

**Patrick Danza Greco**

**Experiência e autonomia: o ensino de História por meio da criação do Clube de Relações Internacionais Oswaldo Aranha (CRIO) no Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ).**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-graduação strictu sensu em Ensino de História, ProfHistória, Departamento de História da PUC-Rio.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Juçara da Silva Barbosa de Mello

Rio de Janeiro  
março de 2022



**Patrick Danza Greco**

**Experiência e autonomia: o ensino de História por meio da criação do Clube de Relações Internacionais Oswaldo Aranha (CRIO) no Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ).**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-graduação strictu sensu em Ensino de História, ProfHistória, Departamento de História da PUC-Rio.

**Profa. Juçara da Silva Barbosa de Mello**

Orientadora

Departamento de História – PUC-Rio

**Prof. Larissa Rosa Correa**

Departamento de História – PUC-Rio

**Prof. Luís Reznik**

Departamento de História – Uerj

Rio de Janeiro  
10 de março de 2022

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial do trabalho, é proibida sem a autorização da Universidade, do autor e da orientadora.

## **Patrick Danza Greco**

Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (2003) e graduação em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Especialista em História do Brasil Pós-30, é formado pela Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx) em seu Curso de Formação de Oficiais do Quadro Complementar do Exército (CFO/QC). Realizou o Mestrado Profissional em Ensino de História na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2019). Integra o corpo de professores do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e o Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural - LEEHPAC do Departamento de História da PUC-Rio.

### Ficha Catalográfica

Greco, Patrick Danza

Experiência e autonomia : o ensino de História por meio da criação do Clube de Relações Internacionais Oswaldo Aranha (CRIO) no Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) / Patrick Danza Greco ; orientadora: Juçara da Silva Barbosa de Mello. – 2022.

94 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2022.

Inclui bibliografia

CDD: 900

À Mercedes e Angelo, meus maiores professores.

## Agradecimentos

A meus antepassados, em especial meus avós Benedicta, Celestino, Genaro e Teresa, todos trabalhadores braçais que com o seu suor irrigaram meus estudos,

A meus pais, Angelo e Mercedes, que me ofertaram todos os milagres: a vida, o conhecimento e o amor,

A minha irmã Patrícia, exemplo maior de intelectual e de autonomia,

A minha esposa Luanda, companheira, em todos os sentidos, única de uma vida,

A minha filha Olga, que me fez sorrir como nunca,

À Dra. Juçara da Silva Barbosa de Mello, orientadora generosa, professora plena,

A todas as instituições em que adentrei, a todos os Colégios em que lecionei, a todos os professores com os quais convivi, a todos os alunos com que juntos aprendemos, notadamente aos participantes do CRIO; meus méritos são um amálgama dessas experiências,

À Capes e à PUC-Rio,

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

## Resumo

Greco, Patrick Danza. **Experiência e autonomia: o ensino de História por meio da criação do Clube de Relações Internacionais Oswaldo Aranha (CRIO) no Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ)**. Rio de Janeiro, 2022. p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente dissertação relata a experiência de ensino de História realizada no Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) por meio da implantação de um projeto extracurricular de Relações Internacionais (R.I.), o qual levou à criação de um clube de R.I. (CRIO) e, conseqüentemente, à ampliação dos alcances originais da proposta. Pensa a cultura própria da instituição, seus limites e oportunidades, para a construção de um ensino de História mais amplo. Advoga a possibilidade e a necessidade dessa construção, apontando alguns caminhos temáticos, mas sempre partindo da ação criadora discente e lastreando toda a experiência na autonomia dos alunos. Como intervenção pedagógica que está a ocorrer, coloca-se em permanente elaboração, trazendo este trabalho uma reflexão teórica das ações até aqui realizadas inspirando-se em formulações e conceitos de Paulo Freire, bell hooks e E.P.Thompson.

## Palavras-chave

Ensino de História; Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ); Clube de Relações Internacionais Oswaldo Aranha (CRIO); Experiência; Autonomia.

## Abstract

Greco, Patrick Danza. **Experience and autonomy: the teaching of History through the creation of the Oswaldo Aranha International Relations Club (CRIO) at the Military College of Rio de Janeiro (CMRJ)**. Rio de Janeiro, 2022. p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation reports the experience of teaching History held at the Military College of Rio de Janeiro (CMRJ) through the implementation of an extracurricular project on International Relations (I.R.), which led to the creation of an I.R. club. (CRIO) and, consequently, the expansion of the original scope of the proposal. It thinks about the institution's own culture, its limits and opportunities, for the construction of a broader teaching of History. It advocates the possibility and necessity of this construction, pointing out some thematic paths, but always starting from the students' creative action and supporting the entire experience of their autonomy. As a pedagogical intervention that is taking place, it is constantly being elaborated. This work makes a theoretical reflection on the actions carried out so far, inspired by the formulations and concepts of Paulo Freire, bell hooks and E.P.Thompson.

## Palavras-chave

History teaching; Military College of Rio de Janeiro (CMRJ); Oswaldo Aranha International Relations Club (CRIO); Experience; Autonomy.

## Sumário

1 Introdução	12
2 O Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) e sua cultura escolar	15
2.1 Abordando o objeto	15
2.2 O Colégio Militar do Rio de Janeiro – Casa de Thomaz Coelho	18
2.3 O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)	21
2.4 O Projeto Pedagógico do CMRJ	24
2.5 O currículo oficial	30
2.6 Pormenorizando os temas	33
3 A experiência do Clube de Relações Internacionais Oswaldo Aranha (CRIO)	43
3.1 Compreendendo a experiência	43
3.2 Estímulos intelectuais (ou “marco teórico”)	44
3.3 A questão do outro ensino de História	46
3.4 O início de tudo	49
3.5 Rumo ao Crio	53
3.6 A "correção de rumos"	57
3.7 O Crio e seu funcionamento	60
4 CRIO e Ensino de História: parceiros em uma educação libertadora	68
4.1 hooks e a “pedagogia de erguer a voz”	68
4.2 A recorrente questão do Eurocentrismo, da Colonialidade e do Político	71
4.3 A RioMUN como oportunidades de outro ensino de História	72



4.4 O processo de organização da RioMUN e como pensá-la tematicamente para um outro ensino de História	79
5 Conclusão	88
6 Referências bibliográficas	90

## **Lista de Siglas**

AC – Agência de Comunicações.

Aman - Academia das Agulhas Negras.

BNCC - Base Nacional Curricular Comum.

C – Competências.

CA – Corpo de Alunos.

CM - Colégios Militares.

CMB – Colégio Militar de Brasília.

CMBel – Colégio Militar de Belém.

CMBH - Colégio Militar de Belo Horizonte.

CMC – Colégio Militar de Curitiba.

CMCG – Colégio Militar de Campo Grande.

CMF – Colégio Militar de Fortaleza.

CMJF – Colégio Militar de Juiz de Fora.

CMM - Colégio Militar de Manaus.

CMPA – Colégio Militar de Porto Alegre.

CMR – Colégio Militar de Recife.

CMRJ - Colégio Militar do Rio de Janeiro.

CMS - Colégio Militar de Salvador.

CMSM – Colégio Militar de Santa Maria.

CMSP - Colégio Militar de São Paulo.

CRIO - Clube de Relações Internacionais Oswaldo Aranha.

D – Descritores.

DECEEx – Departamento de Educação e Cultura do Exército.

DEPA - Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial.

DP - Departamento de Pessoas.

EB – Exército Brasileiro.

ECOSOC - Conselho Econômico e Social das Nações Unidas.

EsPCEEx - Escola Preparatória de Cadetes do Exército.

FND - Faculdade Nacional de Direito.

FO – Fundação Osório.

H – Habilidades.

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MD – Matriz de Descritores.

MEC - Ministério da Educação.

MIRIN - Modelo Intercolegial de Relações Internacionais.

MOCKs – Simulação.

Model UN - Modelos das Nações Unidas.

OM - Organizações Militares.

ONU - Organização das Nações Unidas.

QCO – Quadro Complementar de Oficiais.

QEMA – Quadro do Estado-Maior da Ativa.

OTT – Oficial Técnico Temporário.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PED - Plano de Execução Didática.

PP – Projeto Pedagógico.

PROFHISTÓRIA - Mestrado Profissional em Ensino de História.

PSD - Plano de Sequências Didáticas.

PUC – Pontifícia Universidade Católica.

R.I. - Relações Internacionais.

RioMUN - Rio Model United Nations.

SD – Sequência Didática.

SCMB - Sistema Colégio Militar do Brasil.

SG – Secretário Geral.

# 1

## Introdução

A experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. (...) Frente a essas experiências gerais, velhos sistemas conceptuais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença.

E.P. Thompson

Início a introdução deste trabalho, na qual procuro dar conta daquilo que adiante realizei, citando um impactante trecho da obra “A Miséria da Teoria” do historiador inglês E. P. Thompson; menos por ser ele uma das grandes referências desta dissertação e mais por ler no excerto aquilo que, guardada as devidas proporções dos exemplos utilizados, ocorreu comigo na minha atuação docente.

Quando em 2011 ingressei no Exército Brasileiro (EB) como oficial do Quadro Complementar na especialidade do Magistério, ou seja, destinado a ingressar no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e lecionar; não poderia antever que aquela carreira que busquei com vistas a uma maior tranquilidade financeira, ensinaria um contexto paradoxal (ou não?) de contenção e libertação das minhas práticas em sala. Se de um lado o novo cenário profissional me impunha os limites que a instituição julga necessários na postura profissional e no trato dos conteúdos (o que não me surpreendeu tanto), foi exatamente nela, instituição, que, por força e obra de seus “cadetes”, conheci a “modelândia”<sup>1</sup>, percebendo as possibilidades de se ensinar (e aprender) História fora das aulas expositivas (contemplativas) e relativizar a própria compreensão que tinha de mim como professor e do que estava fazendo.

Como procuro mostrar, tal, “epifania”, encontra palco no Colégio Militar do Rio de Janeiro – Casa de Thomaz Coelho (CMRJ), educandário fundado ainda no Império e matriz de todo o Sistema de Educação Básica do Exército Brasileiro. Sua História e tradições não poderiam ficar longe da minha atenção e procurei no primeiro capítulo dar conta de parte de sua longa História, explicando, sem

---

<sup>1</sup> O termo “modelândia” é utilizado usualmente pelos discentes para designar o universo das simulações diplomáticas de temas, normalmente, de Relações Internacionais (R.I.), no qual eles se envolvem como participantes e organizadores.

esgotar, sua origem, composição, funcionamento, símbolos, valores, princípios e objetivos; tentando colocar na ribalta sua cultura específica que se entranha naqueles que lá exercem seus ofícios e sua formação. Por óbvio, sendo um colégio inserido em uma instituição mais ampla, o próprio Exército, e submetido ao pilar corporativo da hierarquia; tornou-se imperioso explicar a própria estrutura educacional do EB, seus escalões decisórios, sua proposta educacional e, por conseguinte, o Projeto Pedagógico (PP), que guia, na ponta da cadeia, minha ação docente. Como, e isto explico ao longo da dissertação, a vivência desta “experiência” de intervenção pedagógica conduziu-me na busca por novos caminhos no Ensino de História; necessitei, ainda, tratar dos conteúdos definidos para a disciplina em cada ano escolar, do Ensino Fundamental ao Médio. Nestes procurei fazer uma crítica honesta e construtiva daquilo que vejo como uma tradição muito arraigada, ainda, na História que legamos a nossas crianças e jovens (o Eurocentrismo); sem “demonizar” o SCMB, mas chamando a atenção para o que os *coaches*, oráculos de nossa era, chamariam de “oportunidade de melhoria”.

No segundo capítulo personalizo a “experiência”, narrando como todo o processo de busca de outro ensino de História foi se constituindo a partir de um projeto extracurricular de Relações Internacionais (R.I.), que, se no início não se via assim, conforme foi abrindo-se a “agência” discente, transcendeu seu alcance educacional. Contradições, limitações e vitórias desta caminhada são relatadas, tal qual um testemunho daquilo que foi ocorrendo em minha formação profissional o que, nesse sentido, demandou-me explicitar, orgulhosamente, a base teórica que ao me marcar, alinhou minha ação prática. Situo, mais uma vez sem pretender esgotar, a contribuição legada a mim pelo pensamento de Paulo Freire, E. P. Thompson e algumas leituras “decoloniais”. Inegavelmente que a estes se somaram outros presentes em minha formação e que algumas notas de pé de página dão pistas. Essas por sinal foram utilizadas como forma de agregar informações e clarificar conceitos, tendo optado por não as colocar no texto a fim de dar maior fluidez à leitura. A análise de certos documentos, bem como minhas possíveis limitações enquanto escreva, podem ter solapado este propósito. Crucial é a explicação de como surgiu o Clube de Relações Internacionais Oswaldo Aranha (CRIO), ao cabo, a imanência de toda a nossa “experiência” e o produto mais acabado da “agência” de meus alunos, o qual buscamos legar ao ProfHistória como fruto. Disseco seu

funcionamento através da exposição de seu estatuto, bem como das dinâmicas que fazem, no cotidiano, construirmos laços que nos levam a um aprendizado mais amplo de História e a uma educação mais “autônoma”, lúdica e “empoderante”. Por último, sinalizo práticas e temas que buscaremos introduzir com vistas a aprofundar nossa propositura temática e burilar nossa ação.

