidado espaço de mediação dos aspectos teóricos, metodológicos, conceituais e de prática de pesquisa da História Local. As projeções formativas de consciência territorial, de articulação entre as escalas e de domínio das várias dimensões sociais ficaram limitadas a um ideal que não se traduziu em um espaço estável para o localismo no currículo.

É essencial destacar que qualquer idealização formativa que não se materializa em disciplinas se torna tão somente uma lista de aspirações descontextualizadas da realidade territorial, institucional, docente, acadêmica que verdadeiramente moldam o

modelo teórico-pedagógico da formação. As disciplinas, dessa forma, materializam a identidade de qualquer curso a partir de suas demandas locais, da concepção curricular pactuada nos espaços decisórios da Universidade, das influências dos processos formativos do corpo docente do curso e, sobretudo, do ideal de letramento planejado.

Esse esvaziamento da História Local, de maneira igual, se estendeu para o conjunto de disciplinas optativas que não desenvolveram atividades de formação na temática a partir do semestre acadêmico de 2011.2. Nesse contexto o localismo deixou de ter espaço no currículo do curso de História da UFRRJ seja com a presença de disciplinas, seja em debates transversais que permeiam a matriz curricular da Licenciatura.

O desenvolvimento da extensão acadêmica, nesse ambiente, emergiu como um substituto à formação curricular obrigatória, atuando no letramento teórico, metodológico e prático da pesquisa em História Local. O Programa de Educação Tutorial e o Programa Institucional de Iniciação à Docência se consolidaram como estruturas de integração entre os espaços escolares locais, a Universidade e a pesquisa científica sobre a História Local.

O PET História é um profícuo exemplo dessa dinâmica em que a catalogação e análise de documentos da história local – em destaque as cidades de Seropédica e Itaguaí – mobilizou um contínuo interesse local, estimulando trabalhos acadêmicos por alunas e alunos do curso de História da UFRRJ. O programa modela o processo de formação a partir de um letramento teórico, prático e investigativo, relacionando o ensino, a pesquisa e a extensão para seus integrantes.

O PIBID História, de maneira igual, constituiu uma relação integral entre a História da Educação e o Ensino de História Local, incentivando uma História Local da Educação a partir da vivência cotidiana dos espaços escolares da Baixada Fluminense, bem como no desenvolvimento de pesquisas a partir dessas experiências. A prática docente que relaciona sua atividade de mediação pedagógica com a prática investigativa é um dos elementos fundamentais dessa dimensão formativa que compreende a História Local em seus distintos espaços, tais como as instituições escolares.

Essas atividades, entretanto, são limitadas a um conjunto restrito de discentes que integram os programas, havendo uma desassociação entre a formação curricular e a extensão. Com isso, ocorre essa tentativa dos programas de suprir as demandas formativas que não são atendidas pelo currículo, constituindo uma lacuna temática para inúmeras turmas que são parte de ações de extensão.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo tem uma dinâmica distinta em que se assume o território local como indispensável na concepção, prática e vivência curricular, projetando uma perspectiva transversal para o letramento docente. O reconhecimento das vivências, histórias, memórias e identidades molda a formação territorialmente localizada no campo em que os saberes acadêmicos-intelectuais não se sobrepõem aos saberes comunitários, mas se ressignificam de maneira dialógica.

A História Local é parte integrante da concepção de formação docente engendrada pelo curso, reconhecendo território em que o aprendizado se efetiva como um espaço de produção e compartilhamento de saber em que a intelectualidade é experienciada e ressignificada a partir da realidade comunitária. Essa epistemologia perpassa a seleção do curso, o perfil de profissional a ser formado, as ferramentas pedagógicas adotadas, a disposição curricular, a escuta às demandas dos movimentos sociais e comunitários, e suas atividades de extensão, evidenciando um aprendizado docente integrado aos territórios locais.

O contexto territorial local é considerado na seleção das turmas do curso de Educação do Campo em que as demandas comunitárias e dos movimentos sociais são articuladas aos editais, aproximando os jovens camponeses e os profissionais da educação que atuam nesses territórios. Além de influenciar no perfil formativo para vivência profissional no campo em que os jovens das comunidades não precisam se afastar de sua territorialidade para desenvolver uma formação profissional.

A realidade territorial do campo está presente nos princípios formadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, delineando um letramento docente que escuta as memórias locais, que reconhece as histórias em suas múltiplas dimensões, que integra as experiências do corpo discente com os saberes escolares/acadêmicos. Todos esses elementos constituem uma aproximação teórica, metodológica e conceitual para atuação como professora-pesquisadora e professor-pesquisador em História Local a partir da relação do letramento com o espaço comunitário.

É significativo ressaltar que o currículo da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ não constituiu uma disciplina definida especificamente para a Baixada Fluminense, optando por uma lógica transversal que territorializa as disciplinas no campo. Nessa dinâmica curricular-pedagógica o local é uma ferramenta de aproximação territorial e de autonomização docente que permite uma formação da História Local em

distintas territorialidades a partir de um intenso repertório teórico e metodológico da pesquisa e mediação do localismo.

As atividades de extracurriculares e de extensão, nesse sentido, se articulam com a formação nos componentes curriculares, constituindo espaços de desenvolvimento de pesquisas e vivências nos espaços escolares. O PIBID Educação do Campo, o PET Educação do Campo e Movimentos Sociais, e o PET Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada são espaços de vivência e pesquisa dos contextos campestres e das comunidades tradicionais, compreendendo suas memórias, histórias e experiências como indissociáveis da prática acadêmica.

Esse capítulo nos permitiu, enfim, uma significativa observação e análise das atividades de ensino, pesquisa e extensão que mobilizam a História Local, ressaltando suas especificidades e influências no processo de formação das licenciandas e licenciandos dos cursos. A amplitude de questões aqui analisadas nos guiam a um olhar panorâmico sobre a História Local nos projetos curriculares e extracurriculares da UFRRJ.

Nesse contexto, a Licenciatura em História apresenta um currículo em que o localismo tem pouco espaço, lançando para as atividades de extensão a formação teórica, metodológica e conceitual de sua pesquisa e mediação. A Licenciatura em Educação do Campo, por outro lado, experiencia uma dinâmica territorializadora que compreende o Projeto Político Pedagógico, as disciplinas, as ferramentas pedagógicas e as atividades de extensão como mecanismos de aproximação com os espaços comunitários. Com isso, a formação docente reconhece as memórias, histórias e vivências locais do campo como indissociáveis da atuação profissional em suas distintas dimensões – na produção de uma avaliação, em um planejamento pedagógico, na organização didática.

