

**AÇÕES DOCENTES “INSTITUINTES”: IMPLEMENTANDO AS LEIS 10.639-03  
E 11.645-08, FAZERES CURRICULARES E MÚLTIPLOS SABERES<sup>1</sup>**

**“INSTITUTING” TEACHING ACTIONS: IMPLEMENTING LAWS 10.639-03  
AND 11.645-08, CURRICULAR PRACTICES AND MULTIPLE KNOWLEDGES**

Maria de Fátima Barbosa Pires.<sup>2</sup>

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.<sup>3</sup>

**Resumo**

Este artigo adota uma abordagem histórica e documental com foco na análise do discurso, fundamentada nas proposições teóricas de Michel Foucault, especialmente em sua perspectiva arqueológica. O estudo analisa discursos presentes nos projetos "instituintes" da rede municipal de Educação de Niterói, RJ, como um sistema de discursividades que independe das vontades individuais. Os resultados da pesquisa indicam que os projetos "instituintes" contribuem para a interculturalidade e autonomia dos professores, promovendo um espaço de abertura para uma "outridade". Eles também representam uma via promissora para desestabilizar tradições curriculares que inviabilizam a emergência de saberes plurais. Ressaltamos a importância de preservar a memória desses projetos como fonte de estudo para a construção de novos modelos curriculares e novas possibilidades de mundo.

**Palavras-chaves:** Ensino de História. Experiências Instituintes. Interculturalidade; Saberes docentes. Currículo.

**Abstract**

This article adopts a historical and documentary approach with a focus on discourse analysis, grounded in the theoretical propositions of Michel Foucault, especially in his archaeological perspective. The study analyzes discourses present in the "instituting" projects of the municipal Education network of Niterói, RJ, as a system of discursivities

---

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado de pesquisa de doutorado que contou com o financiamento da Fundação Carlos Chagas de Amparo a Pesquisas – FAPERJ, através do programa de bolsas “Doutorado Nota Dez”.

<sup>2</sup> Pós-doutoranda em História (UFF). Doutora em Educação (UFRJ). Professora da rede municipal de Educação de Niterói (RJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8229-8741> E-mail: [piresmfb@gmail.com](mailto:piresmfb@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação (PUC/RJ) com pós-doutorado na Universidade Federal de Pernambuco. Professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8114-3198> E-mail: [anammonteiro22@gmail.com](mailto:anammonteiro22@gmail.com)

that is independent of individual wills. The research results indicate that the "instituting" projects contribute to the interculturality and autonomy of teachers, promoting a space of openness to an "otherness". They also represent a promising avenue for destabilizing curriculum traditions that hinder the emergence of plural knowledge. We emphasize the importance of preserving the memory of these projects as a source of study for the construction of new curriculum models and new possibilities for the world.

**Keys words:** History Teaching. "Instituting" Experiences. Interculturality. Teacher Knowledge. Curriculum.

## 1. PERCURSOS DOCENTES DA MARGEM AO CENTRO: TRILHAS INICIAIS, PRIMEIRAS PALAVRAS

*As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais (LOPES, 2004, p. 111).*

Nos contextos escolares, superar a visão de currículo em seu caráter, apenas, prescritivo vem sendo um caminho promissor para emergência dos “saberes subjugados” (FOUCAULT, 2008). Como nos provoca o texto em epígrafe, o contexto da prática é potente para a enunciação da agência de “múltiplos sujeitos no corpo social da educação”.

Assim, neste artigo, a partir da premissa de que “nas escolas se faz currículo”, serão apresentadas algumas problematizações, com foco nas relações étnico-culturais, delimitando nosso escopo a partir de uma pesquisa mais abrangente em nível de doutorado intitulada: “AÇÕES INSTITUINTES” E “VONTADE DE SABER”: Produzindo currículos de História nas escolas organizadas em ciclos em Niterói (RJ) sob orientação da professora dr<sup>a</sup> Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) .

Em honra aos 20 anos da Lei 10.639-03 e aos 15 anos da Lei 11.645-08, celebrados neste dossiê, nossa intenção é oferecer reflexões aprofundadas sobre as práticas educacionais associadas a essas legislações. As leis 10.639/03 e 11.645/08 são marcos legislativos no Brasil que visam promover a valorização e o reconhecimento das culturas afro-brasileira e indígena no contexto educacional. A Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, abrangendo temas como a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira.

Já a Lei 11.645/08 amplia essa abordagem ao incluir a temática indígena nos conteúdos escolares, reconhecendo a importância das culturas originárias na

construção da identidade nacional. Ambas as leis buscam combater o racismo, promover o respeito à diversidade cultural e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Buscaremos destacar desafios, avanços e perspectivas futuras nas relações étnico-culturais, analisando a implementação e o impacto dessas leis no contexto educacional das escolas públicas da rede municipal de Niterói (RJ), generalizáveis a cenários mais amplos.

As fontes que embasaram a pesquisa são os projetos “instituintes”, que serão melhor definidos no percurso desse artigo. Entretanto, se faz necessária uma apresentação inicial. As "ações instituintes" compreendem iniciativas ativas e dinâmicas promovidas por professores no contexto escolar. Anualmente, a Fundação Municipal de Educação de Niterói (RJ) - FME, incentiva essas práticas por meio de editais com critérios bem definidos<sup>4</sup>.