Ao chegar ao terceiro capítulo procuro explicar a organização de um evento de simulação propriamente dito, quer dizer, do nosso evento, a RioMUN, o qual qualifico como culminância da nossa “experiência” e onde, até o momento, mais exercemos o incremento temático e as possibilidades de guinada que almejamos. Para tanto, trato, em linhas gerais, da importante contribuição que me foi fornecida pela leitura da reflexão da intelectual estadunidense bell hooks, introduzida por mérito da formação oferecida pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e seu excelente corpo docente, aos quais presto meu tributo. hooks como se verá, amalgamou-se perfeitamente na linha “freiriana” de nossa experiência, corroborando nossa certeza no lúdico e autonomia. Nessa perspectiva, procuro realçar todo trabalho empreendido pelos alunos, o qual a debilidade do texto não faça plena justiça. Todavia, não por falta de esforço e engajamento, busquei, didaticamente, e visando servir de incitação, esmiuçar todo planejamento, assim como os assuntos dos quais tratamos. Por fim, peço uso das palavras de hooks a fim de realizar um agradecimento a agência dos meus alunos que, quiçá, dê conta daquilo que procurei salientar explícita e implicitamente em toda a dissertação. Diz a iluminadora autora e com ela comungo:

Durante meus estudos de graduação e pós-graduação, eu pensava que a maioria de meus professores não era interessante. Muitos pareciam tediosos porque não tinham qualquer entusiasmo com relação ao conhecimento que procuravam transmitir. (...) Durante meus primeiros anos como professora, eu não queria ser, de jeito algum, entediante; então tentei criar estratégias de ensino para envolver todos nós. (...) Fazer com que os estudantes soubessem que participavam da criação e do sustento da dinâmica construtiva da sala de aula ajudou a diminuir minha impressão inicial de que a responsabilidade de tornar a sala de aula um espaço de aprendizagem interessante era apenas minha. (hooks, 2020, p. 183-184)

## 2

## O Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) e sua cultura escolar

### 2.1

### Abordando o objeto

De início, acreditamos fundamental situar o universo no qual o Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) – Casa de Thomaz Coelho está inserido, bem como seu próprio *modus operandi* com suas especificidades dentro da própria estrutura de ensino do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Este desafio significa apresentar parte da história do CMRJ com sua estrutura de funcionamento, tradições e, por assim dizer, certas “idiossincrasias”, a fim de contextualizar o ambiente que proporciona, permite e assistiu ao advento, desenvolvimento e refinamento da experiência de intervenção pedagógica em questão. De posse do conhecimento deste cenário ficará mais fácil entender o quanto importante é a escolha da trinca teórica que permeia toda a experiência, bem como nos instiga a estimular, a partir de nosso exemplo, outros projetos análogos em outras instituições que, em uma primeira mirada, seriam terreno árido para uma ação tão autônoma quanto ampla de ensino de História.<sup>2</sup>

Saber o *locus* em que tudo isso ocorre é uma pergunta extremamente relevante se, além de querer-se pautar pela autonomia, a presente proposta de ensino, objetiva introduzir naquela seara de ensino, temáticas não tradicionais (compreendidas no currículo escolar e lecionadas dentro de um programa usual de ensino de História) do conteúdo histórico ou, ao menos, na forma de abordá-los. Torna-se, assim, incontornável situar e refletir sobre o Colégio Militar do Rio de Janeiro não em um exercício laudatório, mas sim em mostrar dentro da, já conhecida, complexidade brasileira de suas estruturas (o que inclui as dinâmicas

---

<sup>2</sup> Digo “autônoma” porque é construída com lastro na liberdade de ação, por iniciativa de discentes e docentes, sem uma intervenção institucional direta. Digo *ampla* porque leva os alunos nas aulas semanais e na participação destes nos eventos de simulação a debruçarem-se por temas novos, multidisciplinares, que ou não são abarcados na sala de aula ou são tão somente tangenciados. Nestes eventos, inclusive, estudam guias de estudos, podendo até os redigirem, e passam dias participando dos debates e exercitando sua retórica de posse de conhecimento prévio sobre os assuntos de cada comitê, tal como explicaremos posteriormente no trabalho.

escolares); como uma proposta de ensino necessariamente calcada na liberdade discente pode vicejar em um “palco” imagético, mas também concretamente caracterizado pelo controle, pela disciplina, pelo regramento, enfim, pela delimitação. Como em uma instituição fortemente apegada em seu currículo a um ensino de História “conteudístico”, factual e tradicional, e aqui quero caracterizá-lo com um viés eurocêntrico<sup>3</sup> e possuidor de leituras muito próprias e exclusivas de episódios da nossa História pátria<sup>4</sup>; pode ser terreno para desenvolver uma experiência que representa algo diferente?

Para tanto, é essencial conhecermos além da história e da estrutura de funcionamento do CMRJ, como está delineado o currículo, que é centralizado pelos próprios órgãos educacionais diretivos do Exército; bem como lançar mão de conceitos e categorias que nos ajudem a refletir melhor sobre a experiência em tela. Nesse sentido, em primeiro lugar, cabe aqui fazer referência à categoria de análise “cultura escolar”, especificamente, dentro da reflexão empreendida por Julia (2001), o qual ao colocar luzes sob o funcionamento interno da escola descreve a cultura escolar como um conjunto de normas que estabelecem conhecimentos a ensinar e condutas a reiterar, bem como as práticas que viabilizam a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.<sup>5</sup>

Pensar estes padrões dentro do SCMB e, mais especificamente, do CMRJ parece-nos essencial, notadamente, pela cultura escolar (Faria Filho et al., 2004) ser pensada em paralelo com as relações conflituosas ou pacíficas que esta mantém com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. Tenhamos em mente que os objetivos oficiais do SCMB são generalizantes para todos os Colégios Militares

<sup>3</sup> INSTITUTO de Estudos Latino-Americanos. **Programa Pensamento Crítico** – Eurocentrismo (E 73). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbz5RQ6C91M>. Acesso em: 01 set. 2021.

<sup>4</sup> A leitura do conteúdo previsto para os anos de estudo revela trechos sintomáticos. Por exemplo, nos temas delimitados para o sétimo ano do Ensino Fundamental ressalta-se, em um dos seus descritores (especificações da matéria a ser lecionada), a necessidade da compreensão da importância das Batalhas dos Guararapes (1648/1649) “na formação de um exército nacional”. Já dentre os assuntos do terceiro ano do Ensino Médio frisa-se a importância de compreender o que ensejou o “movimento cívico-militar de 31 de março de 1964”.

<sup>5</sup> Acerca do debate sobre ‘cultura escolar’, cabe, aqui realçar algumas ideias como a de Chervel que defende a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original. Possuidor de poder criativo timidamente valorizado, não foi percebido o duplo papel desempenhado o sistema escolar, a saber: a formação de indivíduos, mas também de uma cultura que penetra, modula e altera a cultura da sociedade global. Já Viñao Frago, destaca que a ‘Cultura Escolar’ envolve tudo aquilo que se realiza no interior da escola, atravessando de alunos a professores, de normas a teorias (FARIA FILHO et. Al., 2004).



e buscam se vincular, historicamente, com as tradições da célula mãe do sistema, ou seja, o CMRJ.

Não tão fundante, mas que também nos instigou ao acompanhar, atuar e refletir sobre as ações na experiência de ensino em questão estão formulações tributadas à linha de pensamento nomeada “decolonial”<sup>6</sup>, tal como a de ecologia dos saberes e a de brechas, gretas ou fissuras. Obviamente seria, no mínimo, ingênuo crer que uma concepção tão arraigada, não só no ensino de História, mas em toda tradição intelectual ocidental, como a modernidade eurocêntrica seria desconstruída a partir de uma experiência de ensino temporalmente (na grade horária) limitada; ainda mais em uma instituição que preza pela obediência aos regulamentos chancelados de cima para baixo (mesmo que debatidos, por vezes, como se verá, de baixo para cima). E é justamente por isso que se enseja oportuno o conceito de “ecologia de saberes”, que aqui adquire uma faceta, também, estratégica, onde o equilíbrio entre um saber tradicional exigido, mas que se busca torná-lo secundário na medida em que se apresenta e se traz à baila como ponto de partida o conhecimento milenar de outras tradições como a africana, indígena, latino-americana. Pensando na instigante formulação de Santos (2007), trata-se na ecologia de saberes de mesclarem-se saberes e ignorâncias em uma busca de aprendizagem de conhecimentos outros sem abrir mão dos próprios<sup>7</sup>.

A este “caminho do meio” enseja-se indispensável caminhar rumo a um processo de “descolonização cultural”, no qual a escola deve ser a ponta de lança de um processo para formação de novas gerações<sup>8</sup>. Assim, as “brechas” são entendidas aqui com um significado pedagógico de lugar de assembleia, de reunião

<sup>6</sup> O uso do termo “decolonial” remete a uma perspectiva teórica desenvolvida por autores como o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo argentino Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista estadunidense Catherine Walsh dentre outros. Nesta advogam um pensamento crítico a partir dos “subalternizados pela modernidade capitalista” mirando um projeto político e acadêmico que se contraponha às tendências dominantes de cunho eurocêntrico de construção do conhecimento histórico e social. O termo “decolonial” é utilizado por pesquisadores brasileiros que tem estes escritos como objeto de estudo, sendo, em origem, um conjunto de autores alinhavados como integrantes da perspectiva teórica “Modernidade Colonialidade” (OLIVEIRA, [?])

<sup>7</sup> SANTOS, B. de S. **Ecologia de Saberes**. Entrevista concedida durante o Encontro Ecologia de Saberes, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R1HAyIJ0TGw>. Acesso em: 01 jul. 2021.

<sup>8</sup> DUSSEL, E. **La descolonización cultural**. [?]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Q86\\_LPat-IQ](https://www.youtube.com/watch?v=Q86_LPat-IQ). Acesso em: 01 jul. 2021.

e troca, no qual se desaprende e reaprende em uma pedagogia prática calcada na relação. Mas são, principalmente, espaços de construção de outros enfoques no ensino de História, quiçá de outra epistemologia, ao se destacar, por exemplo, singularidades que são esmagadas pela chamada homogeneização europeia (Walsh, 2016). Em uma abordagem estratégica de trabalho, imaginamos a busca por formas intrassistêmicas de viabilizar outro ensino de História, lastreando a esperança do sucesso desta empreitada, nas vivências bem-sucedidas até, então, das experiências vividas até aqui, as quais nos ensinam que as instituições são heterogêneas o suficiente para, apesar de todo o esforço, não serem monólitos impermeáveis.

## 2.2

### O Colégio Militar do Rio de Janeiro – Casa de Thomaz Coelho

Chancelado a partir de 1978 como Casa de Thomaz Coelho, e criado pelo decreto número 10.202 de 09 de março de 1889, assinado pelo ministro da Guerra do Império conselheiro Thomaz José Coelho de Almeida e rubricado pelo próprio Imperador (Brasil, 1889), o que o consignava até a Proclamação da República como Imperial Colégio Militar; o CMRJ guarda sua especificidade no seu fito de criação e em toda a estrutura escolar gestada a partir de então. Contaminado com a área da tradição, situa-se na antiga residência senhorial do Barão de Mesquita, e ostenta, ainda hoje, o epíteto do Império na fala orgulhosa de seus comandantes e integrantes nas inúmeras cerimônias e formaturas do qual é palco ao longo do ano.

Inspirado no exemplo napoleônico francês do *Prytanée Militaire de La Fleche*, foi concebido para o atendimento dos filhos de militares que estivessem servindo à pátria, antiga reivindicação datada do início do Segundo Reinado – Projeto nº 148 do Senado de 1853 – que ganhou impulso com o término da Guerra do Paraguai e o argumento enternecedor de acolher aos filhos dos oficiais mortos no conflito. Desde então, guiou-se por uma “missão” que, com idas e vindas dadas pelas políticas educacionais conjunturais do Exército, manteve-se, quase sempre, a mesma: educar gratuitamente filhos (e, com a retificação do decreto feita em 18 de

maio de 1889, netos) de militares, inicialmente somente de oficiais, da ativa e da reserva das Forças Armadas Brasileiras.<sup>9</sup> (Revista..., 2008).

Composto, majoritariamente, por dependentes do Exército, teve à época de criação como prioritária a matrícula dos órfãos citados, mas já possibilitava a entrada de discentes de “outras classes”, no que hoje, em comparação livre, seriam conhecidos como “concursados” devido a sua forma de ingresso. Ambos ingressavam em uma instituição composta na previsão original por seis professores – quatro adjuntos, um capelão, um mestre de esgrima e outro de natação e ginástica, um professor de música e quatro comandantes de companhia para as instruções práticas – docentes estes civis e/ou militares, a serem nomeados por decreto e selecionados mediante concurso universal de títulos e de provas. Em 06 de maio de 1889, o Colégio Militar abriu suas aulas e eternizou nesta data a comemoração do seu aniversário – o famoso 06 de maio – até hoje o evento mais importante da instituição; mais até do que a passagem de comando (troca de comandantes), lembrando que o Colégio é também uma Organização Militar (OM) e seu diretor de ensino e comandante é, em regra, um coronel *full* do Quadro de Estado-Maior da Ativa (QEMA) do Exército.

Neste ínterim, vale destacar que se materializa no seis de maio, como já acompanho há quase uma década, o retorno de inúmeras gerações de alunos, chamados de eternos cadetes de Thomaz Coelho, ao CMRJ a fim de participarem da formatura comemorativa do aniversário do colégio e do tradicional desfile de alunos e ex-alunos deste. É o momento, também, da presença de “cadetes ilustres”, que são devidamente saudados, colocados em posição de destaque, exaltados como exemplos a serem seguidos pelos atuais estudantes e tratados como está previsto nos regulamentos por autoridades. São exemplos recentes do que relatamos a presença do antigo ministro da defesa Jacques Wagner<sup>10</sup> e do atual ministro de

---

<sup>9</sup> A literatura acadêmica já nuançou esta visão oficial do caráter assistencial do Colégio Militar, ou seja, o acolhimento de filhos de militares à época de sua fundação. Sabe-se que a criação do CMRJ e, posteriormente, dos Colégios Militares de Porto Alegre, Barbacena (ambos em 1912) e Ceará (1919), atendia ao desejo de profissionalização e modernização do Exército e, nesse sentido, tratava-se de iniciativa, muito mais, de caráter preparatório e corporativo, diante da baixa qualificação dos seus quadros. Isso, contudo, não invalida o discurso assistencial, na medida, que é concreto. (CUNHA, 2012).

<sup>10</sup> DESFILE de alunos e ex-alunos marca os 126 anos do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Ministério da Defesa. Publicado em 06 de maio de 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/ultimas-noticias/desfile-de-alunos-e-ex-alunos-marca-os-126-anos-do-colegio-militar-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 05 nov. 2021.