Ao final deste percurso é possível compreender que as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de História e de Educação do Campo da UFRRJ que mobilizam a História Local são construídas a partir de seus contextos curriculares, moldando o espaço e a concepção pedagógica mediada. O panorama que apresentamos nesta investigação abarca a concepção pedagógica, as disciplinas e as atividades curriculares nos aproximando das estruturas que definem o espaço, a tipologia e a importância da História Local nas Licenciaturas analisadas.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho foi possível analisar e compreender a História Local no projeto curricular da Licenciatura em História e da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Seropédica, apresentando uma investigação curricular e extracurricular assentada em uma avaliação conceitual, teórica e metodológica. Para tanto, estruturamos um detalhamento da historiografia da Baixada Fluminense, demonstrando a amplitude de espaços e produções acadêmicas que pesquisam a História Local; uma análise das concepções pedagógicas concebidas para as licenciaturas de História e de Educação do Campo da UFRRJ; e, por fim, uma análise das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de História e de Educação do Campo da UFRRJ que mobilizam a História Local.

Foi possível notar no primeiro capítulo a amplitude de espaços e produções acadêmicas que pesquisam a História Local a partir do detalhamento da historiografia da Baixada Fluminense a partir de sua interface com a História da Educação Local. A escrita da História local desse território perpassou distintos ciclos historiográficos que a partir de seus objetivos, enfoques e métodos de investigação identificando as continuidades e descontinuidades historiográficas que simbolizam as memórias, histórias e vivências locais.

Foi possível notar os distintos ritmos do debate historiográfico-acadêmico e do movimento de profissionalização da pesquisa em História sobre a Baixada Fluminense com a ampliação das fontes, a dinamização das problemáticas, a diversificação dos referências. Além de compreender o papel das Universidades, centros de pesquisa, arquivos, associações e membros das comunidades na renovação historiográfica sobre a Baixada Fluminense.

A observação da historiografia da Baixada Fluminense nos permitiu observar a preocupação municipalista nas pesquisas desenvolvidas que se centram nas cidades de Nova Iguaçu, Itaguaí, Belford Roxo, Queimados, Duque de Caxias, entre outras. Além de tratar de questões sub-regionais em variadas temáticas sociais, políticas, econômicas, ambientais e educacionais.

A análise ressaltou a historiografia da Educação na Baixada Fluminense tem abordado uma heterogeneidade de temáticas, tais como o ensino primário, secundário e superior, o ensino técnico e profissionalizante. Além de abordar temas como a história da

profissão docente e as trajetórias de docentes, e a história de algumas instituições escolares da Baixada Fluminense.

O detalhamento da historiografia da Baixada Fluminense evidenciou que há uma extensa, vigorosa e antiga produção acadêmica consciente sobre do localismo constituída de distintas abordagens, dimensões e domínios que possibilitam uma formação, pesquisa e atuação docente imersa nessa territorialidade.

Essa amplitude de escritos sobre a Baixada Fluminense possibilitou uma reflexão sobre a formação teórica, conceitual e pedagógica do ensino de História Local nas instituições educativas. Essa pesquisa realizou um detalhamento da dinâmica histórica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em sua constituição acadêmica e a sua disputa de identidade territorial em diálogo com o local e o nacional.

O segundo capítulo nos permitiu identificar e analisar as concepções pedagógicas concebidas para as Licenciaturas de História e de Educação do Campo da UFRRJ a partir de seus contextos institucionais. Para tanto, realizamos uma análise histórico-curricular dos cursos, entendendo o processo de constituição da concepção epistemológica e pedagógica dos projetos políticos-pedagógicos e das matrizes curriculares em suas particularidades.

A documentação evidenciou que estrutura curricular do curso de História perpassou distintas alterações que constituíram 6 mudanças entre os anos de 2000 e 2013. Essas determinações, no entanto, conservaram um padrão de formação organizado na formação profissional, geral, pedagógica e livre, articulando as dimensões do conhecimento, da metodologia de investigação, dos aspectos teórico-conceituais em História e da prática pedagógica a partir de conteúdos e práticas.

Nossa análise destacou que todos os currículos do curso de História da UFRRJ na cidade de Seropédica – 2000; 2001-2004; 2004; 2008; 2009; 2013 – apresentavam a linearidade histórica como uma característica marcante para a esse eixo de formação. A História quadripartite – Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea – reforça uma lógica mecânica do progresso e generaliza os processos históricos para o ideário eurocêntrico.

Foi possível também notar que a formação pedagógica e a formação histórica estão estruturadas em uma dicotomização que separa os debates historiográficos para o Departamento de História e restringe os debates pedagógicos para o Departamento de

Teoria e Planejamento do Ensino. O curso de História intensifica a ausência de diálogo interdisciplinar entre as disciplinas de formação profissional específica e as disciplinas pedagógicas, separando a docência da pesquisa.

A análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação do Campo, por outro lado, nos evidenciou uma preocupação com a relação entre as teorizações intelectuais e as práticas comunitárias, localizando histórico-temporalmente e histórico-territorialmente o conjunto acadêmico-escolar em formação. Essa concepção pedagógica tem como base a Pedagogia da Alternância que propicia a vivência do espaço comunitário no ‘tempo comunidade’ em articulação com os debates acadêmicos no ‘tempo escola’.

Foi possível, de maneira igual, compreender a articulação entre os eixos de formação da Licenciatura em Educação do Campo com a História Local, indicando um vínculo entre a prática docente com a realidade experienciada nas territorialidades camponesas, quilombola, caiçaras, entre outras. Esse compromisso formativo se traduziu em um conjunto de componentes curriculares conscientes das realidades experienciadas nesses territórios em seus contextos econômicos, políticos, sociais, ambientais e ecológicos.

O eixo de formação ‘Ciências Humanas e Sociais’ reforça o sentido de uma ação docente multiterritorial, autônoma e consciente em que as discussões teóricas de seu processo de formação não estão desassociadas dos territórios locais, havendo de compreender e moldar suas ideias de acordo com a vivência cotidiana. Já o eixo “Pedagogia, Agroecologia e Diversidade” compreende a especificidade que a formação docente em Educação do Campo demanda, associando o modelo pedagógico da formação acadêmica com a territorialidade camponesa.