Os profissionais da rede são encorajados a elaborar projetos que serão desenvolvidos ao longo do ano letivo. A concepção teórica desse termo foi formulada pela professora Dr<sup>a</sup> Célia Frazão Soares Linhares, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FE/UFF). Segundo esta autora, em síntese, as ações instituintes representam a agência dos professores em constante evolução, enfrentando desafios e infiltrando-se nas estruturas instituídas para afirmar a outridade. Estas ações, inicialmente desenvolvidas na prática docente, foram teorizadas pela professora Célia Linhares e posteriormente transformadas em política pública.

É importante destacar que as pesquisas que buscam compreender os saberes docentes, com frequência, partem das prescrições curriculares oficiais para verificar

---

<sup>4</sup> Ver:

<https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/2023/08/02/projetos-instituintes-celebram-os-450-anos-de-niteroi/> e  
<https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/2023/05/Edital-Projeto-Instituente-2023.pdf>

como os professores as implementam na prática. Pesquisa de vanguarda, em nível de doutorado, intitulada: “Ensino de História: entre saberes e práticas” (MONTEIRO, PUC/RIO-2002) orientou nosso olhar para outra direção.

Propomos por assim dizer um caminho metodológico inverso: operando-se com os projetos “instituintes” planejados pelos professores da rede municipal de ensino de Niterói (RJ), examinamos como os saberes docentes vão sendo expressos através desses planejamentos e de que modo enunciam “regiões de verdade”, no sentido daquilo que é priorizado na “ordem do saber”<sup>5</sup>.

O conceito de "saberes docentes" é abordado por diferentes teóricos e estudiosos da educação: refere-se aos conhecimentos específicos que os professores possuem e utilizam em sua prática pedagógica. Esses saberes vão além do conhecimento acadêmico disciplinar e envolvem uma gama de habilidades, experiências e compreensões que os professores desenvolvem ao longo de suas carreiras.

O sociólogo francês Bernard Charlot (2000) contribuiu para esse campo ao destacar a importância de reconhecer os saberes docentes como uma forma distinta de conhecimento. Ele argumenta que os professores não apenas aplicam teorias em suas salas de aula, mas também possuem um conhecimento prático incorporado, adquirido por meio da experiência e da interação constante com os alunos.

Esses saberes incluem a capacidade de compreender as necessidades individuais dos alunos, adaptar métodos de ensino, lidar com desafios comportamentais e criar ambientes de aprendizagem eficazes. Os saberes docentes são dinâmicos e estão em constante evolução, influenciados pela interação contínua entre teoria e prática.

---

<sup>5</sup> Esse encaminhamento metodológico foi desenvolvido ao longo da pesquisa de tese de doutorado intitulada: “AÇÕES INSTITUENTES” E “VONTADE DE SABER”: Produzindo currículos de História nas escolas organizadas em ciclos em Niterói (RJ) (PIRES, 2022), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro e financiada pela Fundação Carlos Chagas de Amparo a Pesquisas – FAPERJ, através do Programa de bolsas “Doutorado Nota Dez”.

Além de Charlot (2000), outros teóricos, como Maurice Tardif (2002), também exploraram os saberes docentes, destacando a natureza complexa e multifacetada desses conhecimentos. A compreensão dos saberes docentes é influenciada por abordagens como a pedagogia, a psicologia da educação e a sociologia da educação. Portanto, o conceito é resultado de contribuições de diversos estudiosos ao longo do tempo.

No que se refere ao nosso objeto de estudo, no âmbito do ensino de História no Brasil, os saberes docentes foram objeto de pesquisas (MONTEIRO, 2002 e 2007) que articularam essa ferramenta teórica à concepção sobre a especificidade epistemológica do conhecimento escolar, com resultados inspiradores para o estudo apresentado nesse artigo.

Em resumo, o conceito de saberes docentes reconhece a natureza complexa e multifacetada do conhecimento que os professores produzem em seu trabalho diário, destacando a importância de considerar tanto a teoria quanto a prática na formação e no desenvolvimento profissional dos educadores.

É importante ressaltar que os professores frequentemente enfrentam limitações de tempo para organizar sistematicamente suas práticas de ensino, dada a carga diária de trabalho. Em Niterói, a política de incentivo à produção desses projetos “instituintes” nos estimulou a examinar esses materiais e desenvolver nosso enfoque metodológico. Nesta direção, interessou-nos questionar:

- Como os saberes docentes de professores em Niterói (RJ) vêm contribuindo para o debate acerca da problemática cultural brasileira?
- Considerando-se que a organização escolar em ciclos demanda novas possibilidades de enturmações para o progresso das aprendizagens dos estudantes, como os saberes docentes expressos em seus planejamentos nos indicam caminhos e possibilidades para o ensino de História numa perspectiva integrada e intercultural?

- Até que ponto esses saberes docentes vêm sendo incorporados formalmente nos currículos oficiais da rede? E por quais vias isto seria factível?

Estas questões não esgotam todas as análises efetuadas nos nossos percursos investigativos, contudo, são promissoras por nos indicar tendências, abordagens teóricas, encaminhamentos metodológicos, com os quais os professores de Niterói (RJ) lidam em seus labores cotidianos.