Minas e Energia Almirante Bento Albuquerque;<sup>11</sup> herdeiros contemporâneos daqueles 44 alunos selecionados em 1889 após, literalmente, provarem naqueles idos, que sabiam ler, escrever e fazer contas, para ter classes com o corpo docente escolhido por notório saber, diante da exiguidade de tempo para organização do certame (Carvalho, 2015).

Um dos traços da cultura escolar do colégio é regozijar-se de seu passado e das suas tradições originárias<sup>12</sup>, sendo característico o denodo em mantê-las, para além do discurso, com ações institucionais. Dentre as tradições está o zelo pela disciplina, sendo marcante a massificação da ideia da indispensabilidade do respeito às regras e aos valores cultuados pelo Exército, fôrma em que discentes e docentes devem se enquadrar. Nesse sentido, *mutatis mutandis*, o colégio é composto atualmente por professores civis e militares, tal qual em sua primeira formação,

<sup>11</sup> Colégio Militar do Rio de Janeiro celebra 130 anos de criação com grande festa e presença de autoridades. O defesanet. Publicado em 10 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.defesanet.com.br/doutrina/noticia/32838/Colegio-Militar-do-Rio-de-Janeiro-celebra-130-anos-de-criacao-com-grande-festa-e-presenca-de-autoridades/>. Acesso em: 05 nov. 2021.

<sup>12</sup> Aqui acreditamos ser interessante, a título de exemplo, citar algumas destas. Assim sendo, o CMRJ singulariza-se, significativamente, por seus símbolos, ostentando o seu brasão, confeccionado a partir de modelos portugueses, dois emblemas principais do colégio, a Pedra da Babilônia e o Palacete Babilônia. Neste há um castelo, que em seu entorno, possui uma estrela vermelha, simbolizando o sangue derramado pelos soldados brasileiros durante a, chamada no Exército, Guerra da Tríplice Aliança. O Brasão é emoldurado pelo elmo característico do Exército e a Flâmula com a data da fundação e a sigla CMRJ. A presença das cores azul, amarelo e vermelho representa a Força Terrestre. Outro exemplo é o Estandarte Colegial, criado em 1933 através do Decreto número 23.262. Foi idealizado pelos Majores Henrique Pereira, Jaime Ormino de Carvalho e Capitão Armando de Castro Délio e projetado pelo desenhista Luís G. Loureiro, com a orientação do Capitão Paulo Pinto Pessoa (é muito comum as canções do Exército e, por extensão, a dos Colégios Militares serem compostas por antigos militares, praças e/ou oficiais). Ainda o Estandarte, detém a cor azul turquesa que remete ao Exército na tradição, faixas azul e amarelo que são voltadas para o culto dos pequenos brasileiros ao amor da Pátria, o emblema de um castelo dentro de uma estrela com cor vermelha, referenciando a guerra, a origem do colégio e a motivação de sua criação, ou seja, amparar os filhos dos compatriotas mortos nos campos de batalha. Intrigante é a presença na gola, na boina e na fivela dos cintos da estrela vermelha, pois, de início, o primeiro símbolo usado pelos alunos foi o castelo que significa o ensino e as fortificações do Exército Brasileiro. Todavia, após a estrela vermelha ter sido colocada no standarte colegial, aquela foi adotada nas indumentárias dos alunos ao invés do símbolo anterior. Por fim e para não me estender mais, fecho com dois outros exemplos desta forte tradição, sem a qual não se entende a cultura própria da instituição. Uma marca do CMRJ é a saudação colegial, que possivelmente foi criada pelo Tenente Japyr, na década de 1920, o qual solicitou a um grupo de alunos a criação de um brado de guerra para estimular a competição esportiva. Por ser utilizado com frequência praticamente semanal (sempre em toda e qualquer formatura com alunos), é, hoje em dia, entoado pelos alunos de todos os colégios militares. Nesta mesma toada generalizadora a todos os colégios, confeccionado no ano de 1950 pelo Major Augusto César de Brito Pereira, temos o Juramento do Ex-aluno, bem como a presença de uma Mascote. Esta é um carneiro, de nome Nicodemos, o qual participa dos desfiles das formaturas guiados por alunos do 6º, de preferência pelo menor deles. Seu antepassado original foi o carneiro, Xiba, doado em 1922, pela senhora Celina Vairão Branco (RODRIGUES; FRANCHI, 2022, no prelo)

ciosos de um regulamento interno com um extenso rol de condutas, prevendo punições e recompensas aos discentes segundo seu enquadramento regulamentar. Mantém o centenário hábito de condecorar em formaturas com medalhas, alamares (cordinha presa ao uniforme na altura do ombro) e distintivos (“brevês”) costurados na “farda” (uniforme), os alunos, tal como estava expresso no primeiro regulamento, de maior destaque intelectual e com procedimento (comportamento) disciplinar irrepreensível.

Defende como um foco prioritário ministrar uma educação pré-vocacional, estimulando jovens à carreira militar (tal como ocorria naturalmente há época de sua fundação devido à exigência de outrora em prestar o serviço militar ao acabar o curso ou indenizar o Colégio das despesas com o discente aquinhado com a gratuidade), com tempos fixos semanais da disciplina de Instrução Militar, momento em que se praticam os movimentos e a liturgia das formaturas análogas as do EB; incluindo suas canções, hinos pátrios e o treinamento de movimentos sob o comando de voz dos próprios alunos para com seus pares. Dispensa uma atenção significativa, consubstanciada na carga horária acima da média, para a educação física, bem como outras tantas especificidades que o diferenciam das escolas públicas e particulares nacionais<sup>13</sup>.

### **2.3 O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)**

Afora sua história própria, que é, sem dúvida, referência obrigatória para todo o sistema, está o Colégio Militar do Rio de Janeiro inserido em uma estrutura mais ampla composta, com a recente fundação do Colégio Militar de Belém (CMBel) e do Colégio Militar de São Paulo (CMSP), por catorze Colégios Militares (CM), todos eles organizações militares (OM), que funcionam como estabelecimentos de ensino de educação básica. Agregando a Fundação Osório (FO), localizada no Rio de Janeiro, a qual recebe a supervisão pedagógica bem

---

<sup>13</sup> O CMRJ, em parte por sua localização estratégica no bairro da Tijuca e pela extensão das suas dependências que comportam, inclusive, um campo de futebol, que outrora foi área de manobras para exercícios das armas de cavalaria e artilharia; é utilizado como centro de operações do Exército, tal como foi na Copa do Mundo de 2014 e nas Olimpíadas de 2016. Essas ocorrências obviamente afetam a rotina do Colégio e influenciam sua cultura.

como é ligada em história e pessoal ao CMRJ; a estrutura é composta pelos: Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), Colégio Militar de Brasília (CMB), Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), Colégio Militar de Curitiba (CMC), Colégio Militar de Fortaleza (CMF), Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF), Colégio Militar de Manaus (CMM), Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), Colégio Militar de Recife (CMR), Colégio Militar de Salvador (CMS) e Colégio Militar de Santa Maria (CMSM).

Todos estes, reunidos, compõe o chamado Sistema Colégio Militar do Brasil, subordinados à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), órgão criado em 1973 para a coordenação dos Colégios Militares, que, por seu turno, subordina-se ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), órgão este de direção setorial que orienta as atividades educacionais nas Linhas de Ensino Militar Bélico, de Saúde, bem como as atividades dos graus de ensino preparatório e assistencial, realizadas pelos Colégios Militares e Fundação Osório; e as atividades culturais, de educação física e desporto da Força terrestre.<sup>14</sup>

Nesse cenário, todos os colégios são, de forma centralizada, orientados por uma proposta pedagógica regida por princípios gerais e preceitos contidos no Regulamento dos Colégios Militares, vulgo R-69. E, nesse sentido, é fulcral nesta proposta a finalidade em atender ao Ensino Preparatório e Assistencial, duas linhas mestras que devem caminhar, impreterivelmente, articuladas para o melhor cumprimento do objetivo dos Colégios Militares.

Relevante, neste momento, ater-se nesta dupla finalidade expressa em regulamento, pois dela se orientará muitas das ações diuturnas do CMRJ, inclusive uma das justificativas institucionais para estimularem-se a criação de grupos de R.I. Assim, por duas linhas entende-se, de uma feita, a educação preparatória como àquela que “prepara para a vida”, ou seja, capacita os alunos à “busca ética da felicidade e da realização pessoal”, bem como traduz um ensino que habilita para o “prosseguimento dos estudos”, no que se refere às vocações militares, notadamente para o ingresso na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), além da preparação para os processos seletivos ao ensino superior. Ao mesmo tempo, de

---

<sup>14</sup> Para mais informações sobre o DECEX, consultar o sítio oficial na Internet. Disponível em: <http://www.decex.eb.mil.br/historico>. Acesso em: 17 mar. 2021.

outra, associa-se a educação assistencial à própria origem e razão de ser primeira do colégio fundador e do próprio SCMB, ou seja, a busca do “equacionamento das vicissitudes inerentes à profissão militar”, quer dizer das dificuldades inerentes ao militar e família por conta das necessidades constantes de transferências e dedicação exclusiva e, muitas vezes, integral ao trabalho.

O produto desse sistema é, na retórica oficial, edificar um ensino que prepare o aluno para a sociedade do futuro, a qual será marcada pelo avanço tecnológico e pelo mercado de trabalho competitivo. Nesse sentido, possuir conhecimento não será suficiente, demandando, ainda, “a flexibilidade de seu emprego em conjunção às relações interpessoais”. A esse preparo que o ensino ministrado no SCMB deve fornecer aos alunos soma-se a necessidade de formar jovens “ativos”, “criativos”, “autônomos” e “autores”; todos detentores de competências, habilidades e, notadamente, de “valores éticos e morais cultuados pelo Exército Brasileiro ou seja, indivíduos mais responsáveis, atuantes e transformadores” (Sistema..., 2019). Em resumo, estes jovens devem ser, como alunos dos Colégios Militares (CMs), conhecedores dos costumes e das tradições cultuados pelo Exército Brasileiro; logo os CMs devem ser searas capazes de criar vínculo, apego e sentimento de pertença aos códigos do Exército, especialmente aos seus pilares mais caros, a hierarquia e a disciplina.<sup>15</sup>

É neste complexo cenário e diante deste norte pedagógico imperioso que se insere a presente experiência de ensino de História, buscando complexificar a formação discente; atendendo ao desejo “preparatório” do regulamento; mas apresentando referências, que se não são silenciadas, ao menos tem menos “palco” a despeito de, paradoxalmente, serem aquelas que tornarão, pelo nosso ponto de vista, estes jovens “ativos, criativos, autônomos e autores”.

---

<sup>15</sup> Inúmeros documentos oficiais ratificam esta perspectiva dupla, ou seja, preparatória e assistencial. Exemplo disso são as apresentações dos, até recentemente adotados, livros didáticos editados pela Biblioteca do Exército que consignam este duplo objetivo como mola mestra do SCMB. Desnudando o caráter assistencial afirma-se que “ao unificarem-se currículos e limitarem-se as opções de livros didáticos adotados, atende-se à necessidade de apoio à família militar. O aluno, cujo pai é transferido de uma guarnição à outra, encontra no novo colégio o mesmo uniforme, calendário anual, plano de disciplinas e, inserido nesse contexto, o mesmo material didático, evitando gastos desnecessários”. Já a faceta preparatória, vaticina que no despertar da vocação militar, apraz o uso no livro “ao lado do conteúdo construído por meio de pesquisa científica” de “textos e ilustrações motivadoras ao ensino do civismo e amor à Pátria. Tais valores são fundamentais não só para os futuros integrantes das Forças Armadas, mas também na formação de futuros cidadãos responsáveis e comprometidos com a evolução democrática da sociedade brasileira” (FERNANDES, 2011).

Dessa feita, entendemos que as distintas atividades realizadas ao longo do processo só funcionarão enquanto criação coletiva de discentes e docentes, cabendo aos últimos instigar temáticas e reflexões, não cerceando a voz discente como protagonista do processo; mas tendo o cuidado de respeitar o *limes* institucional expresso por toda a estrutura centralizada acima descrita. Isso é claro, sem desistir de inverter, em parte, a pirâmide do sistema e buscar nos alunos a autoria do processo através da comunhão dos saberes de distintas gerações de discentes em um amálgama educacional que sirva de protótipo para outra forma de lecionar o conhecimento histórico.

## 2.4

### O Projeto Pedagógico do CMRJ<sup>16</sup>

Um exercício importante para a compreensão da singularidade do CMRJ e, a reboque, sua cultura escolar e como esta reflete na presente experiência é o conhecimento detalhado do projeto pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil, o qual foi recentemente aprovado para o quinquênio 2021/2025.

O primeiro Projeto Pedagógico (PP) elaborado para o SCMB abarcou o quinquênio 2016-2020. Seus marcos iniciais, se mantiveram no presente quinquênio e em resumo didático lastreiam-se naquilo que a instituição almeja como o desafio de “projetar o SCMB para um cenário de vanguarda educacional sempre fundamentado nos valores e nas tradições do Exército Brasileiro, sua Instituição mantenedora.” Esse elemento da manutenção dos valores e tradições do Exército, como veremos, é *leitmotiv* educacional da instituição, sendo praticamente um axioma para os colégios do SCMB. Sempre citando a legislação educacional nacional e a do Exército, bem como o caráter *sui generis* dos colégios militares como instituições educacionais, o projeto pedagógico afirma e vaticina o ambiente

---

<sup>16</sup> Para a presente análise foram usados os dois documentos mais atualizados que versam sobre as linhas mestras do Sistema de Ensino dos Colégios Militares do Brasil (SCMB), a saber: o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil remetido aos Colégios Militares pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) - em conformidade com a Port nº 053-DECEX, de 18 MAIO de 2016; e o Projeto Pedagógico 2021 – 2025, versão editada em 08 de julho de 2021 e divulgado amplamente pelos mesmos órgãos diretivos. As aspas nesta seção referem-se a estes documentos. Disponível em:

[http://www.cmrj.eb.mil.br/images/divens/pp\\_edit.pdf](http://www.cmrj.eb.mil.br/images/divens/pp_edit.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.



de “valorização de uma geração que é forjada, desde os Colégios Militares até as Escolas de Formação Militar, para prosseguir como cidadãos patrióticos e cômicos de seus ideais”.