Essa investigação evidenciou que a concepção epistemológica de História Local é distinta nas Licenciaturas de História e Educação do Campo, influenciando em seus respectivos delineamentos curriculares e extracurriculares. Enquanto a Licenciatura em História compreende uma disciplinarização da temática, a Licenciatura em Educação do Campo tem a História Local como prática pedagógica em que o território é fundamento medular da estrutura curricular.

A História Local, nessa dinâmica, se apresenta em múltiplas expressões que pode abarcar a formação teórica, metodológica e conceitual, bem como a vivência histórico-

territorial. Essas diferentes nuances do trabalho historiográfico e pedagógico em História Local nos permitem pensar sobre as disputas de identidade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na futura prática docente territorializada na Baixada Fluminense e nas suas múltiplas dinâmicas, enfim, na influência da História Local na instituição, nos cursos e nas vidas.

O terceiro capítulo identificou e analisou as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de História e de Educação do Campo da UFRRJ que mobilizam a História Local. Ao longo desse extenso procedimento de observação das concepções formativas, dos currículos, das disciplinas, das atividades de pesquisa, enfim, do panorama do localismo nas Licenciaturas de História e de Educação do Campo da UFRRJ foi possível compreender de maneira contextualizada a História Local na projeção formativa estruturada para o letramento das licenciandas e licenciandos.

A análise do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em História da UFRRJ demonstrou a construção institucional de um conjunto de projeções formativas são as “habilidades”, os conhecimentos, os saberes que a instituição educacional planejou para seu corpo discente que referenciam a Baixada Fluminense como o seu território. Essas projeções valorizavam a História Local, a partir do programa de implantação do curso, ressaltando que a realidade socioeconômica e cultural potencializava o desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas.

Observamos, por outro lado, que essa idealização que reconhece a História Local como indissociável da formação docente não se consolidou de maneira estrutural na grade curricular do curso – seja em sua concepção pedagógica, seja na organização de disciplinas associadas ao localismo. As constantes reformas curriculares, entre os anos de 2001 e 2013, eliminaram a História Local da formação obrigatória da estrutura pedagógica da Licenciatura em História e, conseqüentemente, da vivência curricular projetada para o letramento experienciado pelas licenciandas e licenciandos do curso.

Esta pesquisa demonstrou, a partir de um detalhamento histórico-temporal, que esse processo de esvaziamento da História Local é resultado das sucessivas reformas curriculares que, gradativamente, reduziram espaço de mediação dos aspectos teóricos, metodológicos, conceituais e de prática de pesquisa do localismo. Foi possível observar também que o localismo desapareceu do conjunto de disciplinas optativas oferecidas a partir do semestre acadêmico de 2011.2, eliminando qualquer espaço da História Local

no currículo do curso de História da UFRRJ.

Fica evidente que as projeções formativas de valorização da História Local, de articulação entre as distintas escalas de análise e de vivência histórico-territorial se tornou um conjunto de ideias que, ao longo das mudanças curriculares, se afastaram dos objetivos centrais da Licenciatura em História. Essa dinâmica transformou as atividades extracurriculares como o esteio do letramento e vivência da História Local em sua dinâmica de pesquisa e ensino. Alguns programas institucionais – tais como o PET-História e o PIBID-História – se consolidaram como a base da História Local no curso, moldando a prática investigativa a partir da análise de documentos e a vivência escolar local por meio do diálogo entre a mediação pedagógica e a pesquisa histórica local.

Nossa análise evidenciou, entretanto, que essas atividades são limitadas aos integrantes dos programas, havendo uma desassociação com o currículo, distribuído para todo o corpo discente. As programas e atividades extracurriculares tentam, nessa dinâmica, suprir as demandas formativas que não são atendidas pelo currículo, constituindo uma lacuna temática para inúmeras turmas que não são parte de ações de extensão.

Essa realidade nos evidencia os limites institucionais e materiais que a obrigatoriedade da História Local no currículo enfrentou, tal como a necessidade de um concurso público para a adequada oferta da disciplina. Esse ambiente institucional refletiu na desmobilização curricular da História que passou a ser sazonal, a partir das atividades extracurriculares, e centrada no processo de produção acadêmica nos grupos de pesquisa e nos bolsas de pesquisa.

Fica evidente que o curso de História apresenta um significativo êxito na produção historiográfica sobre Itaguaí, além da História da Educação Local – ainda que nas atividades extracurriculares da Licenciatura. As experiências do PIBID, PET História, iniciação científica e grupos de pesquisa indicam um ambiente acadêmico hábil na formação e prática pedagógica em História Local que deve se estruturar no currículo para a vivência de um amplo conjunto de discentes.

A produção acadêmica sobre História Local na graduação, mestrado e doutorado, no entanto, não foi suficientemente apropriada para o currículo obrigatório da Licenciatura em História da UFRRJ em Seropédica. A instituição universitária que debate, analisa, investiga e produz sobre a História Local – em nível de excelência a partir

de distintos espaços e níveis – apresenta um descompasso com a concepção curricular do processo de ensino-aprendizagem das licenciandas e licenciandos em História.

Nossa análise demonstrou, por outro lado, que curso de Licenciatura em Educação do Campo tem uma dinâmica distinta, assumindo a História Local como indispensável na concepção, prática e vivência curricular. Essa concepção perpassa o processo seleção do curso, o perfil de profissional a ser formado, as ferramentas pedagógicas adotadas, a disposição curricular, a escuta às demandas dos movimentos sociais e comunitários, e suas atividades de extensão, evidenciando um aprendizado docente integrado aos territórios locais.

O detalhamento curricular evidenciou que o currículo da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ não constituiu uma disciplina definida especificamente para a Baixada Fluminense, optando por uma lógica transversal centra o localismo em todas as disciplinas. A vivência territorial permite, nessa dinâmica, refletir a formação docente em aspectos teóricos, metodológicos, conceituais e historiográficos a partir de sua realidade, memórias, histórias, escritas e demandas.

Vale ainda ressaltar que essa concepção de formação docente está no esteio dos princípios formadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ em que o espaço comunitário e o espaço acadêmico são dialógicos e devem continuamente se relacionar. O currículo é complementado pelas atividades de extracurriculares como o PIBID Educação do Campo, o PET Educação do Campo e Movimentos Sociais, o PET Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada, grupos de extensão e outros.