Além disso, nos possibilitam lançar luz sobre quais saberes estão no “radar” destes profissionais e, por conseguinte, quais são as continuidades e discontinuidades que permeiam os fazeres curriculares neste contexto (generalizável a outras realidades). Para melhor respondê-las, buscamos interlocuções teórico-metodológicas que serão, sucintamente, apresentadas a seguir.

### **1.1 Tessituras teórico-metodológicas: atravessando o 'Chão da Escola' pela Via “instituinte” do planejamento docente**

Inicialmente, é importante destacar que os planejamentos selecionados para compor nosso acervo documental, são frutos de uma política pública com potencialidade para incentivar a produção autoral dos professores numa perspectiva integrada e interdisciplinar, o que coopera para implementação dos ciclos.

Trata-se dos projetos “instituintes”. O significado da palavra “instituinte”, segundo o “Dicio”, dicionário online de português<sup>6</sup>, remete tanto à ideia de movimento capaz de fundar algo novo como, também, a uma forma de poder capaz de designar, atribuir outros poderes.

A professora Célia Frazão Soares Linhares (2005), como já mencionada, elaborou teoricamente o termo “ações instituintes” como um conceito para dar conta

---

<sup>6</sup> Ver: Significado de Instituintes. Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/instituintes/#:~:text=Significado%20de%20instituinte,designar%20ou%20onomear%20algu%C3%A9m%3B%20designante>. Acesso: 03/02/2024

da agência dos professores enquanto fenômeno em constante devir situado no contexto de suas práticas nas escolas:

As experiências instituintes estão sempre em devir, pisando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas enfrentando e infiltrando-se nas tramas instituídas, para aproveitar frestas e contradições e, assim, afirmar a outridade (LINHARES, 2005, p. 9).

Trata-se de uma postura ativa dos professores face aos desafios do cotidiano escolar. Em Niterói (RJ), as ações “instituintes” dos professores são estimuladas através de uma política pública duradoura. Inicialmente, em 2010, essa política foi denominada “Tempo de escola”<sup>7</sup> e, desde 2013, vem se firmando como “Projetos instituintes” por meio dos editais anuais da Fundação Municipal de Educação de Niterói(RJ).

Tal política tem se constituído como uma aliada na implementação da organização escolar em ciclos<sup>8</sup>, não apenas por possibilitar esse espaço para agência dos sujeitos mas, também, por produzir encaminhamentos para as problemáticas inerentes à forma de organização escolar. Exemplificando-se: aquelas relativas à enturmação e à interdisciplinaridade.

Como recorte documental, nos limites desse texto, serão explorados documentos curriculares, os projetos “instituintes” produzidos nas escolas municipais niteroienses no biênio de 2017-2018. Nesse biênio, foram propostos e desenvolvidos um total de 67 (sessenta e sete) projetos. Por isso, foi necessário efetuar outros recortes nos percursos da investigação.

---

<sup>7</sup> Manual do Gestor, 2010, p. 85. Disponível em: <http://www.claudiomendonca.com.br/downloads/manual-do-gestor.pdf> Acesso: 03/02/2024

<sup>8</sup> Em breve síntese, podemos definir os ciclos de escolarização como uma: “forma de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar, baseada nas características biológicas e socioculturais do desenvolvimento humano, engendrando um trabalho pedagógico em que a idade, os interesses comuns e os aspectos cognitivo e sócio afetivo dos alunos são os eixos articuladores do processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais” (FME NITEROI, 2008 p 1).




Foram selecionados os projetos que envolviam escolas regulares de primeiro ao quarto ciclos, ou seja, de primeiro ao nono ano, pois são etapas nas quais os conteúdos de História estão presentes. Além disso, entendemos que trabalhar com as escolas da primeira infância (Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIS) e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) iria demandar outras discussões e análises.

Reduzimos, então, o conjunto para 35 projetos, entre os quais, serão apresentados apenas algumas proposições dos três mais significativos para este artigo, com vistas a melhor abordarmos as relações entre currículo, ensino de História e as questões étnico-culturais.

Ao submeterem seus projetos à Fundação Municipal de Niterói (RJ), através dos editais “instituintes”, os professores proponentes concordam com os usos autorais e de imagem por parte da FME-Niterói (RJ). Por sua vez, a FME poderá utilizar-se do material submetido, disponibilizando-os para divulgação em quaisquer meios, inclusive para terceiros.

No contexto de produção da pesquisa, que fundamenta este trabalho, foi solicitada abertura de processo administrativo (conforme a figura 1) para acesso, consulta e difusão acadêmica destes materiais, citadas as fontes e autoria das mesmas. A pesquisa também está inscrita no comitê de ética sob o número: CAAE 49178221.3.0000.5582. Esse encaminhamento possibilitou que os nomes dos autores dos projetos sejam citados nesse trabalho.