Nessa busca, o projeto pedagógico do SCMB divide-se em três marcos. O conceitual ou filosófico expressa os fundamentos teórico-metodológicos do SCMB, logo aquilo que o Exército vê como sendo seu ideal de aluno, conteúdo, recursos humanos, materiais e simbólicos, bem como a abordagem pedagógica. O marco situacional ou referencial, o qual identifica e analisa os problemas e necessidades advindos da realidade social e suas influências nas práticas educativas. E o marco operacional, que apresenta as linhas de ação do colégio para alcançar o ideal delineado pelo marco conceitual. Assim, a despeito do SCMB ser formado por catorze Colégios Militares sediados em diversas localidades da Federação, logo com características distintas, o projeto pedagógico unifica-os delineando uma visão sistêmica. Para o SCMB esse é o grande desafio, quer dizer, “resguardar a identidade, mantendo a excelência do ensino por meio dos mesmos objetivos”.

Excelência de ensino significa legar aos alunos a aprovação para as escolas militares ou para as instituições de ensino superior, detalhe, diante da existência de uma profusão de vestibulares existentes no país, que exige do Sistema o reconhecimento de diferenças e o delineamento de percursos distintos para cada Colégio Militar. Dessa forma, o projeto pedagógico do SCMB prevê, ainda, *pari passu* aos seus marcos unificadores, quatorze outros marcos operacionais, os quais vão refletir o planejamento de cada CM para concretizar a chamada missão geral do SCMB.

Outro dado educacional relevante para a compreensão mais ampla do ensino ministrado ou, ao menos, buscado no CMRJ é a implantação em 28 de fevereiro de 2012, por meio da Portaria nº 137- Cmdo Ex, de uma diretriz para o projeto de implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro. Essa diretriz condicionou a DEPA a formular o subprojeto de implantação do Ensino por Competências (2012) nos Colégios Militares. Na prática, a introdução levou a ações de cunho didático-metodológicas em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que desde 1998 preveem os termos competências e habilidades visando inverter a ação pedagógica da chamada escola tradicional. Para o documento em análise, escola

tradicional atrela-se a um ensino propedêutico e conteudista que leva os alunos à memorização dos conteúdos. A oposição almejada seria um ensino de competências e habilidades no qual as metodologias ativas devem preponderar sobre o conteudismo, oportunizando aos alunos “a possibilidade de, a partir de motivações e conhecimentos angariados previamente, estabelecerem uma conexão com o que será ensinado de forma a promover uma aprendizagem significativa<sup>17</sup>.”

Não deixa de ser paradoxal pensar que advogo exatamente a permanência deste modelo “tradicional” nas práticas cotidianas do Colégio (currículo, didática de sala, provas, recuperações, estrutura física etc.) e que o mundo das simulações pode ser um exemplo pronto de “metodologia ativa” exaltada pelo projeto pedagógico. Destaco isso, pois em uma leitura mais atenta, o CRIO pode ser visto como um projeto de desconstrução daquilo que o SCMB quer, quase que uma ação de “resistência”. Tal como logo de início destaquei, acredito na diversidade e complexidade das instituições e das pessoas, tendo sido para mim muito gratificante notar que, mesmo que reconheça as limitações e faça a sempre necessária crítica propositiva, existe no âmago do SCMB espaço e desejo para um projeto como o CRIO.

O projeto pedagógico para o presente quinquênio elenca, ainda, os pressupostos filosóficos da proposta educacional do Sistema Colégio Militar do Brasil listando aqueles princípios e valores fundantes que são cultuados pelo Exército, a saber: respeito, camaradagem, lealdade, patriotismo, civismo, espírito de corpo, aprimoramento técnico-pessoal e fé na missão. Além disso, e tão importante quanto, são os pilares que balizam o Sistema e procura-se difundir junto ao que é chamado de “público-alvo”, a saber: a meritocracia, valor à família e culto às tradições. Mas que significado a instituição confere a estas palavras que ganham a dimensão de princípios e valores fundamentais que devem perpassar “de forma transversal todas as práticas escolares desenvolvidas nos Colégios Militares.”?

Segundo o PP, entende-se por:

---

<sup>17</sup> A ideia de “aprendizagem significativa” pode ser compreendida no documento em uma leitura totalizante. Nesse sentido, uma pista para o entendimento do que o projeto quer é o excerto “a aplicabilidade do conhecimento fica mais clara para o aluno que passa a se sentir mais motivado ao identificar a finalidade do que está aprendendo”. Tal visão, se mal entendida, arrasta consigo certa controvérsia como recentemente acompanhamos na mídia sobre qual seria a relevância de aprender sobre o teorema de Pitágoras.

- Respeito: “capacidade de o indivíduo ter apreço, admiração e consideração pelo próximo, entendendo as diferenças.”
- Camaradagem: “capacidade de o indivíduo manifestar amizade, apreço e de uma reação recíproca a ele demonstrada. A camaradagem implica convívio e companheirismo.”
- Lealdade: “capacidade de o indivíduo demonstrar fidelidade, dedicação e sinceridade a outras pessoas e a Instituições.”
- Patriotismo: “sentimento de amor, devoção e orgulho ao País. É por meio desse sentimento que o indivíduo valoriza as tradições, seus vultos históricos, seus patrimônios materiais e imateriais”.

Aqui entendemos mais claramente a centralidade que eventos como formaturas comemorativas tem no Sistema, muitas vezes colocando em segundo plano as aulas propriamente ditas. Continuando:

- Civismo: “as práticas que refletem o patriotismo. Por meio do hasteamento à Bandeira Nacional, do Canto do Hino Nacional, da presença da Bandeira Nacional em todas as salas de aula, da valorização dos feitos e vultos históricos, o civismo é praticado nos CMs como forma de demonstrar a importância da paz, do diálogo, da honra e da fidelidade do cidadão para com seu País e sua gente.”
- Espírito de Corpo ou Sentimento de Pertença: “a percepção individual que o indivíduo agrega a respeito de seu pertencimento dentro de um determinado grupo, nesse caso, materializado pela ideia de ‘aluno do Colégio Militar’. Ser aluno de um CM significa partilhar seus hábitos, tradições, e pertencer a uma coletividade, buscando participar e defender seus interesses.”
- Meritocracia: “a valorização dos esforços individuais. Considerando as diferentes áreas do conhecimento e as diferentes competências, os alunos que se destacam em diversas atividades escolares devem ser valorizados e assinalados dentre os seus pares como forma de estímulo e incentivo individual e coletivo.”

Aqui está toda a justificativa da energia dispendida pelo Colégio em condecorar os alunos que recebem nas formaturas diante de todos, medalhas de primeiros colocados nos respectivos anos escolares; patentes tais quais militares,

segundo sua colocação por notas (o discente com maior média ao fim do segundo ano do Ensino Médio torna-se Coronel-Aluno no terceiro ano e comanda todo o Corpo de Alunos (CA) nas formaturas) e ranqueamento no chamado Batalhão Escolar; alamares (uma cordinha vermelha presa ao ombro para os alunos com média oito em diante em todas as disciplinas); “brevês” no uniforme que explicitam se o aluno é atleta ou legião de honra (comportamento 10,0) ou integrante do CRIO; e zênite máximo, com o perdão da redundância, tronar-se integrante do *Pantheon Literário*, ou seja, ter o seu retrato inaugurado no salão de honra do Colégio, prêmio criado em 1894, para o aluno que, tenha cursado desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio no CMRJ sendo em todos estes anos o primeiro lugar geral e a maior graduação da hierarquia escolar em cada série (há outros requisitos exigidos, sendo algo difícilimo de ser alcançado).

Caminhando para encerrar o destrinchar do projeto pedagógico, estão definidos:

- Culto à Tradição: “valorização da memória e dos laços que promovem a construção da identidade, o estabelecimento de vínculos, dos ritos e permeia a representação social e o imaginário de um determinado grupo. (...) por ser um sistema de ensino secular, o SCMB é cultuador de suas memórias como elemento vinculador e norteador de seu passado, presente e futuro.”
- Princípio da Autoridade: “reconhecer a figura do líder, do comandante, do responsável, do professor, da pessoa sob a qual está investido o dever de conduzir e de liderar.”

Aqui acredito que promovemos uma flexibilização no CRIO, exatamente pelo uso mais profundo da ideia de autonomia de Freire. Veja, não negamos nossa relevância, posição e reconhecimento (afinal não temos como nos desatar disso), mas acreditamos que não advogamos o que o PP expressa nesse quesito, mais uma vez, *in verbis*: “Não existe na natureza nenhum grupo que subsista sem liderança e sem autoridade. Reconhecer, respeitar e desenvolver liderança faz parte, também, do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.” Nessa esteira:

- Disciplina: “valor de rigorosa obediência às leis, aos regulamentos, normas e disposições; pressupõe a correção de atitudes na vida pessoal e profissional e exige a pronta obediência às ordens dos superiores e o fiel cumprimento do dever.”

- Valor à Família: “reconhecer a família como uma fonte referencial de valores como honestidade, coragem, otimismo, integridade, autoestima, persistência, iniciativa, companheirismo, entre outros, sendo a principal responsável pela estrutura emocional e pela formação moral do indivíduo.”
- Aprimoramento Técnico-Pessoal: “a capacidade de se aperfeiçoar, aprender, crescer (...)” e
- Fé na Missão do Exército: “reconhecer a importância do Exército como Instituição que contribui para a garantia da soberania nacional, dos poderes constitucionais, da lei e da ordem, salvaguardando os interesses nacionais e cooperando com o desenvolvimento nacional e o bem-estar social”.

Todos esses princípios e valores a serem cultivados tem no professor (lembrando que estes podem ser civis ou militares) a figura chave do semeador e cultor do processo. E para tanto, deve, segundo o projeto pedagógico, o docente cumprir as disposições regulamentares do Sistema; mas, mais do que isso, apresentar certas características e habilidades como:

ser leal à Instituição Exército Brasileiro, manifestando esse atributo nas suas práticas pedagógicas; compreender e conhecer, na disciplina, os objetos do conhecimento a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem, sempre alinhados ao Projeto Pedagógico; (...) envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento; (...) suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver no aluno a capacidade de auto avaliação; estar sempre alinhado com as novas tecnologias digitais da informação e comunicação; exercer a liderança sobre os alunos, mediante o exemplo e a prática do princípio de autoridade; e refletir os valores da vida militar, como referência positiva para os alunos.

Aqui, se de um lado, toda a minha experiência pedagógica vai ao encontro do que a instituição espera no que diz respeito às atividades de pesquisa e projetos discentes permeados pela autoavaliação; de outro exercer a liderança, ser leal à instituição e praticar a autoridade; dão um certo “ar volátil” a como as ações do CRIO podem ser interpretadas. O equilíbrio nesta tênue linha é um exercício constante.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> “Ao integrar o SCMB, o professor assume compromisso com o Sistema Colégio Militar do Brasil, e, por extensão, com o Exército Brasileiro, Instituição Reguladora e mantenedora dos Colégios Militares. (...) Reconhecer seu lugar nesse cenário educacional, é, por si só, reconhecer o princípio de autoridade que rege toda a vinculação administrativo pedagógica da ação/práxis docente a ser desenvolvida profissionalmente.”

## 2.5

### O currículo oficial<sup>19</sup>

O currículo é entendido no SCMB como um elemento essencial para a concretização do projeto pedagógico, encerrando, segundo ele:

os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos estudantes; os planos pedagógicos elaborados pelos professores; as competências e habilidades a serem desenvolvidas por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Este currículo, que na verdade é no plural, pois abarca várias disciplinas, é chamado de Planos de Sequências Didáticas (PSD) e são agrupados em áreas do conhecimento, sendo Ciências Humanas e suas Tecnologias a que comporta a disciplina de História além de Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso. Seu pilar chave é a contextualização (entendida como uma forma de “re-enraizar” o conhecimento a um contexto que lhe dê significado), sendo elemento essencial da almejada educação por competências. Neste molde educacional se quer, o que o projeto chama de “aprendizagem significativa”, ou seja, que o aluno aplique o que aprendeu, deixando de ser, segundo o projeto mais uma vez, “autômato” para ser “autônomo” (“...os fazeres visam à resolução de situações-problema...”). Por mais que tenhamos uma discordância frente ao enfoque estático que se atribuí ao aluno, subjazendo uma teleologia de libertação via a educação por competências; aqui, mais uma vez, acreditamos que por outros caminhos, vamos ao encontro com o CRIO daquilo que, ao menos, no papel a instituição EB quer na educação.

As fundações deste edifício (a educação por competências) são erigidas, ainda, pela “interdisciplinaridade”, entendida como uma estratégia para a comunicação entre as disciplinas viabilizando “a construção do conhecimento pelo educando de forma integrada.”; pelo “multiletramentos” associado à importância da leitura e da escrita dentro da sociedade e em suas atividades diárias; pela tão decantada “educação em valores” que o projeto pedagógico do SCMB associa a uma “grande exigência” da sociedade atual, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entendendo a escola como “responsável pela formação do

---

<sup>19</sup> A análise do currículo de História do CMRJ foi feita a partir de dois documentos bases: o Plano de Sequências Didáticas (PSD) e o Plano de Execução Didática (PED), este último subdividido um para cada ano de ensino.

cidadão para a vida”, o projeto pedagógico busca “o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho.”, bem como contemplar os valores, os costumes e as tradições do Exército Brasileiro ensejando vocações para a carreira militar. Por fim, entram como elementos desta edificação a “iniciação científica”, entendida como maneira de propiciar ao discente o contato com questões no ramo das Ciências e despertar a vocação para a pesquisa científica básica; e a “formação de leitores” vista como o estímulo à leitura diante do reconhecimento de sua importância no desenvolvimento da formação intelectual da pessoa.