Ao final deste percurso, foi possível observar e analisar significativamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão que mobilizam a História Local nos cursos de História e de Educação do Campo da UFRRJ, ressaltando suas especificidades e influências no processo de formação das licenciandas e licenciandos. Além de compreender que essas ações são construídas a partir de seus contextos curriculares, moldando o espaço e a concepção pedagógica de História Local mediada.

Notou-se, portanto, que Licenciatura em História apresenta um currículo em que a História Local tem pouco espaço em suas disciplinas, lançando para as atividades extracurriculares a formação teórica, metodológica e conceitual de sua pesquisa e mediação – de maneira limitada. A Licenciatura em Educação do Campo, por outro lado, experiencia uma formação territorializada assentada nas as memórias, histórias e

vivências locais do campo como indissociáveis da formação docente e da futura atuação profissional a partir de um olhar transversal e integrado com as atividades extracurriculares.

É essencial, nessa realidade, democratizar a formação em História Local para as futuras docentes e para os futuros docentes a partir de uma estrutura curricular sólida que reconheça e compreenda essa temática como indispensável para a atuação cotidiana no espaço escolar. Para tanto, é necessário constituir um investimento institucional na História da Baixada Fluminense assentado no ensino, garantindo a realização de concurso público para docentes na área, o suporte teórico-conceitual e institucional para a modelação curricular e o financiamento de bolsas de pesquisa nos mais distintos níveis de formação.

É evidente que esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar a análise da História Local em todas as suas mínimas circunstâncias nos cursos de Educação do Campo e História da UFRRJ em Seropédica, mas de destacar um olhar amplo sobre a História Local nesses cursos e a sua influência no processo de formação docente. Ao pensar sobre a História Local e as Licenciaturas observamos que a historiografia tem refletido a partir de distintas abordagens a Baixada Fluminense, estabelecendo as bases para uma atuação docente consciente desse território e hábil em articular as distintas concepções teóricas, historiográficas e metodológicas da pesquisa e ensino do localismo.

Essa dissertação dá alguns passos nessa jornada em pensar a História Local como uma ferramenta do processo de aprendizado histórico que deve ser compreendida em sua dinâmica curricular, institucional e prática. As ponderações e análises aqui realizadas nos permitiram, portanto, se aproximar do projeto institucional da UFRRJ para a formação em História Local na Licenciatura em História e na Licenciatura em Educação do Campo em Seropédica.

Referências bibliográficas

Fonte

ADUR-RJ. Associação dos Docentes da Universidade Rural do Rio de Janeiro. UFRRJ em Greve. *ADUR-RJ*: Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < <http://www.adur-rj.org.br/portal/ufrrj-em-greve/>>. Acesso em 13 de maio de 2022.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Orçamento previsto para 2021 pode inviabilizar universidades e parar pesquisas, diz Andifes. Portal Andifes: Brasília, 2021. Disponível em: < <https://www.andifes.org.br/?p=87511> >. Acesso em 13 de maio de 2022.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *In: Sobre a ANPED*. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 1 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciaturas, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 06 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução CNE/CP nº 3, 23 de dezembro de 2002*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2002a. Disponível em: < <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/RES-CES-13-130302.pdf>>. Acesso em 06 de março de 2023.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. *Parecer CNE/CES 492/2001 de 03 de abril de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES0492.pdf?query=Nome%20Social%20de%20Travestis%20e%20Transexuais>. Acesso em 13 de abril de 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos

de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 13 de abril de 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. Barroso admite que impeachment de Dilma ocorreu por motivações políticas. *Correio Braziliense*: Brasília, 2022. Disponível em <<https://www.correio braziliense.com.br/politica/2022/02/4982430-barroso-admite-que-impeachment-de-dilma-ocorreu-por-motivacoes-politicas.html>>. Acesso em 13 de maio de 2022.

DHRI. Departamento de História e Relações Internacionais. *Ementa da Disciplina de Introdução à Ciência Política*. Seropédica, 2016a.

DHRI. Departamento de História e Relações Internacionais. *Ementa da Disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras)*. Seropédica, 2016a.

DEPT-ECMSD. Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. *Ações de Extensão*. UFRRJ, 2022. Disponível em <<https://sigaa.ufrj.br/sigaa/public/departamento/extensao.jsf?id=7692>>. Acesso em 21 de março de 2023.

DTPE. DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DO ENSINO. *Programa analítico da Disciplina de Educação e relações étnico-raciais na escola*. Seropédica, 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. Bolsonaro desconsiderou 1º da lista em 40% de nomeações para reitor de universidades federais. *Folha de São Paulo*: São Paulo, 2021a. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/07/bolsonaro-desconsiderou-1o-da-lista-em-40-de-nomeacoes-para-reitor-de-universidades-federais.shtml>>. Acesso em 13 de maio de 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. Sem isenção a faltosos na pandemia, Enem 2021 tem menor número de inscritos em 13 anos. *Folha de São Paulo*: São Paulo, 2021b. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/07/sem-isencao-a-faltosos-na-pandemia-enem-2021-tem-menor-numero-de-inscritos-em-13-anos.shtml>>. Acesso em 13 de maio de 2022.

ISTO É. Orçamentos para investir em educação e ciência voltam a níveis dos anos 2000. *Isto é*: Brasília, 2022. Disponível em: <<https://www.istoedinheiro.com.br/orcamentos-para-investir-em-educacao-e-ciencia-voltam-a-niveis-dos-anos-2000/>>. Acesso em 13

de maio de 2022.

MEC. Ministério da Educação. *Edital nº 21/2020 PROGRAD*. 2020. Disponível em <<https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/edital-pibid-licenciatura-21-selecao-discentes-iniciacao-docencia.pdf>>. Acesso em 29 de abril de 2022.

MEC. Ministério da Educação. *Manual de Avaliação do Curso de História – UFRRJ*. Diretoria de Estatísticas e Avaliação do Curso Superior: Brasília, 2004.

MEC. Ministério da Educação. *Manual de Avaliação do Curso de História – UFRRJ*. Diretoria de Estatísticas e Avaliação do Curso Superior: Brasília, 2004.

PET-HISTÓRIA. Programa de Educação Tutorial – História. 2015. Disponível em <<https://pethistoriaufrj.wixsite.com/pethistoria/proximos-eventos>>. Acesso em 20 de abril de 2022.

PET-HISTÓRIA. Programa de Educação Tutorial de História. *IV Jornada PET de História*. Seropédica, 2014. Disponível em <http://r1.ufrj.br/graduacao/PETHistoria/arquivos_PET/eventos/jornadasPET/jornada-pet-de-historia-2014-edital.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2023.