FIGURA 1 – Processo administrativo para acesso aos projetos “instituintes”

	<p><b>MUNICÍPIO DE NITERÓI</b> RUA VISCONDE DE SEPETIBA, 987 NITERÓI - RJ 21 26200403 prefeitura@niteroi.rj.gov.br www.niteroi.rj.gov.br</p>	<p>Consulta de Processo Processo N° 2485974</p>
<p>Número de Controle do Processo: 2485974 Número do Processo: 210008890/2019 Data: 14/11/2019 Tipo: FME - SOLICITACAO FAZ Requerente: MARIA DE FATIMA BARBOSA PIRES Observação: SOLICITA DESARQUIVAMENTO, ACESSO, CÓPIA D INTEIRO TEOR E PERMISSÃO PARA CITAÇÃO EM TRABALHO ACADÊMICO DOS PROJETOS INSTITUENTES E SEUS RESPECTIVOS EDITAIS, DESENVOLVIDOS NESTA REDE, COM OS DEVIDOS CRÉDITOS AOS SES AUTORES.</p>		<p>Titular do Processo: MARIA DE FATIMA BARBOSA PIRES Hora: 13:30 Atendente: ELIANE MARIA DA SILVA NASCIMENTO Instituicao: FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - FME</p>

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

Para análise desse acervo, optamos por uma abordagem teórica-metodológica com foco nas contribuições teóricas do filósofo francês Michel Foucault, especialmente, em perspectiva arqueológica, por meio de uma abordagem histórica e documental.

Nas palavras do próprio Foucault, “a arqueologia analisa o grau e a forma de permeabilidade de um discurso: apresenta princípio de sua articulação com uma cadeia de acontecimentos sucessivos; define os operadores pelos quais os acontecimentos se transcrevem nos enunciados” (FOUCAULT, 2008a, p. 189).

Sendo assim, os documentos em análise, foram compreendidos como discursos e como “acontecimentos”, impregnados por relações de poder. Os enunciados expressos nos discursos curriculares e em outros documentos analisados não correspondem a mera transcrição. São registros das tensões, consensos, dissensos e disputas.

Enunciar é visto nesta pesquisa como “ato de poder” nem sempre acessível a todos e, por isso mesmo, o enunciado é a razão pela qual travam-se combates, negociações e resistências. Dessa forma, para Foucault, não são aos sujeitos a quem devemos questionar e sim ao “sistema da discursividade, às possibilidades e às impossibilidades enunciativas que ele conduz” (FOUCAULT, 2008, p. 146 e 147).

As análises de documentos curriculares prescritos se justificam em virtude pois, do seu caráter histórico, diretivo e normativo para recontextualização (MONTEIRO, 2007a) no contexto da prática, cujos sentidos são expressivos das tensões e disputas, observáveis nas várias camadas de discursos. Ademais, os currículos (praticados e prescritos) expressam espaços-tempos de significações sociais (MACEDO, 2006, p. 287).

Foi efetuada, ainda, uma análise de sentidos atribuídos à disciplina de História, como estudo de caso, para compreensão dos processos de interdisciplinaridade em face dos fazeres curriculares nas escolas e como parte dos princípios da organização escolar em ciclos.

## 2. CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO: SOLO DISCURSIVO PARA POSSIBILIDADES “INSTITUINTES”

Antes de prosseguirmos, objetivamente, em que consistiria uma organização do tempo escolar cíclica? Como este formato poderia contribuir efetivamente para aprendizagem dos estudantes? Que interlocuções teóricas são possíveis em uma abordagem discursiva, como a que aqui propomos?

O regime escolar em ciclos, assim como o regime de seriação, é uma forma de organização do tempo escolar (anos de escolaridade) e está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996):

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (...)

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (...)  
§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. (BRASIL, 1996 – grifos acrescentados).

A organização escolar em ciclos representa uma resposta inovadora e flexível aos desafios do ensino. Essa alternativa, facultada pela legislação, surge como uma abordagem capaz de atender às demandas de aprendizagem, respeitando o ritmo individual de cada estudante.

A concepção dos ciclos vai além de simplesmente agrupar séries, visando criar ambientes educativos propícios ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Essa flexibilidade proporciona a formação de grupos com base em interesses e processos cognitivos, destacando-se como uma estratégia pedagógica que prioriza a aprendizagem real.

Essa abordagem inovadora alinha-se à construção de princípios cidadãos, promovendo novas formas de enturmação, integração entre disciplinas e a superação do modelo tradicional de sala de aula passiva. Adicionalmente, os ciclos oferecem

mecanismos eficazes de recuperação e reorientação de aprendizagens, exigindo dos profissionais da educação uma postura proativa diante dos desafios cotidianos.

Ao eleger os ciclos como nomenclatura na LDB/1996 e em Niterói (RJ), os envolvidos não apenas se inseriram em um campo de saber, mas também abraçaram uma inovação discursiva. Esse movimento de inovação, conforme analisado sob a perspectiva de Michel Foucault, representa descontinuidades e acontecimentos discursivos.

A teoria que embasa os ciclos de escolarização foi formulada pelo médico, político e psicólogo Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) e pelo físico e pedagogo Paul Langevin (1872-1946). Ao questionarem a racionalidade linear e progressiva, esses autores propuseram uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano, destacando a importância das emoções e da afetividade.

A ênfase nos ciclos de escolarização, segundo Wallon, está relacionada à sociabilidade e ao respeito ao ritmo individual de aprendizagem. Portanto, a escolha pelos ciclos de escolarização não é apenas um estado momentâneo de conhecimentos, mas um “a priori histórico”<sup>9</sup> que considera as dimensões emocionais e sociais, conforme proposto por Wallon.