No que tange aos elementos do currículo e as propostas filosóficas das áreas dos conhecimentos, o projeto pedagógico define para as Ciências Humanas e suas Tecnologias a tarefa de desenvolver competências e habilidades utilizando conceitos estruturantes como cultura, relações sociais, ética, identidade e trabalho. Assim, os discentes refletiriam acerca da “experiência humana no tempo e no espaço”, lastreada em “fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ecológico-ambientais e técnico-científicos”. Curioso notar a contradição existente entre pensar a política sem poder falar de política. Seja como for, o cume será, nesta construção,

contribuir para que o aluno adquira uma postura crítica e ativa em relação à sociedade e que se perceba como agente social capaz de transformar seu meio, defendendo valores como o civismo, o patriotismo e a democracia, participando da edificação de uma sociedade mais justa.

Enquanto isso, a disciplina História, propriamente dita, deve

habilitar o aluno para a construção do conhecimento histórico, possibilitando a formação de identidades e o respeito às diferenças do ser humano. O aluno deve compreender a História humana como uma experiência não linear, mas eivada de rupturas e continuidades.

Realizar esta tarefa passa pelo conteúdo definido no currículo. Este, como disse, está no Plano de Sequências Didáticas (PSD) que é a base para o planejamento docente. Neste ficam, dentre outras coisas, a matriz de Competências (C), Habilidades (H) e de Descritores (D), que nos Plano de Execução Didática (PED) são associados a matéria a ser lecionada (as sequências didáticas com seus objetos do conhecimento). O PED contém as estratégias de aprendizagem

alinhavadas com “as metodologias ativas da aprendizagem, contemplando o tempo ideacional para as faixas etárias e o desenvolvimento dos cinco eixos cognitivos”.

No que toca a Matriz de Descritores (MD), como dito, presente nos PEDs, esmiuçam as habilidades em sua perspectiva concreta enquanto os descritores materializam os conteúdos “conceituais, procedimentais factuais e atitudinais a serem trabalhados e avaliados e orientam as rotas de aprendizagem constantes nesses documentos”. São os conteúdos programáticos de História subdivididos por anos de estudo e trimestres no Ensino Fundamental, a saber:

- 6º ano (1º Trimestre) - Introdução ao estudo da História: tempo, espaço e formas de registro; Processos de Hominização (Pré-História): dispersão e povoamento do ser humano pelos continentes; As sociedades do Oriente Próximo: Mesopotâmica, Egípcia, Hebraica, Fenícia e Persa. (2º Trimestre) – Reinos Africanos da Antiguidade; As civilizações do Extremo Oriente. A Antiguidade Clássica: Grécia e o mundo helênico. A Antiguidade Clássica: Roma - origens, monarquia e república. (3º Trimestre) - A Antiguidade Clássica: crise da república e o Império Romano. A Antiguidade Clássica: a crise do Império Romano. Origens da Sociedade feudal na Europa.
- 7º ano (1º Trimestre) - Consolidação do mundo feudal. A Civilização Islâmica. A Crise do Feudalismo e transição para o mundo moderno. Renascimento e Humanismo. (2º Trimestre) - Estado Moderno, Absolutismo e Mercantilismo. Reforma e Contrarreforma Católica. As Grandes Navegações. A África Atlântica. (3º Trimestre) – Os Povos Pré-Colombianos e a conquista das Grandes Civilizações do Novo Mundo. O Brasil Colônia: do século XVI até meados do século XVIII.
- 8º ano (1º Trimestre) – Das Revoluções Inglesas a Revolução Industrial. Iluminismo e Liberalismo. A Independência das Treze Colônias e formação dos EUA. Da Revolução Francesa ao Congresso de Viena. (2º Trimestre) - Os EUA e América Latina no século XIX. O nacionalismo do século XIX. O pensamento social e político no século XIX. O Imperialismo dos EUA e da Europa na África e Ásia do século XIX. (3º Trimestre) - O processo de emancipação e formação do Estado Brasileiro: dos movimentos separatistas até a abdicação de D. Pedro I. O Período Regencial. O Segundo Reinado.



- 9º ano (1º Trimestre) - A I Guerra Mundial. A Revolução Russa. O período entre guerras (1918-1939). A II Guerra Mundial. (2º Trimestre) - Brasil: a Primeira República. A Revolução de 1930 no Brasil e o Estado Novo. A Guerra Fria e a ordem bipolar. Brasil: de 1945 a 1964. (3º Trimestre) - O Brasil de 1964 até 1985. A crise da ordem bipolar. O Brasil na contemporaneidade

Já no Ensino Médio ocorre uma “revisão” em tese com maior profundidade, a despeito do conteúdo ser elencado de forma mais resumida, a saber:

- 1º ano (1º Trimestre) - As civilizações clássicas: grega, helênica e romana. O Mundo Medieval. A África Atlântica. (2º Trimestre) - A construção da modernidade entre os séculos XIV e XVII. A conquista e colonização das Américas. (3º Trimestre) O Brasil Colônia: do século XVI até meados do século XVIII.
- 2º ano (1º Trimestre) – Das Revoluções Inglesas a Revolução Industrial. Iluminismo e Liberalismo. A Independência das Treze Colônias da América. Da Revolução Francesa ao Congresso de Viena. (2º Trimestre) - Os EUA e América Latina no século XIX. O Nacionalismo do século XIX. O pensamento político e social no século XIX. O imperialismo dos EUA e da Europa no século XIX. A I Guerra Mundial. (3º Trimestre) - O processo de emancipação e formação do Estado Brasileiro: dos movimentos separatistas até a abdicação de D. Pedro I. O Período Regencial. O Segundo Reinado.
- 3º ano (1º Trimestre) - A Revolução Russa. O período entre guerras (1918-1939). A II Guerra Mundial. Brasil: a Primeira República. A Revolução de 1930 no Brasil e o Estado Novo. A Guerra Fria e a ordem bipolar. Brasil: de 1945 a 1964. (3º Trimestre) – O Brasil de 1964 até 1985. A crise da ordem bipolar. O Brasil na contemporaneidade

## 2.6

### Pormenorizando os temas

Mas o que na verdade estes temas gerais buscam enfatizar nas aulas semanais de História ministradas pelo corpo docente multifacetado, civis,

concursados ou temporários, militares da ativa ou da reserva, oriundos da Academia das Agulhas Negras (Aman), do Quadro Complementar de Oficiais (QCO) ou da formação para exercício transitório de até oito anos conhecidos como Oficial Técnico Temporário (OTT) do CMRJ? Para responder a esta pergunta é necessário observar com mais calma o Plano de Execução Didática (PED) de cada ano letivo, em especial os seus chamados descritores que juntamente com as competências a serem desenvolvidas e as habilidades a serem trabalhadas delineiam o documento e indicam o *Core*, no jargão muito utilizado na instituição, a ser ministrado e retido pelos estudantes. Cada um dos temas elencados no subitem anterior é chamado de Sequência Didática (SD) e todas possuem um detalhamento dos seus objetos de conhecimento e o número de aulas e semanas para a sua consecução.

Não irei aqui descrever todos os descritores ou objetos do conhecimento por enfadonho que isso seria diante das centenas (sem força de retórica) de linhas que acarretaria, bem como fugiria ao escopo do trabalho. Todavia, é relevante para o que aqui se propõe no ensino de História pôr em evidência as “vulnerabilidades” curriculares que justificam nossa proposta complementar (visto que substitutiva não está ao alcance da nossa discricionariedade). Nesse sentido iniciamos pelo sexto ano, o qual é o ano que mais abarca conteúdos fora do arco eurocêntrico. Iniciando com o estudo da ciência histórica, a relevância desta para a compreensão do presente e a produção do seu conhecimento, segue-se tratando da questão da medição do tempo em suas múltiplas formas (tempo cronológico, tempo geológico, tempo histórico) e a existência dos calendários e de marcos históricos de culturas ditas não ocidentais. Chamo a atenção aqui porque este parece ser uma das duas questões a serem pensadas dentro do conteúdo ofertado ao sexto ano: uma necessidade muito arraigada de marcar a construção conceitual de “Civilização Ocidental” e inserir heranças muito automáticas de determinadas sociedades da Antiguidade no nosso presente, esvaziando a conexão de culturas no passado e a multiplicidade formativa do presente.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Quero fazer uso aqui dos instigantes artigos de Walter D. Mignolo e Enrique Dussel, donde, no primeiro caso, lemos que “é a de que a emergência da ideia de ‘hemisfério ocidental’ deu lugar a uma mudança radical no imaginário e nas estruturas de poder do mundo moderno/colonial”. Assim, ao apresentar um conceito pronto e asséptico, encobre-se “histórias” como bem nos lembra o segundo autor: “O que será a Europa ‘moderna’ (em direção ao Norte e ao Oeste da Grécia não é a Grécia originária(...)). Com isso queremos deixar muito claro que a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa (esquema 2) é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão; é então

A contraface desta opção acadêmica (ou ideológica?) é destinar uma parte ínfima da carga horária do ano às complexas caracterizações das sociedades ditas orientais. Assim, comparar as diferenças culturais, formas de governo, diferenças religiosas e sociais das civilizações fenícia, hebraica (aqui tributada como uma das heranças que recebemos) e persa deve ser feito em seis tempos de aula. Mesmo tempo dispensado as civilizações hídras da China e da Índia incluindo tratar da sociedade chinesa entre os séculos V e III A.C (a Época dos Reinos Combatentes); suas manifestações religiosas marcadas como orientais no detalhamento do objeto (o Confucionismo, o Taoísmo e o Budismo); Sun Tsu e a expansão do império chinês; além da Índia e seu desenvolvimento cultural e religioso (os árias e os livros sagrados: *vedas*), abarcando a questão social das castas e o entendimento de estratificação. Tal açodamento somado a amplitude temática e a pouca maturidade dos alunos só podem resultar em uma visão superficial e, quiça, esteriotipada de grupamentos sociais riquíssimos e que como veremos, na maior parte das vezes, só serão tratados novamente, a reboque da História dita ocidental.

Em oposição a essa sofreguidão, temos na parte destinada ao Mundo Grego Antigo (doze aulas), a Grécia Clássica e Helenística (seis aulas), bem como e, principalmente, a Roma com suas origens e Monarquia (doze aulas), República e Império (quinze aulas) e crise do Império e as Invasões Bárbaras (nove aulas) a esmagadora maior parte da carga horária com praticamente dois trimestres do planejamento. Por óbvio e não por acaso, marca-se uma ligação direta entre estas civilizações e a nossa, quero dizer a dita Ocidental, evocando-se, por exemplo, “apreciar a cultura grega como herança da cultura ocidental” e “conhecer produtos da indústria cultural sobre o mundo grego antigo”. Da mesma forma, em um movimento de complemento, busca-se minúcias sobre a História Romana a ponto de um descritor almejar diferenciar o papel dos magistrados que compunham a estrutura política da República Romana (cônsules, pretores, questores, *edis*,

---

uma manipulação conceitual posterior do ‘modelo ariano’, racista” (MIGNOLO, 2005 e DUSSEL, 2005).

censores, ditador), sempre percebendo a ligação passado-presente como com a comparação da estrutura da República Romana com a configuração política das sociedades atuais; ou as influências do Direito Romano em nossas estruturas jurídicas e a identificação do legado do cristianismo para “a formação das sociedades ocidentais”.

Sintomaticamente, o ensino de África é, eufemicamente, enxuto. A despeito do reconhecimento logo de início que a África é o berço da humanidade, o estudo acerca dos reinos africanos da Antiguidade (Império da Núbia - Reino de Kush - Império Axumita e povos do Deserto do Saara) totaliza somente seis tempos. Há, inegavelmente, avanços como o descritor que instiga a comparar aspectos culturais da África antiga com a cultura afro-brasileira ou a compreensão do papel da mulher nos Impérios Africanos antigos (como as Candaces no Reino de Cuxe e a Rainha Makeda no Reino de Axum). Todavia, a marcação daquele *continuum* civilizacional (que no caso brasileiro faria todo o sentido vista nossa composição social e cultural), além de não ser tão explícita, fica comprometida pela exígua carga horária; pontos que afetam, também, a estudo de nossos “moradores” originais citados nesse PED apenas através do descritor que prevê “identificar elementos da cultura indígena em seus vestígios e permanências: pinturas rupestres, sambaquis e cerâmica”.

Acredito útil, agora, analisarmos conjuntamente os conteúdos definidos nos Planos de Execução Didática dos demais anos do Ensino Fundamental e Médio, visto que há certo paralelismo entre estes, especificamente entre 7º e 1º anos; 8º e 2º anos e 9º e 3º anos. Dessa feita e buscando direcionar a análise ao nosso escopo, observamos mais uma vez como um calcanhar de Aquiles das propostas de ensino de História contidas no currículo do SCMB (o PED é centralizado para todo o sistema) uma previsão ínfima de semanas para tratar determinadas temáticas. Começando por História do Brasil e comprovando o que outrora coloquei nesta escrita, ou seja, o papel subsidiário que muitas vezes o currículo tributa a esta; temos no 7º ano nove semanas destinadas ao Mundo Feudal, partindo da formação do Reino Franco até a transição para o Mundo Moderno enquanto destina-se sete semanas, sendo estas no último trimestre, em si mais conturbado (proximidade do fim do ano e seu natural cansaço, bem como uma agenda repleta de eventos no Colégio como concursos do Exército); para lecionar do contato dos portugueses com os chamados “povos nativos”, realçando-se a exploração do Pau Brasil (o dois únicos descritores

acerca dos indígenas brasileiros pré-colonização e a sua (nossa) ampla diversidade pede para situar a localização dos habitantes indígenas da América portuguesa e citar os grupos indígenas pertencentes a tronco linguístico tupi.), até o Ciclo do Ouro e a chamada “Crise da Mineração”.