PET-RURAL. Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. *PET Etnodesenvolvimento*. 2022a. Disponível em <<https://r1.ufrj.br/grupospetrural/pet-etno/>>. Acesso em 02 de maio de 2022.

PET-RURAL. Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. *PET Educação do Campo e Movimentos Sociais*. 2022b. Disponível em <<https://r1.ufrj.br/grupospetrural/pet-educacao-no-campo/>>. Acesso em 02 de maio de 2022.

PET-RURAL. Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. De saída, professor Ramoffly Bicalho conta sua trajetória no PET Educação do Campo e Movimentos Sociais. 2022c. Disponível em <<https://r1.ufrj.br/grupospetrural/de-saida-professor-ramoffly-bicalho-Conta-sua-trajetoria-no-pet-educacao-do-campo-e-movimentos-sociais/>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

PPHR. Programa de Pós-Graduação em História. *Corpo Discente – Mestrado*. Seropédica, 2023. Disponível em <<https://cursos.ufrj.br/posgraduacao/pphr/corpo-discente-projetos/alunos-e-projetos/>>. Acesso em 24 de janeiro de 2023.

PROAF. PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS FINANCEIROS. Portal UFRRJ, 2015.

Catálogo de cursos da Universidade. Disponível em < <https://portal.ufrj.br/nota-de-esclarecimento-a-situacao-financiera-da-ufrj-em-25-de-setembro-de-2015/>>. Acesso em 13 de maio de 2022.

PROGRAD. Portal UFRRJ, 2022. Catálogo de cursos da Universidade. Disponível em < <https://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/cursos/>>. Acesso em 12 de abril de 2022.

RURAL SEMANAL. *Trilhas do passado* – PET História lança livro com artigos sobre Seropédica e Itaguaí. Seropédica, 2018. Disponível em <RS_04_2018.pdf (ufrj.br)>.

Acesso em 24 de janeiro de 2023.

SIGAA-UFRRJ. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. *Portal de consultas acadêmicas*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2023.

SINPROMINAS. Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais. Bolsonaro proíbe exigência de vacina contra covid-19 em universidades federais. *SINPROMINAS*: Belo Horizonte, 2021. Disponível em:< <https://www.sinprominas.org.br/bolsonaro-proibe-exigencia-de-vacina-contracovid-19-em-universidades-federais/>>. Acesso em 13 de maio de 2022.

SIPIBID. Simpósio Institucional do Programa Institucional de Iniciação à Docência. *Caderno de Resumos – III SIPIBID*. Seropédica, 2016. Disponível em < <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2016/11/1.-Programa-e-Caderno-de-resumos.pdf>>. Acesso em 31 de janeiro de 2023.

UFRJ. *Formação Política e Técnica dos Assentados da Reforma Agrária do Regional Chapadão/ Mutirão Campo Alegre/ Queimados*. Sistema de Informação e Gestão de Projetos: UFRJ, 2017. Disponível em < http://sigproj.ufrj.br/apoiados.php?projeto_id=272019>. Acesso em 21 de março de 2023.

UFRRJ. DELIBERAÇÃO Nº 055, DE 30 DE ABRIL DE 2014. *CEPE, resolve: I – Institucionalizar o curso de Licenciatura em Educação do Campo como um curso de graduação regular da UFRRJ; II – Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, conforme consta no anexo desta deliberação*. 2014. Disponível em < http://www.ufrj.br/soc/DOCS/deliberacoes/cepe/Deliberacoes_2014/Delib055CEPE2014.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2022.

UFRRJ. DELIBERAÇÃO Nº 055, DE 30 DE ABRIL DE 2014. *CEPE, resolve: I –*

Institucionalizar o curso de Licenciatura em Educação do Campo como um curso de graduação regular da UFRRJ; II – Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, conforme consta no anexo desta deliberação. 2014. Disponível em <http://www.ufrj.br/soc/DOCS/deliberacoes/cepe/Deliberacoes_2014/Delib055CEPE2014.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2022.

UFRRJ. DELIBERAÇÃO Nº 078, DE 05 DE OUTUBRO DE 2007. *CEPE, resolve: Aprovar, definir, implantar e regulamentar, no âmbito dos Cursos de Graduação da UFRRJ, as Atividades Acadêmicas Complementares de natureza científica, cultural e acadêmica a que se refere à Resolução CNE/CP Nº2 de 19/02/2002, do Conselho Nacional de Educação, bem como os procedimentos a serem adotados para a atribuição e cômputo da carga horária.* 2007. Disponível em <https://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_academico/delib_CEPE_78_2007_AA.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2022.

UFRRJ. DELIBERAÇÃO Nº 078, DE 05 DE OUTUBRO DE 2007. *CONSU, aprova, define, implanta e regulamenta, no âmbito dos Cursos de Graduação da UFRRJ, as Atividades Acadêmicas Complementares de natureza científica, cultural e acadêmica a que se refere à Resolução CNE/CP Nº2 de 19/02/2002, do Conselho Nacional de Educação, bem como os procedimentos a serem adotados para a atribuição e cômputo da carga horária,* 2007. Disponível em <http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_academico/delib_CEPE_78_2007_AA.pdf>. Acesso em 19 de abril de 2022.

UFRRJ. DELIBERAÇÃO Nº 138, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2008. *CEPE, decide aprovar o “Programa Institucional de Formação de Professores para a Educação Básica da UFRRJ” conforme anexo desta Deliberação.* 2008a. Disponível em <http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_academico/delib_cepe_138_2008.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2022.

UFRRJ. *Deliberação Nº 42, de 13 de maio de 2013.* O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, tendo em vista a decisão tomada em sua 266ª reunião extraordinária, realizada em 13 de maio de 2013, e o que consta do processo nº 23083.003674/2013-11, resolve: aprovar os ajustes realizados no projeto pedagógico do curso (PPC) de história do instituto de ciências humanas e sociais,

nas modalidades bacharelado e licenciatura, conforme descritos em anexo. Disponível em <<https://cursos.ufrj.br/grad/historia/files/2018/08/Delib-042-CEPE-2013-1-1.pdf>>.

Acesso em 02 de abril de 2022.

UFRRJ. Edital N° 02, de 25 de janeiro de 2008. *Processo de seleção pública simplificada para professor substituto*. 2008b. Disponível em:

<http://www.ufrj.br/concursos/edital02_2008.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2022.