Essa abordagem oferece uma visão não fragmentada do ser humano, promovendo uma compreensão mais holística das circunstâncias socioculturais no processo educacional. É nesse solo discursivo, enriquecido pelas contribuições de Wallon, que os projetos “instituintes” encontram as condições propícias para emergirem no contexto analisado, ou seja, os ciclos de escolarização são o “a priori

---

<sup>9</sup> A concepção de “a priori histórico” nas teorizações de Michel Foucault (2008, p. 143-149) refere-se à compreensão de que os eventos, práticas e estruturas sociais são condicionados por condições históricas específicas que moldam e influenciam sua emergência. Foucault argumenta que há uma contextualização histórica subjacente a todas as formas de conhecimento, poder e práticas sociais. O termo “a priori” destaca a ideia de que essas condições históricas são prévias e fundamentais para a compreensão de como certos fenômenos se desdobram ao longo do tempo. Ao produzir o conceito de “a priori histórico”, Foucault destaca a importância de examinar as circunstâncias históricas que possibilitam a emergência de determinadas práticas, discursos ou estruturas. Isso implica reconhecer que as formas de poder, conhecimento e subjetividade não são universais e intemporais, mas, em vez disso, são moldadas por contextos históricos específicos. Em resumo, o conceito de “a priori histórico” de Foucault destaca a necessidade de considerar as condições históricas como pré-requisitos para compreender a dinâmica e a evolução dos fenômenos sociais, enfatizando a interconexão entre o passado e o presente na análise crítica das práticas sociais.

histórico” para os projetos “instituintes”, enquanto política pública da FME para as escolas municipais de Niterói (RJ).

### 3. Projetos “instituintes” e os “saberes subjugados”: o que pode a docência?

“Poder” é um termo polissêmico, na teorização proposta por Foucault nem sempre é impositivo ou danoso e não se concentra em um centro, podendo se diluir no tecido social. Os saberes são elaborados com e por meio da nossa corporeidade, sendo impossível dissociar o conhecimento dos sujeitos: ele nos transforma, e, por sua vez, também o transformamos.

Abrindo espaço para outras interlocuções, apresentaremos alguns resultados sobre como os professores desta rede propõem alternativas para a emergência de 'saberes subjugados', frequentemente invisibilizados nos currículos oficiais, já que:

O currículo legitimado e reconhecido como base, mantém o ocultamento da maioria das experiências culturais e da diversidade existente e vivenciada pelo povo brasileiro, sendo necessário, a apresentação de tais “conteúdos” através de projetos (sic) (Projeto: “O Espetáculo chamado Brasil” – E. M. Dom José Pereira Alves – FME-Niterói/rj, 2017).

O trecho acima foi extraído da massa documental que compôs a empiria da pesquisa realizada em nível de doutorado já citado (PIRES, 2022). Trata-se de um planejamento coletivo cuja coordenação, autoria e implementação foram empreendidas pela professora Paula de Magalhães Correa Campos. Uma das peculiaridades desse planejamento, assim como dos demais que serão analisados no percurso deste trabalho, como já mencionado, é que eles integram a política dos projetos “instituintes”.

É importante destacar a percepção dos proponentes desses projetos “instituintes” sobre a possibilidade de reinventar o currículo como processo necessário para ruptura com os processos históricos de exclusão engendrados em nossas raízes coloniais:

Acreditamos que o desconhecimento da história e do legado que os africanos trouxeram para o Brasil é um dos pilares em que se apoia o racismo e, por isso, se faz necessário estarmos dispostos a reinventarmos o currículo através de práticas educativas que apresentem para os nossos alunos e alunas toda a diversidade e riqueza do continente africano (Projeto: Africanidades: A cultura africana através dos saberes, dizeres e fazeres na sala de aula. E. M. Padre Leonel Franca. FME-Niterói/RJ, 2018 – grifos acrescentados).

O projeto acima é de autoria e coordenação das professoras Priscilla Artte Rosa Nascimento e Luciana Pereira. Ainda em relação ao projeto “O Espetáculo chamado Brasil”, anteriormente citado, podemos afirmar que há um vínculo intrínseco entre identidade, corporeidade e relações étnico-culturais. Ao explorar as manifestações culturais, busca-se não apenas reconhecer, mas ampliar a identidade dos participantes:

Destacamos também a importância da lei 11.645/2008 neste projeto, pois a cultura popular brasileira é cultura de raiz negra e indígena. Através da dança, do teatro, da música e da pintura, uniremos as artes para que o lúdico possa propiciar experiências corporais dos alunos com a história e cultura afro-brasileira e indígena, favorecendo também o conhecimento da “formação da população brasileira (...)”. (Projeto: “O espetáculo chamado Brasil” – E. M. Dom José Pereira Alves – FME-Niterói/RJ, 2017).

O projeto propunha a participação dos alunos em diversas oficinas, a realização de pesquisas e a criação de coreografias destacando a importância do corpo como instrumento de expressão e construção identitária. Essa abordagem, ao integrar o corpo como parte essencial do processo, aprofunda a compreensão das relações étnico-culturais, revelando-o como um meio fundamental para expressão e construção de identidades culturais, poder e resistência, onde as práticas culturais se entrelaçam com a formação da identidade.