Bem revelador dentro de nossa crítica ao eurocentrismo arraigado temos um descritor que orienta-nos a “estudar o processo de inserção da cultura europeia e a catequização dos povos indígenas no Brasil”, saltando aos olhos o uso da palavra “inserção”. A reboque, não há um esfroço de desvelar as heranças destes grupamentos constituintes do nosso povo e país, ficando, mais uma vez, associada a História Indígena ao “trabalho compulsório” sendo até dúbio certas proposições como “entender as relações sociais entre os povos indígenas e os portugueses em relação ao trabalho” ou “explicar as estratégias utilizadas para a obtenção de mão de obra indígena: guerra justa e resgate”. Da mesma forma toda a riqueza dos povos pré-colombianos deve-se retratar em míseras seis aulas, devendo estas comportar, também, os índios brasileiros, bem como o processo de dominação espanhol e as relações de trabalho como a *mita* e *encomienda*.

Pensando o dito Mundo Feudal – deve-se realçar positivamente as duas semanas destinadas ao estudo da civilização islâmica dentro daquelas nove já citadas – o Reino Franco e as origens do Feudalismo recebem o mesmo espaço destinado no segundo trimestre ao ensino de mais um capítulo de História da África, que foi, é bom recordarmos, a duras penas, adotada por força de lei a partir de 2003. Assim, se é um grande e recente avanço prever o estudo do século XII ao século XVI da diversidade étnica, cultural e política dos povos africanos antes do contato com os europeus, enfocando os reinos de Gana, Mali, Iorubás e Bantos e o desenvolvimento de seus saberes; cabe perguntar se mais não poderia ser abarcado se estas duas semanas, que também devem dar conta do processo de escravidão moderna, fossem ampliadas por tempos que, por exemplo, destinam-se a “reconhecer a importância do Reino Franco contra invasões muçulmanas” ou “entender a importância de Carlos Martel no tratado de Poitiers”. No mais, os temas definidos como clássicos e já bastantes ligados a uma História europeia que justificaria-se pela centralidade destes eventos na História Mundial (ex: Renascimento, Grandes Navegações, Reforma Protestante, Formação dos Estados Nacionais *sic* Modernos) gozam de 33 aulas, fato que, em tese possibilitaria, no Ensino Fundamental relembre-se, tratar

de pormenores como as fases do Renascimento italiano (Trecento, Quattrocento e Cinquecento).

Traçando o paralelo com o PED do 1º ano do Ensino Médio, retoma-se uma vez mais a História das Civilizações grega e romana, as quais juntamente com a Alta Idade Média, tomam conta de todo o primeiro trimestre (28 aulas). E tome-se mais uma vez aulas sobre o período creto-micênico (XX-XII a.C), a relação da “expansão grega pelo Mediterrâneo com a formação cultural da Antiguidade”, “a importância da Democracia Grega nos processos de formação política no Ocidente”, tudo muito ligado a reflexão acerca do mérito “do legado cultural grego no processo de formação da Sociedade Ocidental”. Da mesma forma, as origens de Roma, a influência etrusca, Monarquia, República, Alto e Baixo Impérios, as Guerras Civis, a constituição das leis românicas como a Lei das Doze Tábuas, Leis Licínias, Lei Canuleia e o Tribunato da Plebe etc; são revistas dentro de uma perspectiva, em tese, mais aprofundada como se busca no Ensino Médio a partir do discurso oficial. Na Alta Idade Média estudamos novamente os Francos e o processo de interiorização e cristianização da Europa, Carlos Magno e a formação do Sacro Império Romano Germânico, bem como fugindo um pouco a centralidade ocidental, as características do Império Bizantino.

Ao mesmo tempo, curiosamente, comprime-se o tempo destinado a História Moderna (somente 14 aulas), o que, e não há contradição no que escrevi antes, prejudica menos a História dos eventos clássicos que já citei e mais a concretização de descritores interessantíssimos sobre História Africana como a identificação da relevância da cidade Malinesa de Timbuktu e sua universidade ou estudar a existência dos Griôs como exemplo fundamental para a tradição oral, para as artes e para a história do povo do Mali ou, até, perceber a participação da mulher na organização política e social no Reino de Benin. A impressão que fica é certa dúvida acerca do que deve ser prioridade, “abraçando-se o mundo com as pernas”, o que a tudo e a todos prejudica. O melhor exemplo desta hipótese que ventilamos é, ainda no PED do 1º ano, a manutenção das restrições temporais para o estudo das Civilizações Pré-Colombianas, mas a significativa e, positiva, ampliação do tempo destinado ao estudo de História do Brasil (20 aulas), o que agora possibilita, por exemplo, estimular a caracterização etno-linguística dos Aruaques, Jês ou Tapuias, Caraíbas e Tupi-Guaranis. Seja como for, o foco nas dinâmicas próprias da

colonização europeia continuam centralizantes no programa e razão maior do estudo sobre a América.

O currículo do 8º ano é um exemplo muito curioso das fissuras existentes em todo e qualquer sistema, as quais possibilitam ações ativas, mas também os limites que uma estrutura centralizada impõe. Digo isso, pois tive a oportunidade de contribuir para confecção de determinados enfoques contidos neste PED (de três em três anos os PEDs são revistos em reuniões remotas e presenciais com representantes de todos os 14 Colégios do Sistema coordenado por militares designados pela DEPA. Estas reuniões são chamadas “Revisões Curriculares”.) como quando, por exemplo, no que tange ao estudo da Independência das Colônias Espanholas e do Haiti (infelizmente comprimido em apenas seis aulas) definiu-se como dois dos descritores a identificação dos seus principais líderes, realçando projetos e influências presentes da fundação dos novos estados até hoje; bem como instigamos a reflexão acerca dos limites da autonomia conseguida pelos países da América Latina e os problemas hoje vividos na região. Foi uma tentativa de viabilizar um ensino antenado com o presente, buscando olhar a realidade latinoamericana, tão próxima geograficamente, mas tão distante em nosso conhecimento histórico. Não obstante, além do tempo exíguo, solapou-nos, mais uma vez, a tradicional delimitação de conteúdos tradicionais, reservando todo o restante dos dois primeiros trimestres para o estudo das Revoluções Inglesas e da Revolução Industrial, do Iluminismo, da Independência das 13 Colônias à Guerra da Secessão e o século XIX dos EUA, da Revolução Francesa ao Congresso de Viena, do Pensamento Social e Político Europeu no século XIX, bem como dos processos de Unificação Alemã e Italiana e o Imperialismo.

À História do Brasil relegou-se, mais uma vez, o último trimestre que a despeito de prever, em tese, 36 aulas, deve dar conta desde os antecedentes da Independência do Brasil a partir das Inconfidências; passando pela própria Independência, pelo Primeiro Reinado, Período Regencial, Segundo Reinado até a Crise da Monarquia. Mesma toada, agora até com menor carga horária (28 aulas), no 2º ano de Ensino Médio, repete-se o conteúdo de História do Brasil no terceiro trimestre comportando a hercúlea tarefa de lecionar o processo de emancipação e formação do Estado Brasileiro até a Proclamação da República. Aqui cabe uma ressalva acerca do Ensino Médio no SCMB que está, desde 2021, em fase de

transformação com a adoção de itinerários formativos para o 2º e 3º ano com previsão de ser implantado em 2023 no 1º. Estes, na prática, fazem a área de História ter um currículo comum atrelado a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) com carga horária de dois tempos semanais, a qual agrega-se a dois itinerários, um militar destinado a preparar os alunos interessados nas carreiras militares (chamado CAMIL) e outro civil, destinado a preparação para os vestibulares das universidades civis, públicas ou privadas (chamado CAUNI). Os itinerários incluem mais um tempo semanal de aprofundamento. Aqui analisamos os PED do que seria essa base comum aos dois itinerários, ou seja, que todos os alunos tem acesso.

Dessa feita, se mais uma vez a América Latina fica secundarizada com uma sequência didática que coloca seu estudo ao lado dos EUA ao longo do século XIX e com uma solitária menção a análise dos principais processos de formação nacional da América Hispânica, citando explicitamente a Argentina, o México e a Colômbia; no que versa a História do Brasil, aquela afirmação acerca das interpretações próprias institucionais dos fatos históricos, mostra-se nitidamente quando no estudo do Período Regencial (1831 – 1840) um dos detalhamentos dos objetos do conhecimento perseguidos é o processo de “pacificação interna”, o que na prática significa caracterizar sinteticamente as principais revoltas regenciais (Sabinada, Balaiada, Cabanagem, Revolta dos Malês e Farroupilha), dando ênfase “na ação do Duque de Caxias como Pacificador (o militar e o político)”. Não por acaso o nome de uma das mais importantes medalhas existente no Exército é a do Pacificador. Assim, ilumina-se com os processos de “pacificação”, em especial, “a conquista da manutenção da integridade territorial”.

Os últimos dois PEDs analisados são os do 9º e 3º anos. Muito parelhos tratam, basicamente, dos mesmos assuntos situados, em sua maioria, no século XX. Aqui, a relevância temática do que se realizou até hoje no CRIO no que versa sobre a abertura de nossos caminhos de estudo fica mais explícita. Em regra, são abarcados conteúdos que se estendem da eclosão da Primeira Guerra Mundial até a crise da Ordem Bipolar e o que é chamado nos documentos de “Nova Ordem Mundial”. No que diz respeito ao Brasil, trata-se essencialmente do período republicano sendo bem emblemática a previsão no PED do 3º ano chegar-se nos dias atuais incluindo nos três últimos dos seus descritores, *in verbis*: “Caracterizar



os dois governos de Dilma Rousseff”; “Caracterizar o governo Temer”; “Caracterizar o governo Bolsonaro e as questões do Brasil do momento presente”. Temas muito eivados, digamos, de paixões políticas, o que, inclusive, vai de encontro a uma diretriz cara ao Sistema.

Para nosso interesse mais imediato, vale dizer que no 9º ano o estudo de América Latina e Oriente Médio fica restrito a análise da Revolução Cubana, fato tributário ao estudo mais geral da Guerra Fria, está sim ao lado das duas grandes Guerras, protagonistas temáticos; e a formação do Estado de Israel e o que é chamado de “questão judaico-palestina”. A despeito do destaque dado no terceiro trimestre para o processo de Descolonização Afro-Asiático, muito pouco é tratado sobre os países que emergem no período, os quais se restringem no documento a Índia, Argélia, Moçambique e Angola (Vietnã fica ligado também aos eventos da Guerra Fria e desdobramentos). Já no 3º ano, se é animador constatar no objeto de conhecimento com a rubrica “Questões da Atualidade” uma preocupação em analisar aspectos históricos referentes à contemporaneidade do Leste Europeu, Oriente Médio e Primavera Árabe; a total ausência (sem nenhum exagero) de uma preocupação de estudo com América Latina e até com o processo de Descolonização (são mais uma vez citados como meros tributários da Ordem Bipolar como se lê: “Identificar os principais focos de tensão durante a Guerra Fria: Bloqueio de Berlim, Guerra da Coreia, Crise dos Mísseis, China, Cuba e Vietnã.” “Analisar movimentos de independência no continente africano e asiático no contexto da Guerra Fria.” “Explicar os efeitos da Guerra Fria na América Latina.”) desmonstra aquela unicidade ocidental eurocêntrica que outrora alertei.

Aqui também vemos mais uma vez a preocupação (todavia fragmentada e sem uma clareza estrutural) em realizar uma História de vultos, que mesmo não se negando a relevância da figura histórica; enseja um questionamento frente ao uso antiquado e desequilibrado com o previsto em parte no projeto pedagógico para disciplina História. Na verdade, o próprio projeto ao querer um ensino que faça sentido, contextualizado, mas, ao mesmo tempo que divulgue os valores e tradições do Exército, gera paradoxos conceituais e factuais. Nesse sentido, parece-nos extemporâneo “reconhecer o importante papel do Marechal Rondon como engenheiro militar, explorador e sertanista” ou “Reconhecer a importância da participação do Marechal José Pessoa na realização do projeto para uma nova

capital do Brasil (Brasília)”, bem como descolado da produção acadêmica, da História lecionada nas escolas, daquela solicitada minimamente nos vestibulares definir o Governo Figueiredo como “a volta do governo civil” ou sentenciar que devemos “entender que o período (militar) é retratado atualmente de forma muito ideológica e buscar uma análise historicamente mais responsável (O que seria?) sobre a conjuntura do período 1964-1985.”

### 3

## A experiência do Clube de Relações Internacionais Oswaldo Aranha (CRIO)

### 3.1

#### Compreendendo a experiência

Acredito ser importante explicitar que a dissertação aqui apresentada é um esforço intelectual de, antes de tudo, sistematizar uma experiência de ensino que está em curso há alguns anos. A despeito de nunca a ter visto como pronta e acabada, pois é renovada anualmente com a entrada de novos discentes e suas respectivas contribuições individuais, só tomei consciência mais ampla do seu processo contínuo de construção com a entrada no programa do *ProfHistória*. O mestrado proporcionou-me o contato com determinados autores, alguns já meus conhecidos da época de graduação, mas, nessa nova oportunidade, com a devida associação consciente com a “experiência”<sup>21</sup> que realizava na prática.

Metodologicamente, entendi que, colocando-me como pesquisador e objeto, na medida em que relato a experiência de ensino e nela atuo interferindo, realizava uma “pesquisa-ação”<sup>22</sup>, ou seja, uma investigação calcada na autorreflexão coletiva, pois, juntamente com os discentes (aqui cabe a escuta dos atuais e alguns antigos participantes das atividades do clube), buscamos aprimorar as atividades educacionais e compreender seu lugar, relevância e objetivo. Ao utilizar autores que me ajudaram a pensar a experiência, fundi análise teórica com atuação prática e, aqui, tento refletir e relatar a experiência para construí-la (daí alguns tempos verbais no passado, no presente e, até, no futuro; pelo que me desculpo de antemão).