UFRRJ. Edital N° 03, de 10 de fevereiro de 2009. *Processo de seleção pública simplificada para professor substituto*. 2009. Disponível em: <

http://www.ufrj.br/concursos/edital03_2009.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2022.

UFRRJ. Edital N° 14, de 14 de abril de 2009. *Concurso Público de Provas e Títulos para ingresso na Carreira do Magistério Superior*. 2009c. Disponível em: <

http://www.ufrj.br/concursos/ed14_2009.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2022.

UFRRJ. Edital N° 19, de 10 de abril de 2009. *Concurso Público de Provas e Títulos para ingresso na Carreira do Magistério Superior*. 2009b. Disponível em: <

http://www.ufrj.br/concursos/edital19_2009.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2022.

UFRRJ. *Edital nº 21/2020 PROGRAD*. UFRRJ: Seropédica, 2020. Disponível em <[https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/retificacao-i-edital-pibid-](https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/retificacao-i-edital-pibid-licenciatura-21-selecao-discentes-iniciacao-docencia.pdf)

[licenciatura-21-selecao-discentes-iniciacao-docencia.pdf](https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/retificacao-i-edital-pibid-licenciatura-21-selecao-discentes-iniciacao-docencia.pdf)>. Acesso em 31 de janeiro de 2023.

UFRRJ. *Edital N° 25/2018/PROGRAD*. UFRRJ: Seropédica, 2023. Disponível em <[https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/07/edital-pibid-selecao-de-bolsistas-de-](https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/07/edital-pibid-selecao-de-bolsistas-de-iniciacao-a-docencia-25-2018.pdf)

[iniciacao-a-docencia-25-2018.pdf](https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/07/edital-pibid-selecao-de-bolsistas-de-iniciacao-a-docencia-25-2018.pdf)>. Acesso em 20 de março de 2023.

UFRRJ. *Ementário do Curso de Licenciatura Plena em História*. UFRRJ: Seropédica, 2004.

UFRRJ. *Projeto de Implantação do Curso de Licenciatura Plena em História*. UFRRJ: Seropédica, 2000.

UFRRJ. *Projeto Político Pedagógico do Curso de História*. UFRRJ: Seropédica, 2008c.

UFRRJ. *Readequações Curriculares do Curso de Licenciatura Plena em História*.

UFRRJ: Seropédica, 2009e.

UFRRJ. Resultado Edital N° 14, de 14 de abril de 2009. *Concurso Público de Provas e Títulos para ingresso na Carreira do Magistério Superior*. 2009d. Disponível em: <

<http://www.ufrj.br/concursos/re-final142009.html>>. Acesso em 02 de maio de 2022.

Bibliografia

- ANJOS, J. J. T. História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas. *Reflexão e Ação (Online)*, v. 21, p. 276-293, 2013.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: MARTINS, Aracy Alves; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Autêntica, 2013.
- BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga et al. A origem espacial do corpo discente do curso de Licenciatura em Geografia da UFRRJ - Nova Iguaçu. In: MENDES, Laura Delgado (org.). *Reflexões, contribuições e perspectivas da Geografia no Instituto Multidisciplinar da UFRuralRJ*. Porto Alegre: Editora FI, 2021. cap. 3, p. 43-71. ISBN - 978-65-5917-250-4. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Laura-Mendes-4/publication/355912475_GE10_anos_Reflexoes_contribuicoes_e_perspectivas_da_Geografia_no_Instituto_Multidisciplinar_da_UFRuralRJ/links/6183ef313c987366c3273b48/GE10-anos-Reflexoes-contribuicoes-e-perspectivas-da-Geografia-no-Instituto-Multidisciplinar-da-UFRuralRJ.pdf#page=43. Acesso em: 8 dez. 2021.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Jose D'Assunção. "História, região e espacialidade" In: *Revista de História Regional*, v. 10. Ponta Grossa: UEPG, 2005, p.95-129.
- BARROS, José D'Assunção. História Comparada: um novo modo de ver e fazer a história. *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.1-30, jun.2007.
- BARROS, José d'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- BARROS, José D'Assunção. *História, espaço, geografia: diálogos interdisciplinares*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BEZERRA, Nielson Rosa. A historiografia tradicional e a invisibilidade da escravidão na Baixada Fluminense. In: NASCIMENTO, Álvaro Pereira do; BEZERRA, Nielson Rosa. *Da Vila de Iguaçu à Baixada Fluminense: histórias de um território*. 1 ed. Curitiba: Editora Prismas, 2019, v.1, p. 85-104
- BICALHO, Ramofly. A Educação do Campo e o Ensino de História: possibilidades de formação. *PerCursos*, v. 12, n. 1, p. 183-191 183-196, 2011.

BICALHO, Ramofly. BUENO, Marília Costa. Educação do campo e pedagogia da alternância na formação do professor. *Recôncavo: Revista de História da UNIABEU*, v. 3, n. 4, p. 125-140, 2013.

BICALHO, Ramofly. Educação do Campo, movimentos sociais e ensino de História. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*. ANPUH: Natal, 2013. Disponível em <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364320669_ARQUIVO_EDUCACAO_DOCAMPO_MOVIMENTOS_SOCIAIS_E_ENSINO_DE_HISTORIA.pdf>. Acesso em 07 de fevereiro de 2023.

BICALHO, Ramofly. *Experiências do PET Educação do Campo e os Movimentos Sociais na UFRRJ*. Seropédica: JLS Editor, 2015.

BICALHO, Ramofly. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez. 2017.

BICALHO, Ramofly. Interfaces da educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação. *Revista Pedagógica*, v. 20, n. 43, p. 81-100, 2018.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, Angélica; DIAS, Amália. Fazer História da Educação fazendo-se periferia: reflexões, experiências e possibilidades de ensino, pesquisa e extensão. In: ECAR, Ariadne Lopes; BARROS, Surya Aaronovich Pombo. *História da Educação: formação docente e a relação teoria-prática*. FEUSP: São Paulo, 2022, p. 91-117.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo v. 2, n. 6, p. 193-209, ago./2013.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *Dicionário da educação do campo*, v. 2, p. 257-265, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *Revista Trabalho Necessário*, v. 2, n. 2, 2004.

CALIARI, Rogério Omar; ALENCAR, Edgard; AMÂNCIO, Robson. Pedagogia da alternância e desenvolvimento local. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, v. 4, n. 2, 2002.