Abaixo podemos observar um outro trecho do projeto “instituinte” que focalizava as africanidades proposto na Escola Municipal Padre Leonel Franca, anteriormente citado. Além de enaltecer a conquista da inclusão dessa temática, o projeto desenvolveu como metodologia a incorporação desse tema nas vivências escolares, explorando diferentes linguagens pelo viés de uma educação antirracista:

(...) Em 2017, optamos por realizar nosso projeto instituinte voltando-se para ações que se comprometessem com a perspectiva de uma educação antirracista (...)

A inclusão da História e Cultura africana no currículo da Educação Básica no Brasil foi uma conquista que nos remete à luta de alguns grupos da sociedade (...)

#### Metodologia

Optamos por desenvolver nossa metodologia de forma a inserir a prática, a História e Cultura africana nas vivências escolares a partir de diferentes linguagens (...) (Projeto: Africanidades: A cultura africana através dos saberes, dizeres e fazeres na sala de aula. E. M. Padre Leonel Franca. FME-NITERÓI/RJ, 2018).

Os projetos “instituintes” também enunciam a necessidade de maior representatividade dos estudantes como parte de suas demandas:

O projeto Consciência Negra e Africanidades realizado em 2018, partiu de um projeto piloto homônimo desenvolvido no ano de 2017 (...) que verificou nas falas dos estudantes a vontade de serem representados no ambiente escolar suas tradições, cultos e cultura de matriz africana (Projeto: Consciência negra e africanidades. E. M. Maestro Heitor Villa Lobos. FME-Niterói/RJ, 2018).

A autoria e coordenação do projeto acima é da professora Shirley do Amaral Borges Gomes. Na equipe estavam além da professora Shirley, a professora Evelyn Coutinho de Almeida de Sá e o professor Alex Paulo Viera do Nascimento e atendeu um total de 230 alunos.

Nos projetos instituintes analisados, além da representatividade, da corporeidade, das múltiplas linguagens e do lúdico, uma das abordagens recorrentes foi a interculturalidade. Se partirmos de um prefixo inter para compreensão de cultura, temos que este conceito de interculturalidade se ampara numa perspectiva de trocas, ainda que nem sempre as mesmas ocorram de forma harmônica, em meio aos jogos de poder (PIRES, 2017). Estas relações desiguais precisam ser objeto de problematização no fazer curricular docente.

A interculturalidade foi também uma das vias para a integração e a interdisciplinaridade, como demonstra o trecho abaixo extraído de um dos projetos “instituintes”:

A ideia central foi utilizar a arte como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, de forma interdisciplinar e intercultural, aplicando os conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas curriculares nas atividades artísticas, em geral, bem como proporcionar o estímulo a criatividade, expressão de ideias, desenvolver a imaginação, aumentar o conhecimento histórico e cultural, vivenciar e ampliar a visão do mundo, visando o desenvolvimento intelectual, a reflexão e o senso crítico dos educandos (Projeto: A gente quer comida, educação e arte: Teatro, literatura, música e cinema como protagonistas do espaço escolar. E. M. Antineia Silveira Miranda. FME-Niterói/RJ, 2018).

O projeto acima, de cineclube, planejado e implementado na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda, foi desenvolvido na modalidade coletiva e coordenado pelo professor Fernando Pitanga. Estavam na equipe os professores Diogo Luis da Silva Ribeiro (Geografia) e Wellington Fabrício Siqueira Maciel (Arte). O público alvo foi todos os alunos dos grupos de referência, devidamente matriculados nesta Unidade de Educação, que manifestaram o desejo de participar de uma ou mais atividades. Número de alunos atendidos: mínimo 60 e máximo 150 (idem) dos terceiro e quarto ciclos.

O projeto foi desenvolvido no período integral, durante o funcionamento da escola. No extrato acima é possível observarmos que a ampliação da visão de mundo dos estudantes era um dos objetivos pretendidos. Isso vai ao encontro de uma educação intercultural uma vez que potencializa a enunciação de outros sujeitos com suas histórias para além das narrativas tradicionais eurocêntricas.

Os conteúdos da disciplina de História integrados aos das demais deveriam servir como repertório cultural para fomento das expressões artísticas dos estudantes. Em diversas produções “instituintes” analisadas, empregou-se o discurso historiográfico numa perspectiva mais tradicional, isto é, como elemento cultural



gregário e como discurso de autoridade, no sentido de capturar aquilo que de fato teria acontecido no passado.

Em parte, esse entendimento da História numa perspectiva mais tradicional pode ser um dos efeitos da formação dos proponentes, no âmbito dos seus próprios processos de escolarização, especialmente, se considerarmos que não necessariamente a formação acadêmica dos proponentes seria em História, isso tende a demarcar certa estabilização de sentidos para esta disciplina.