---

<sup>21</sup> Como expressarei melhor em momento oportuno, sorvi com engajamento as formulações do grande historiador britânico E. P. Thompson, em especial e em suas concepções acerca da história focalizada de baixo para cima, sua primazia na ação humana e nas experiências de resistências das classes despossuídas. Acredito que o aprofundamento deste conhecimento me deu um norte. Assim, utilizando a verve alheia compreendi: “A experiência humana, portanto, expressa o que há de mais vivo na história. É a presença de homens e mulheres retomando como sujeitos, construtores do devir e do presente. Não são as estruturas que constroem a história. São as pessoas carregadas de experiências. Claro que não são sujeitos autônomos nem ‘indivíduos livres’. (...) As contingências históricas exercem pesada presença na vida de cada pessoa. São os antagonismos aos quais todos estamos submetidos”. (BEZERRA, 1995).

<sup>22</sup> No compasso das colocações de Tripp (2005), a pesquisa-ação é “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”. Coloca-se entre a “prática rotineira e a pesquisa acadêmica” e é uma “das muitas diferentes formas de investigação-ação”.

Dessa forma, o segundo capítulo busca explicitar, passo a passo, o funcionamento do Clube de Relações Internacionais Oswaldo Aranha (CRIO), seu advento, sua estrutura de funcionamento e como se dão as atividades de ensino de História por meio dele. É, também, um exercício crítico de aprimoramento e ampliação da experiência de ensino que realizamos desde o ano de 2014 e que desembocou na fundação do respectivo clube.

Outrossim, urge, além da necessária digressão e apresentação factual do que foi construído e vivido nos últimos oito anos, incluir, paralelamente, a descrição dos conceitos, formulações e caminhos apontados por Paulo Reglus Neves Freire e Edward Palmer Thompson; autores eleitos, ao lado da intelectual estadunidense bell hooks, como referenciais teóricos da experiência, e a associação de suas libertadoras ideias ao que realizamos na prática com os alunos. Em outras palavras, deseja-se, associando aqueles dizeres às ações concretas no dia a dia do clube e em suas atividades, buscar similitudes e coerência nas ações.

### **3.2**

#### **Estímulos intelectuais (ou “marco teórico”)**

Incontornável, para nós, é a figura do patrono da educação brasileira, o inacreditavelmente hoje tão contestado, professor, educador e intelectual, internacionalmente reconhecido, Paulo Reglus Neves Freire. De sua vasta contribuição educacional, tomei emprestado na experiência, de chofre, duas de suas mais relevantes formulações, a saber: os conceitos de “autonomia” e “empoderamento”, ambas entendidas de maneira imbrincada e complementares. Dessa forma, guiei-me pela concepção de construir práticas pedagógicas que reflitam uma educação voltada para a autonomia dos educandos e que valorize e respeite sua cultura e seus acervos de conhecimentos empíricos como constituintes das suas individualidades. Que enxergue como colocava Freire em Pedagogia do Oprimido, a educação como um ato político, voltado para a transformação da realidade social. Este processo complementa-se quando os próprios discentes empoderam-se “a si próprios”, ativamente, e não de fora para dentro, ou seja,

concedido por outrem.<sup>23</sup> “Empoderamento” é um conceito hoje muito utilizado em distintas realidades e causas, mas tem em Freire um sentido próprio e precursor. Como coloca a pesquisadora Joice Berth “como um dos precursores da análise aplicada à realidade de grupos oprimidos” (2019, p. 37-38), ao pensar nos anos 60 a Teoria da Conscientização, Freire inspirou a Teoria do Empoderamento defendendo que os grupos subalternizados ao adquirirem a consciência crítica da realidade e associá-la a uma prática transformadora, se empoderariam por si próprios. Aqui faço a relação livre, ciente de todos os riscos em fazê-lo, com os discentes em uma estrutura escolar e vínculo este processo à ação transformadora defendida por Freire.<sup>24</sup>

Retomando, Freire enfatiza a necessidade do respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, pois esse é um sujeito social e histórico. E como tal para ser “formado”, deve muito mais do que ser treinado em suas destrezas, receber uma formação ética, que os conscientize a uma reflexão crítica da realidade em que estão inseridos. Aos educadores cabe criar as condições para a construção do conhecimento pelos educandos como parte de um processo em que professor e aluno não se reduzam “à condição de objeto um do outro”, pois ensinar, longe de ser transferência de conhecimento, é, na verdade, fomentar as possibilidades para a própria produção deste. Dando espaço para a bela escrita de Freire aprendemos que “epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele”. (Freire; Shor, 2021, p. 182-183)

Outro cabedal indispensável para basilar este trabalho é Edward Palmer Thompson com seu conceito de “experiência” e suas formulações acerca da educação, mesmo que tomadas a partir da sua vivência na escolarização de adultos (Thompson, 2002). Para Thompson, e nós o seguimos, os estudantes são dotados

---

<sup>23</sup> Em 1977, o psicólogo norte-americano Julian Rappaport cunhou o termo “empowerment” a partir da palavra “power” (“poder”) para defender que era preciso dar ferramentas a certos grupos oprimidos para que eles tivessem condições e autonomia de se desenvolver. Freire ao debater com Rappaport deu outra vida ao conceito, remetendo também as chamadas “minorias”. Aqui aplicamos o uso da ideia, no sentido dado por Freire, mas voltado para todo e qualquer aluno da instituição. (FREITAS, 2016).

<sup>24</sup> “(...) se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou liberdade.” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 187).

da capacidade de “agência”<sup>25</sup> e percepção a respeito de sua experiência. Nesse sentido, toda educação remete a uma dialética, na qual ao educador não cabe pensar em seus discentes como uma turma de passivos recipientes de educação. A experiência surge no ser social, mas como coloca Thompson, “não surge sem pensamento”; assim advêm da reflexão do ser humano. Refletindo sobre educação e experiência, Thompson nos ensina que a experiência trazida (ele fala de adultos, mas acredito podermos aqui utilizar) altera radical ou sutilmente todo o processo educacional, influenciando métodos, o aperfeiçoamento de docentes, o currículo, desvelando lacunas ou inconsistência e, levando a novas “áreas de estudo”.

Pois, é isso que acreditamos ter vivido todos estes anos com a agência discente no projeto de R.I. o qual capitaneamos horizontalmente. Em coro com o autor, e diante de um quadro de, no mínimo, grandes desafios, a ideia de expandir uma experiência de ensino que se quer interdisciplinar, que não é voltada para os alunos, mas que destes advêm, que quer pontuar aquilo que não é pontuado em currículos e afins, que contribuí para o desenvolvimento humano e individual desses, e que busca subverter a modelagem tradicional de ensino e aprendizagem; em suma, que pretende apresentar-se como uma educação como prática da liberdade; só é possível vivenciando toda carga pessoal e de vida discente.

### 3.3

#### A questão do outro ensino de História

Meu contato com os autores anteriormente citados datava dos tempos de universidade e, mesmo, não gozando de um entendimento teórico mais detalhado dos seus objetivos e efeitos; acredito poder afiançar que ambos foram, ao longo deste tempo de deleite da experiência, aplicados ou, ao menos, “contaminaram” o pensar e as ações deste docente de História e oficial responsável pelo clube de R.I.

---

<sup>25</sup> Sem querer mergulhar no complexo e renhido debate em torno da ação (agência) e da estrutura é indispensável situar o que aqui estamos nos filiando. Para tanto e buscando uma definição a contrapelo, fazemos uso da ácida crítica feita por Thompson a Althusser que em sua teoria reduziria a ação humana ao circuito da reprodução estrutural, logo ensejando um processo sem sujeito na medida em que submetidos à ideologia. Assim, como fala Thompson “Acima de nossas cabeças, nas altas academias, os inquisidores discutem; discordam violentamente, mas reconhecem a complexidade e a reputação uns dos outros. Afinal, arrancam-nos uma negação: uma negação da agência humana, da criatividade, uma negação até de nós mesmos. Mas ao sairmos de sua tortura teórica vemos, pela janela, o processo da história desenvolvendo-se”. (THOMPSON, 1981, p. 122-123).

Todavia, além de aprimorar nossa prática a partir do melhor entendimento dos conceitos de Freire e Thompson, faltava, e me apercebi disso ao longo dos anos, tornar um projeto de relações internacionais voltado para preparar alunos para eventos de simulação, em um espaço de ensino de História sob uma diretriz mais enfática. Em outros termos, em apresentar o conteúdo de História de uma forma mais crítica, menos tradicional, “escovando-a a contrapelo”<sup>26</sup>, no sentido de trazer à baila visões e conteúdos não em voga e que esta geração que ora se apresenta clama em suas demandas diárias.<sup>27</sup>

Essa urgência, infelizmente, me veio por último e aqui acredito que mais do que até então os verbos devem ser colocados no futuro, pois esta construção encontra-se engatinhando como se verá nos conteúdos que foram tratados na experiência. De qualquer maneira, foram exatamente as reflexões teóricas realizadas nas disciplinas e leituras propiciadas pelo ingresso no mestrado, que me ajudaram a percebê-la. Teoria e prática se complementaram e se retroalimentam, ajudando a lapidar uma experiência que ocorria, mas estava incompleta. Desse histórico e entendimento surgiu o interesse por determinadas categorias, hoje célebres nas paredes da academia, mas inexistentes para mim há época da graduação. E mais uma vez faço uso, sem advogar um rótulo para esta dissertação, de determinados temas, conceitos e referenciais dos estudos “decoloniais”, que estimularam meu pensar temáticos.

Assim, é indispensável hoje para minha contribuição temática junto aos discentes e sua produção; ter compreendido a “colonialidade” como constitutiva da modernidade e não como uma consequência desta, sendo o exercício de “descolonizar” uma prática constante, pois como sujeitos históricos datados, temos

---

<sup>26</sup> A famosa e muito citada frase é do filósofo alemão Walter Benjamin que chamava a atenção com ela para importância de buscarmos uma contra narrativa dos vencidos, ou seja, matizando a versão dos vencedores, das elites e, dessa forma, dar voz aos explorados, violentados, perseguidos, ou seja, indígenas, negros, mulheres e pobres. Acredito caber bem em nossa busca este referencial.

<sup>27</sup> A crítica à adequação estética que os chamados privilégios da *branquitude*, por exemplo, impõe, é algo cada dia mais presente nas cadeiras das salas de aula. Mesmo em um ambiente ainda mais limitador que a média das escolas, pois há um regulamento taxativo das posturas comportamentais e físicas dos discentes (conhecido por *Manual do Aluno*), onde se uniformiza até o corte de cabelo; formas de manifestação individual da liberdade explodem em maior número a cada ano (Cito o exemplo do cabelo propositalmente por ser hoje um ponto essencial de identidade reivindicado, não só por movimentos políticos, mas pelos próprios jovens). Para mais informações, consultar: <http://www.cmrj.eb.mil.br/images/ca/docs/ManualAluno2020.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

a estrutura da “colonialidade” e com ela a lógica do colonizador em nós, marcando e direcionando silenciosamente nossa atuação docente. É na ciência dessa amarra que enseja uma tomada de consciência que busca, em última instância, uma guinada epistêmica como, por exemplo, descolar-se das grandes narrativas europeias, tais como o liberalismo ou compreender que o conceito de Ocidente é político e ideológico existindo hierarquias que o subjazem.

Respeitado os interesses dos alunos, a guiar a presente experiência, deve-se buscar tocar em temas “sensíveis” para sociedade e, em especial, para o contexto escolar em que esta aflora, tais como o racismo epistêmico ou o esmagamento de singularidades que o eurocentrismo impõe com sua homogeneização. Claro que, não se trata de enxergar nosso local de prática docente como um bastião último do conservadorismo e porta-voz exclusivo do conhecimento hegemônico. Sabemos, até por experiência, que o espaço escolar, imerso em sua própria cultura, como nossa experiência é exemplo disso, dá margem a produção de conhecimentos particulares, que, em certos casos, podem ser até contra hegemônicos.<sup>28</sup>

É sabido que estruturas existem para manterem-se de pé e qualquer exercício para solapá-las exige muito mais do que boa vontade. Soma-se a isto, a ciência de que conjunturas, e sabemos isso por experiência, são pródigas em remover o lodo presente no fundo de uma realidade que parecia “modernizar-se”, trazendo todo o entulho à tona. Mas isto também pode ser amainado com a agência dos sujeitos escolares nas suas “trincheiras” cotidianas, sem, é claro, esquecer-se das forças limitantes que pairam como a “colonialidade do poder” (em sentido aqui amplo).

Seja como for, no fim, não há alternativa, pois ou cremos na possibilidade de mudança por meio de nossas humildes realizações ou não faz sentido continuar com esta escrita e com a prática deste trabalho. Dessa forma, solicitando de empréstimo as ferramentas que esses grandes intelectuais, mulheres e homens, forjaram, buscamos nesta dissertação o diálogo transformador do conhecimento acadêmico com a experiência na sala de aula rumo a outro e melhor mundo.

---

<sup>28</sup> A definição de *Hegemonia* é em si uma tarefa complexa pelo longo debate que envolve seus significados dentro da tradição marxista, apesar de ser de razoável consenso o tratamento amplo e bem acabado dado por Gramsci em Cadernos do Cárcere. Todavia, sem querermos imiscuir nos sentidos mais restrito (‘direção’ em oposição à ‘domínio’) ou amplo (‘direção mais domínio’) de *Hegemonia*; aqui utilizamos o termo no sentido mais prosaico de domínio e imposição de interesses/valores de um dado grupo/classe sobre outro (BOTTOMORE, 1993) e (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 365-367).



### 3.4 O início de tudo

Não cabe aqui fazer uma mera narrativa ou descrição das etapas que constituíram esta experiência, mas uma reflexão, teórica e prática, desta própria, utilizando-se conceitos que dialeticamente influenciam a prática, mas que são buscados pelo exercício dela, pois, muitas vezes, são observados na própria experiência<sup>29</sup>.

Dessa forma, busca fazer um balanço da experiência desfrutada<sup>30</sup> desde 2014 na construção de uma intervenção pedagógica de ensino de História através do projeto extracurricular de Relações Internacionais do Colégio Militar do Rio de Janeiro sistematizando esta experiência dentro de uma jornada de busca por um ensino de História marcado por outros referenciais.