CAMARGO, Márcio José Pereira de. *Ensino de Português em cursos superiores - razões e concepções*. In: 17 COLE, 2009, Campinas. Anais do XVII Congresso de Leitura do Brasil, 2009.

CAMPOS, Marília Lopes; LOBO, Roberta Maria. Educação do Campo no contexto contemporâneo – inclusão e contradições no diálogo entre movimentos sociais e sistemas de ensino. *Revista Teias*, v. 12, n. 24, p. 14, 2011.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

CARVALHO, Alexandre Monteiro; SOUZA, Amanda; CONCEIÇÃO, Deborah Terezinha; JUNIOR, José Adriano de Souza; MAGALHÃES, Larissa Onasis Monteiro. Pet-Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada: formação de professores quilombolas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - ETNOPET/UFRRJ. In: BRITO, Daniel Azevedo. *PET: 40 anos de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Porto Alegre: PLUS, 2019.

CARVALHO, Live França de. *A geografia do sagrado: a inserção do Recôncavo da Guanabara no império português por intermédio do catolicismo no século XVIII*. 2010. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2010.

CERRI, L. F. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. *Revista de História Regional*, Paraná, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, p. 5-15, 2003.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & educação*, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1980.

CHESMEAUX, Jen. *As armadilhas do quadripartismo histórico*. In: CHESMEAUX, Jen. *Devemos fazer fábulas raso do passado? – sobre a história e os historiadores*. Trad. Marcos A. da Silva. São Paulo, Ática: 1995.

COELHO, George Leonardo Seabra. Educação do Campo no Rio de Janeiro: relato da experiência de implementação da Licenciatura em Educação do Campo na

- UFRRJ. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, p. e9386-e9386, 2020.
- COELHO, Vanessa Canuto. "O que é importante para formar professores?": investigando os cursos de licenciatura em história do Rio de Janeiro. Orientador: Fernando César Ferreira Gouvêa. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.
- COHEN, Daniel J.; ROSENZWEIG, Roy. *Digital history: a guide to gathering, preserving, and presenting the past on the web*. Filadélfia: Universidade da Pensilvânia, 2006.
- COUTINHO, M. A. *Da universidade surge a cidade, da cidade as escolas: a UFRRJ e a educação pública municipal de Seropédica*. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. 265 f.
- DIAS, Amália Cristina; BORGES, Angélica; PINHEIRO, Marcos Cesar de Oliveira. Grande Sertão Baixada e as veredas da historiografia da educação local. *Revista Linhas*, v. 22, n. 50, 2021.
- DOUETTS, Larissa Silva. Licenciatura em Educação do Campo: das sementes aos ramos de sol desta luta turma Oseas Carvalho: presente, presente, presente!. *Revista Tamoios*, v. 9, n. 2, 2013.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática do ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2009.
- FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *História Oral*, v. 9, n. 1, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, Papirus, 1993.
- GATTI JÚNIOR, Décio; VALE GATTI, G. C. A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente. *Educativa*, v. 17, n. 2, p. 327-359, 2015.
- GERKE, Janinha; DOS SANTOS, Silvanete Pereira. Alternância e seus 50 anos: uma possibilidade formativa da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 4, p. e7292-e7292, 2019.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, 1995.

- GOMES, Ciro. Por que o golpe acontece?. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. Boitempo Editorial, 2016.
- GONÇALVES NETO, Wenceslau. Cultura escolar e legislação em Minas Gerais: o município de Uberabinha no início da República. In: YAZBECK, D. C; ROCHA, M. B. M. da. (Org.). *Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora: UFJF, 2009. p. 69-102.
- GRAÇA FILHO, Afonso. *História, Região & Globalização*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- HAESBAERT, R. *Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste*. Niterói: EDUFF, 1997.
- HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. *Boletim Gaúcho de Geografia*, v. 29, n. 1, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.
- INEP. Censo da Educação Superior 2017: resumo técnico. DF, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. disponível em:< https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2022.
- JAKIMIU, Camila Campos de Lara. Educação do Campo e a produção de escalas geográficas com e na terra: pensando outro projeto de vida para os povos do campo. *Revista Geografar*, v. 12, n. 2, p. 268-284, 2018.
- KINN, Marli Graniel. *Lugares e Territórios camponeses em iniciativas turísticas: os usos dos espaços no entorno dos lagos das hidrelétricas Amador Aguiar I e II – Triângulo Mineiro -MG*. Tese de Doutorado. – São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-06062011-172324/ptbr.php>. Acessado em: 01/03/2016.
- KNAUSS, Paulo. Preâmbulo. In: NASCIMENTO, Álvaro Pereira do; BEZERRA, Nielson Rosa. *Da Vila de Iguassu à Baixada Fluminense: histórias de um território*. 1 ed. Curitiba: Editora Prismas, 2019, v.1, p. 19-33
- KULCSAR, Rosa. *O estágio supervisionado como atividade integradora*. In: PICONEZ,

Stela C. Bertholo (org.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Papyrus Editora, 2013.

LAURENTINO, E. S. S. *Tensões e conciliações: a escrita da história local e o Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias (1971-2008)*. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores, UERJ, São Gonçalo, 2021.

LE GOFF, Jacques. Centro/Periferia. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário temático do ocidente medieval*. Bauru: EDUSC, 2006.

LINS, Leandro Fragoso et al. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor. *IX Jornada de ensino, pesquisa e extensão*. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2009.

LOPES, W. de J. F. Profissionalidade docente na educação do campo. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 13, n. 50, p. 312–312, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i50.8640314. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640314>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MAGALHÃES, Felipe; ARAÚJO, Jessica. O Subprojeto História/Seropédica: relatos de uma experiência. In: MENDES, Rosa Maria Marcos; SALES, Jean Rodrigues (org.) *Ações do Pibid da UFRRJ: Pesquisa e ensino na Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro: E-papers, 2014. pp. 101-122.

MARTINS, Aracy Alves; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Autêntica, 2013.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida; COELHO, Ana Maria Simões. Saberes e fazeres do/no Campo: desafios e possibilidades da educação básica do campo para a área de Ciências Sociais e Humanidades. *Anais do XII Encuentro de Geografías de América Latina*, 2012.

MEINERZ, Carla Beatriz. Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do Ensino de História. *Revista Latino-Americana de História-UNISINOS*, v. 2, n. 6, p. 223-234, 2013.