Diferentemente, no trecho abaixo, extraído de outro projeto “instituinte”, podemos constatar que a História é assumida numa perspectiva mais problematizadora e tendo como recorte temporal o próprio tempo presente. Através de um “Fórum de Atualidades”, como uma “disciplina” pertencente à grade disciplinar da escola e “com carga horária de dois tempos de aula”, de modo interdisciplinar buscou-se integrar os professores de várias formações com suporte metodológico que se amparava na História, especialmente usando-se fontes como mote para reflexões:

Os encontros serão organizados por temáticas previamente definidas e com indicação de análise de uma fonte (um artigo publicado em jornal, periódicos em versão impressa ou digital, site de notícias). Obrigatoriamente haverá uma introdução ao tema para dirimir quaisquer dúvidas sobre o mesmo e uma breve apresentação do material que deverá ser consultado para participação no fórum. As considerações, opiniões consonantes ou divergentes deverão ser apresentadas para o grupo com a mediação do professor (Projeto: Da descoberta do mundo: Ampliando caminhos e possibilidades. Escola municipal Antinéia Silveira Miranda. FME-Niterói/RJ, 2017).

É inegável que a abordagem proposta no projeto “instituinte” acima é potente para enunciação das problemáticas atuais, pela abertura dos espaços para discussão de inquietudes que atravessam os nossos estudantes. Quiçá, então, a partir dessa mesma proposta, estaríamos discutindo nas nossas escolas, no nosso momento atual, os efeitos da guerra na Ucrânia (2022)? Como esta guerra tende a repercutir e produzir outras expropriações históricas sobre os nossos povos originários?<sup>10</sup> Nos percursos

---

<sup>10</sup> Ver: Como governo aproveita guerra na Ucrânia para acelerar votação de mineração em terras indígenas. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-60657268> Acesso: 03/02/2024

temporais, (re) pensar as segregações produzidas em nossa cidade, no nosso país e no mundo?

Ou ainda, partiríamos do interesse dos nossos estudantes em relação à atual problemática árabe-israelense para questionarmos: sob a perspectiva das narrativas, verifica-se uma inclusão equitativa ou a produção de assimetrias semelhantes aos processos históricos vivenciados por africanos e indígenas? A quem pertence a narrativa histórica: a um vencedor? Como empregar tecnologias educacionais para fornecer informações atualizadas e perspectivas diversas a partir deste acontecimento histórico do nosso tempo presente? Que estratégias seriam eficazes para prevenir e lidar com eventuais situações de discriminação ou preconceito relacionadas a esses conflitos?

Esses questionamentos impulsionam os entrecruzamentos entre o local, o nacional e o global. Movimento semelhante pode ser observado em outros projetos “instituintes” como mote para enfrentamento da questão cultural nos cotidianos escolares. No trecho a seguir, constatamos a integração do ensino de História com outras disciplinas, utilizando o patrimônio de Niterói (RJ) para fortalecer o senso de pertencimento dos estudantes e explorar outras tramas mais amplas. Essa abordagem beneficia, especialmente, História e Geografia, mas se estende às demais disciplinas:

O projeto tem como proposta promover o (re) conhecimento da cidade de Niterói numa perspectiva histórica e geográfica, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a cidade e promover a diversidade sociocultural dos nossos discentes (...)

Levando assim, em consideração a história de Niterói, desde sua ocupação, procuramos aqui resgatar a importância histórica das suas principais edificações e sítios históricos (...) de forma que o discente aprenda conceitos intrínsecos às áreas de conhecimento que se objetiva no roteiro de campo, conscientizando-se, destarte de seu papel como cidadão, da preservação desses espaços e do meio ambiente (...) (Projeto: Caminho cultural: reconhecendo Niterói e seus monumentos históricos. E. M. Santos Dumont. FME-Niterói/RJ, 2018 – Grifos acrescidos).

Quanto à disciplina de História, os projetos “instituintes” ao enunciarem as temáticas culturais, a identidade local e a patrimonialização logram uma quebra da linearidade temporal, com deslocamentos também para outras narrativas, para além das eurocêntricas. O terceiro e último projeto, acima citado, foi proposto para turmas de segundo, terceiro e quarto ciclos.

Trata-se de um projeto coletivo, pois além de seu coordenador, o professor Alexandre de Souza Gomes, contava com uma equipe de três integrantes: Suzana Maria Perlingeiro de Barros (pedagoga), Mayra Leão da Silveira (professora de Geografia) e Paulo dos Santos Rosalino (professor de Arte). Na documentação, em relação ao projeto acima, há um maior detalhamento em relação ao público alvo: 26 alunos do quarto ano; 52 alunos do quinto ano; 60 alunos do sexto ano; 64 alunos do sétimo ano; 25 alunos do oitavo ano e 23 alunos do nono ano, totalizando 250 alunos.

Os projetos citados são apenas um recorte da pesquisa de doutorado (PIRES, 2022) considerados os mais significativos para abordarmos como eles possibilitam a emergência de “saberes subjugados” para equalização das relações étnico-culturais, tal como preconizado nas leis 10.639-03 e 11.645-08. Eles apresentam elementos da operação historiográfica escolar (PENNA, 2013), especialmente pelo uso metódico das fontes, bem como pelas análises das problemáticas do tempo presente.

Embora inexista, nesses projetos “instituintes”, uma fronteira curricular claramente delimitada, pelo próprio caráter pedagógico intencionado, a saber o da integração entre as disciplinas, nos é possível constatar os “rastros” indicativos da corporeidade da disciplina de História, ou melhor positividade, segundo o entendimento de Foucault (2000, 2008), os quais nos possibilitam identificar certos elementos de seus regimes de enunciação, brevemente, aqui sintetizados.