MENDONÇA, Sandra. A geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos professores para a educação básica. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

- MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores—reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Reflexão e Ação*, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.
- MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em questão*, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOREIRA, António Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *Currículo, cultura e sociedade*, v. 2, p. 7-38, 1994.
- MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomás. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, D.A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MOTTA, David R. M. et al. Oficinas, rodas de leituras e contação de histórias: a educação do campo nas escolas do município de Nova Iguaçu/RJ. In: IMESATO, Hidetake; MANZATO, Marcelo; PONTI, Moacir (Org.). *Livro de resumos do XVI Sudeste PET da sala de aula à formação profissional*. USP: São Carlos, 2016. Disponível < <https://petbciufscar.files.wordpress.com/2016/03/anais-sudeste-pet-2016.pdf> >. Acesso em 21 de março de 2023.
- MOURA, Sandra. O processo seletivo de ingresso na licenciatura em educação no campo da universidade federal de Roraima. *Anais do seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola*, [S. l.], v. 4, n. 4, p. p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/7520>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- NASCIMENTO, Álvaro Pereira do; BEZERRA, Nielson Rosa. Apresentação: as fronteiras da historiografia da Baixada Fluminense. In: NASCIMENTO, Álvaro Pereira do; BEZERRA, Nielson Rosa (orgs.). *Da Vila de Iguassu à Baixada Fluminense: histórias de um território*. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2019. v.1. p. 07-18.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico. In: *Navegando na história da educação brasileira*, UNICAMP, 2006.
- OLIVEIRA, Fernanda; GOULART, Patrícia Martins. Fases e faces da extensão

- universitária: rotas e concepções. *Revista Ciência em Extensão*, v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira. Formação de professores para a diversidade étnico-racial. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 3, n. 1, p. 07-31, 2015.
- PANIZ, Catiane Mazocco et al. Abordagem Temática Freireana e a dinâmica dos Três Momentos Pedagógicos: uma reflexão sobre os trabalhos dos ENPECs. *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Águas de Lindóia, SP, 2015.
- PINHEIRO, Marcos César de Oliveira. Educação Popular No Brasil: Possibilidades De Uma História Comparada. *Revista De História Comparada*, 2008.
- POPINIGS, Fabiane; SILVA, Natanael de Freitas. Práticas de História do PET-História da UFRRJ: conquistas e desafios. In: NASCIMENTO, Álvaro Pereira do; BEZERRA, Nielson Rosa. (orgs.). *Da Vila de Iguassu à Baixada Fluminense: histórias de um território*. 1 ed. Curitiba: Editora Prismas, 2019. v. 1. p. 373-377.
- QUEIRÓS, Paula; GRAÇA, Amandio. A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In: MESQUITA, I.; GRAÇA, A. (Org.). *Investigação qualitativa em desporto*. Portugal: Porto, 2013. v. 2, p. 115-149.
- REZENDE, Valéria M.; ISOBE, Rogéria Moreira R.; MOREIRA, Fernanda Arantes. Investigação comparada em educação: aspectos teóricos e metodológicos. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 229-248, jan./jul. 2013.
- RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. *Educação e pesquisa*, v. 41, p. 79-100, 2014.
- ROCHA, André Santos. Guapimirim–Representações, trunfos de legitimidade territorial e Políticas de Significado. *Revista Geográfica de América Central*, v. 2, p. 1-15, 2011.
- RÜSEN, J. No caminho para uma pragmática da cultura histórica. In: RÜSEN. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012. p. 129-140.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso Editora, 2013.
- SANFELICE, J. L. História das instituições escolares: desafios teóricos. In: Série-Estudos. *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n.25, p.11-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie->

estudos/article/view/212/209. Acesso em: 05 de abril de 2022.

SANTOS, José L. G. *et al.* Como os hospitais universitários estão enfrentando a pandemia de COVID-19 no Brasil?. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 33, 2020, p.1-8.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *GEOgraphia*, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999a.

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. *Cadernos Ippur*, v. 2, p. 15-25, 1999.

SAVIANI, D. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*, [S. 1.], v. 4, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. *Perspectiva*, v. 26, n. 02, p. 641-660, 2008.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista UNAR*, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciado-contexto histórico. *Perspectiva*, v. 1, n. 1, p. 31-45, 1983.

SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A.M.F.C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007. p.187-198.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, L. De Recôncavo da Guanabara a Baixada Fluminense: leitura de um território pela história. *Recôncavo: Revista de História da UNIABEU*, Nilópolis, v. 3, n. 5, 2013.

SILVA, Maria Lucena Calixto *et al.* Tinta ecológica à base de solos como recurso pedagógico para a Educação Infantil. *Cadernos de Agroecologia*, v. 17, n. 1, 2022.

SILVEIRA, Ana Lúcia da Costa. *A UFRRJ do tempo recente: relações entre a oferta de graduações e a sua vocação rural*. Seropédica: (Tese de doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) CPDA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, Adriana Barreto de; POPINIGIS, F. (Org.); Margareth de Almeida Gonçalves (Org.). *Trilhas: a construção social e histórica de Itaguaí e Seropédica* (PET História UFRRJ). 1. ed. Seropédica: EDUR, 2017. v. 1. 163p.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora

Vozes, 2020.

TEODORO, Josimara Ferreira. Curumim Hortelã: saberes ancestrais em diálogo com espaços de horta escolar. *Cadernos de Agroecologia*, v. 15, n. 2, 2020.

TURINI, L. A. A crítica da história linear e da idéia de progresso: um diálogo com Walter Benjamim e Edward Thompson. Uberlândia: *Educ. Filos.*, v. 18, n. 35-36, p. 93-125, 2004.

VALE GATTI, Giseli Cristina; INÁCIO FILHO, Geraldo; GATTI JÚNIOR, Décio. História de uma instituição escolar secundária e sua cultura material: o ginásio mineiro de Uberlândia (1920 1960). *Educação e filosofia*, v. 23, n. 46, p. 119-143, 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos Cedes*, v. 27, p. 121-135, 2007.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História de Educação*, v. 8, n. 3, p. 173-215, 2008.

VIÑAO, Antonio. Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *Revista Pro-Posições*, v. 23, n. 3 (69), p. 103-118, 2012.

WANLIN, Philippe. L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives*, Québec, n. 3, p. 243-272, 2007.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre Bookman, 2001.

ZLATIC, Carlos Eduardo. *História Regional: convergências entre o local e o global*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2020.