### 3. Considerações Finais

O recorte documental, exposto neste artigo, foi analisado como discurso, ou melhor, como um sistema de discursividades, fundamentado nas lentes teóricas de

Foucault. A investigação dos projetos "instituintes" proporcionou a compreensão das permanências, tradições e inovações, não apenas em uma perspectiva dialógica, mas como um plano discursivo contínuo.

A agência dos professores, fundamentada em 'a priori' históricos, evidencia-se influenciada pela implementação dos ciclos, demandando dinâmicas curriculares autônomas e criativas, rumo a um modelo mais integrado (SOUZA, 2018). As inovações refletem a renovação curricular desde os anos 1980, incorporando contribuições de autores como Paul Langevin e Henri Wallon.

A redemocratização pós-ditadura militar reacendeu a preocupação com a educação das classes populares, materializada na democratização de saberes e da representatividade dos nossos grupos minoritários. As leis 10.639-03 e 11.645-08, que tratam do ensino das temáticas africanas e indígenas, buscam enfrentar desafios, sendo observada uma ênfase desigual na abordagem dessas temáticas.

A análise documental aponta para uma abordagem menos destacada da questão indígena em comparação com a temática africana. Essa discrepância pode ser atribuída a vários fatores, tais como a dificuldade de acesso a fontes relacionadas à temática indígena, a necessidade de metodologias de ensino que transcendam a mera abordagem "sobre" eles para uma interação efetiva "com" os indígenas, ou mesmo à falta de identificação, mesmo em uma cidade com raízes indígenas como Niterói. Contudo, é importante considerar que a ausência de identificação pode ser um fenômeno complexo, sendo necessário uma análise mais aprofundada das circunstâncias específicas antes de generalizações.

A pesquisa também indicou que as práticas desenvolvidas nos projetos "instituintes" transcendem a mera complementação curricular. No contexto dinâmico da prática, os professores não apenas enriquecem e adaptam, mas exercem um papel autoral e criativo, respondendo de forma única às necessidades do momento e contribuindo significativamente para a desestabilização de tradições e exclusões nos registros formais.

Esses projetos podem funcionar como espaços de formação em serviço e comunidades de ensino e aprendizagem. Todas essas possibilidades são vias capazes de tornar mais factível a enunciação dos saberes docentes nos registros curriculares oficiais.

A permanência dessa política “instituinte” no contexto de Niterói (RJ) é louvável. No entanto, essa experiência tem sido pouco estudada, sendo a tese desenvolvida por Pires (2022), pioneira, ao articular esta política aos ciclos de escolarização e ao ensino de história. Além disso, são escassas as experiências 'instituintes' formalmente institucionalizadas, como é o caso dessa política em Niterói (RJ).

Para expandir os resultados já obtidos em Niterói (RJ), é crucial preservar a memória dos projetos 'instituintes'. Esses projetos são testemunhas de algo excepcional nas redes de ensino, ou seja, a sistematização das práticas escolares, potentes para a construção de uma epistemologia desse contexto. Além disso, eles representam fontes de estudo para aquilo que aspiramos 'instituir', não apenas na construção de novos modelos curriculares, mas na criação de novas possibilidades de mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação**, LDB. 9394/1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

FME-NITEROI. Portaria n. 125/08. **Proposta Pedagógica Escola de Cidadania**. Fundação Municipal de Educação de Niterói, 2008.

FOUCAULT. M.. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 2000

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, pp. 109-118, 2004.

LINHARES, C. Políticas de formação de professores e experiências instituintes. **Revista Eletrônica do ALEPH**, ano 1, n. 05, maio/jun. 2005.

MONTEIRO, A. F. C. **PROFESSORES DE HISTÓRIA: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007.

MONTEIRO, A. F. C. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Orientador: Francisco Creso Franco Júnior. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. Ano de obtenção: 2002

MONTEIRO, A. F. C.; PIRES, M. F. B. Desafios e Possibilidades de Análise de Teias discursivas no Currículo de História In: ANDRADE, Juliana A. de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.) **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021 (254-271).

PENNA, F. **ENSINO DE HISTÓRIA: OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA ESCOLAR**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

PIRES, M. F. B. **“AÇÕES INSTITUINTES” E “VONTADE DE SABER”**: Produzindo currículos de História nas escolas organizadas em ciclos em Niterói (RJ). 2022 Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2022/tMaria%20de%20Fatima%20Barbosa%20Pires.pdf> Acesso: 03/04/2022.

PIRES, M. F.B. **Diálogos Interculturais no Ensino de História: oficinas pedagógicas para implementação da lei 11.645-08**. Rio de Janeiro: PoD editora, 2017. Disponível em: [https://app.pr2.ufrj.br/public/uploads/repositories/PIRES\\_-\\_DIALOGOS\\_INTERCULTURALS.pdf](https://app.pr2.ufrj.br/public/uploads/repositories/PIRES_-_DIALOGOS_INTERCULTURALS.pdf) Acesso: 03/04/2022.

SOUZA, C. **Movimentos instituintes e escolas curricularmente inteligentes: para além da regulação e do controle, um diálogo entre o Porto e Niterói**. In: IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Decisões curriculares: Ensinar e Aprender na Escola e na Sociedade. Lisboa, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Data do envio: 03/11/2023

Data do aceite: 24/04/2024.