De início e como forma de esclarecimento, apesar de, como se verá, a experiência em tela ambicionar (é) muito mais; cabe explicar o que é este mundo dos chamados “modelos” das Nações Unidas (Model UN), no qual se funda este universo, paradoxalmente, tão difundido quanto restrito das simulações diplomáticas e que foi o germe do surgimento do CRIO. Assim, em síntese apertada, definiríamos como “jogos” que simulam uma Assembleia Geral da ONU e de seus órgãos multilaterais, ensejando a participação de jovens secundaristas e universitários no mundo diplomático tal como um “simulacro” da realidade política internacional com o debate de seus temas, realizações de discursos,

<sup>29</sup> Neste aspecto, aporte relevante é o de Zavala (2015) que ao elucubrar as maneiras pelas quais a prática do ensino de História é teorizada; defende a tese da complementariedade, onde reflexão acadêmica e prática se fundem, em uma teoria orientando a prática formulada pelo próprio praticante, seja professor ou investigador.

<sup>30</sup> O verbo “desfrutar” é proposital. Advogamos neste trabalho como *Leitmotiv*, dentre outras, uma ideia defendida pela professora e intelectual militante norte-americana bell hooks que exalta a sala de aula como um local de entusiasmo. É exatamente o prazer dos discentes em participar da construção desta experiência que a mantém de pé, visto que boa parte das suas atividades, sejam as aulas, as simulações ou a própria estrutura administrativa do Clube de R.I.; só existem se eles, alunos, forem partícipes. A concepção da autora do prazer em sala de aula e de que aprender deve ser empolgante e até divertido é pedra de toque da experiência que sempre teve intuito de romper com um modelo o qual alguém que sabe ensina a quem não sabe, algo, que não necessariamente quem está “aprendendo” sabe o porquê e para que o faz; onde se divertir não é o foco e, caso aconteça, será residual, para não dizer que, muitas vezes, é visto como contraproducente. O entusiasmo aqui, como bem coloca a autora, é um ato de transgressão. Transgressão com uma normatividade passiva/expositiva que prolifera em muitas salas de aula.

posicionamentos governamentais, confecção de resoluções (Souza, 2016) e negociações interestatais.

Esta atividade discente de conduzir e participar de simulações de organismos internacionais teria tido início já nos anos 20 do século XX, tempos, ainda, da Liga das Nações e nesta se inspirado por iniciativa de alunos de escolas estadunidenses. Seu “surto”, contudo, dataria da década de 60, tornando tal prática hoje uma das técnicas ativas de aprendizagem mais profícuas para estudantes de nível médio e universitário, tangenciando assuntos complexos como governança global e granjeando a participação, em dados de 2012, de mais de um milhão de pessoas em cerca de 400 conferências espalhadas por 35 países (Antonio, 2012).

Tais simulações podem ter como lócus de realização as salas de aula (Oliveira, 2018) ou ser um acontecimento que envolva toda a escola e/ou universidade, estando ligada a um determinado curso. Sua amplitude também se dá pela quantidade de participantes e pelo escopo de alcance, sendo o evento regional, nacional ou até internacional. Seja como for, é indispensável realçar que professores e alunos se debruçam em uma atividade de aprendizado recíproca, acadêmica e lúdica; promovendo o interesse pelas relações internacionais e áreas correlatas e desenvolvendo, indubitavelmente, habilidades como pesquisa, escrita, oratória, capacidade de negociação, argumentação, bem como a ação autônoma dos discentes dialogando com suas próprias questões internas (ex: timidez, inseguranças etc.).

O conhecimento deste universo não se encontrava ao meu alcance, apesar dos meus quase 10 anos de atividade docente, até minha entrada como docente na estrutura do Sistema Colégio Militar do Brasil, inicialmente no Colégio Militar de Salvador e posteriormente por mais tempo no Colégio Militar de Manaus. Em realidade, foi somente com a minha transferência em 2013 para a unidade mãe deste sistema, o CMRJ, que a partir da demanda discente que adentrei ao conhecimento deste universo e, quiçá, exatamente por isso tenha pautado minhas ações desde o início junto aos alunos pelo respeito quase que sacrossanto a autonomia destes.

Neste educandário, ainda no ano de 2013, em uma sala de aula de Cavalaria<sup>31</sup> no primeiro ano do Ensino Médio, fui questionado por uma aluna sobre

---

<sup>31</sup> O Colégio Militar do Rio de Janeiro mantém como uma das suas mais diferenciadoras tradições separar o Ensino Médio em “Armas”, tal como é feito na Academia Militar das Agulhas Negras

o porquê de o CMRJ não participar de nenhuma “simulação de Relações Internacionais”. Confessando minha ignorância, perguntei o que seria e aquela, sem muito traquejo, explicou-me em linhas gerais, naquilo que foi meu primeiro contato com os chamados “Modelos” ou “Simulações” das Nações Unidas (*Model UN*), quer dizer, “jogos” que simulam uma Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) e de seus órgãos multilaterais. Célere como só a dinâmica de sala de aula sabe ser, em pouco mais de um ano surgiu o projeto extracurricular batizado de *Fórum de Estudos Internacionais e de Política Externa*.

Pensado originalmente como um projeto para desenvolver no Ensino Médio um conjunto de atividades intelectuais voltadas para o estudo das Relações Internacionais (R.I.), não era seu intuito caracterizar-se, tão somente, como uma modelagem de simulação clássica. Como dito, já na década de 1920 surge as primeiras simulações de organismos internacionais, sendo o advento da Organização das Nações Unidas (ONU) um acontecimento chave para catapultar estes eventos que, desde então, têm tido papel de destaque no mundo acadêmico ao desvelar aos jovens de ensino médio e superior os estudos de geopolítica e R.I. Em 1998, os Modelos das Nações Unidas foram introduzidos no Brasil, na primeira edição do *Americas Model United Nations*, organizado por estudantes de Relações Internacionais da Universidade de Brasília. A despeito deste “diapasão” de décadas, as novas “simulações” contribuíram para a disseminação do debate de tópicos globais, notadamente entre estudantes.<sup>32</sup>

Em realidade, buscava-se preparar parte do quadro discente, aqueles que assim o desejassem, pois ser voluntário foi desde sempre uma condição *sine qua non* da atividade (o que depois entendi a partir das leituras de Freire e hooks que mais do que conhecimento prático, tal “voluntariado” encaixava-se perfeitamente na teoria que lastrearia o projeto.); para representar o CMRJ em eventos intercolegiais de Relações Internacionais. Além disso, no médio prazo, era seu fto

---

(AMAN) local de formação primeira dos oficiais de carreira do Exército Brasileiro. Assim, em regra, a partir da procura e da nota de classificação dos alunos ao término do Ensino Fundamental, dividem-se os mesmos em turmas de Infantaria, Artilharia, Cavalaria, Comunicações, Engenharia, a partir de 2015, e, desde 2019, de Logística, que reúne nesta denominação o Quadro de Material Bélico e o Serviço de Intendência. Já há alguns anos, as turmas de Cavalaria são as mais cobiçadas pelos alunos e, na média, possuem aqueles de melhores notas.

<sup>32</sup> Para mais informações, podem ser consultados: <https://www.amun.org/about/>

<https://www.un.org/es/sections/resources-different-audiences/students/>. Acesso em: 10 out. 2020.

tornar-se um espaço de incentivo a projetos de iniciação científica para os membros do *Fórum*, bem como “projetar uma visibilidade positiva sobre a instituição no âmbito do atual cenário educacional brasileiro”, o que para a direção de qualquer colégio é sempre um argumento muito robusto.

Para mim, tratava-se, antes de tudo, de dar uma resposta aquele desejo manifestado pelos discentes, que me pareciam *habitués* daquele mundo e eu como docente não estava preparado para dar vazão. Mas, também, era do ponto de vista de um integrante do CMRJ, uma obrigação em preencher uma lacuna existente logo no colégio mãe do Sistema. Afinal, poucos anos depois da criação dos primeiros Modelos voltados para estudantes secundaristas, já em 2006 foi organizado pela primeira vez um evento de simulação em um Colégio Militar: tratava-se da edição inaugural da CMMundi, evento promovido pelo Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH). Deste seguiu-se uma tendência que ao longo da década materializou nos colégios do Sistema inúmeros Clubes de Relações Internacionais e suas respectivas simulações. O CMRJ estava na retaguarda do processo.

Nessa esteira, e nesse momento a ação do meu colega, professor de História e doutor em R.I. Cláudio Esteves Ferreira foi fundamental para formulação primeira das atividades; definiu-se como linhas de atuação do Fórum a teoria das Relações Internacionais, os estudos de Guerra e Paz, as análises de conjuntura e a História das Relações Internacionais de Portugal e Brasil. Para tanto, pensava-se como atividades jornalísticas duas sessões semanais sobre um tema pertinente a uma das quatro linhas de atuação; exercícios específicos de estudos de caso visando à preparação para eventos intercolégiais (aqui residia a demanda original e mais popular dos alunos: participação efetiva nos eventos de simulações de Relações Internacionais); a elaboração de estudos para a realização de um seminário de comunicações acadêmicas apresentado pelo corpo docente, discente e convidados especiais e, por fim, a integração com as atividades do Clube de História “Barão Homem de Melo”, já existente.

Ainda muito influenciado por uma normatividade padrão da escola, de início, a despeito da participação no projeto ser por iniciativa dos próprios alunos; existiam requisitos a serem preenchidos para participar como o rendimento mínimo em disciplinas específicas, o que seria definido *a posteriori*, e uma conduta disciplinar “sem ocorrências significativas”. Por fim, era necessário 50% de

frequência nas atividades e o limite máximo de contingente, o que era uma estimativa, beirava os 20 alunos. Hoje pensando em retrospectiva, vejo como a cultura escolar da instituição nos marcava, pois fazíamos no micro um espelho de todo o padrão comportamental do macro, seja do próprio Colégio seja daquilo que o Exército, e sendo justo uma esmagadora parte das instituições educacionais, e seu sistema de ensino pregava (boas notas, bom comportamento, frequência e, de preferência, com pouca gente. Em suma, uma nata.).

Ironia da ciência de Clio é, após sete anos, lembrar que se saiu da inércia das simulações com a participação promissora de alunos do segundo ano, durante o recesso escolar, no *XI MIRIN*.<sup>33</sup> Esta participação, inclusive, foi uma das justificativas oficiais da solicitação, afinal para integrar-se ao rol de atividades extracurriculares do Colégio era indispensável à autorização da Divisão de Ensino, em uma primeira instância, para, em segunda, receber o aval do próprio comandante (a isso chamamos no CMRJ tal como uma reprodução da organização do Exército, de “seguir a cadeia de comando”). Mais até, pois este “ponta pé inicial” projetou-se dentro do CMRJ como um exemplo arrebatador e estimulou, sobejamente, a sequência do projeto com a definição de uma agenda pontuada por aulas semanais com o professor Cláudio Esteves e a minha atuação, digamos, administrativa na viabilização da participação discente em outras simulações e eventos de Relações Internacionais; tal como ocorreu, ainda naquele ano, com outro grupo de “cadetes de Thomaz Coelho” na 4ª edição da Semana de Defesa e Gestão Estratégica Internacional (SDGEI) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).<sup>34</sup>

### 3.5 Rumo ao CRIO

Buscar dar visibilidade a outras temáticas e conteúdos é, sem dúvida, um aporte pessoal meu, mas somente com uma vivência educativa horizontal que nas

<sup>33</sup> O Modelo Intercolegial de Relações Internacionais – MIRIN – realizou sua décima primeira edição entre 30 de junho e 03 de julho de 2014. Organizado por alunos da graduação em Relações Internacionais da PUC- Rio, o evento leva aos seus participantes uma experiência muito próxima da realidade profissional de diplomatas, chefes de Estado, ministros, grupos de interesse, em um ambiente ditado por negociações multilaterais em contextos de disputa internacional em assuntos considerados historicamente relevantes. O sítio virtual do evento não se encontra mais disponível.

<sup>34</sup> Para mais informações sobre o evento, consultar: <https://eventos.ufrj.br/evento/vi-semana-de-defesa-e-gestao-estrategica-internacional/>. Acesso em: 10 out. 2020.

“brechas”<sup>35</sup> sistêmicas busca evocar uma possibilidade educacional menos disciplinadora, menos controladora, mais participativa e mais ativa dos discentes; é que esta semente pode vicejar. Afinal, acredito que nesta caminhada, nascida d(n)a experiência de organização das atividades desenvolvidas na prática cotidiana, construiu-se, antes de tudo, uma relação de confiança e respeito mútuo entre os discentes e eu.

Todavia, não atribuo somente a nossa ação confinada no CRIO o sucesso ou, ao menos, avanço desta empreitada em busca de ampliação dos conteúdos de História que os alunos tomam posse. Em tempo oportuno, já realcei a relevância do professor Dr. Cláudio Esteves na origem do projeto e em seu engatinhar (não menosprezo com essas palavras aquele momento). Falta ainda destacar a ação de outro colega, substituto de envergadura idêntica e que aportou os saberes da Geografia aos encontros semanais do Clube. Antes, contudo, parece-me apropriado delinear o ambiente institucional que deu combustível para o avanço da experiência.

Assim, relevante, neste momento, é trazer a tona dois cenários que fertilizaram aquela “semente” interna plantada com a participação nos eventos de simulação no idos de 2014 e 2015. Cito o contexto nacional pródigo<sup>36</sup> em um interesse mais amplo pela área. Novas redes acadêmicas, curso universitários, ensejaram o crescimento das simulações de organismos internacionais. Com a acolhida entusiasmada pela comunidade acadêmica e patrocinadores, estes modelos

---

<sup>35</sup> As “brechas” entendidas aqui com um significado pedagógico de lugar de assembleia, de reunião e troca, no qual se desaprende e reaprende em uma pedagogia prática calcada na relação. Mas, também, como espaços de construção de outros enfoques no ensino de História, quicá de outra epistemologia, ao se destacar, por exemplo, singularidades que são esmagadas pela homogeneização europeia (WALSH, 2016).

<sup>36</sup> A discussão intelectual e a produção científica acerca dos temas relacionados às relações internacionais e à política exterior são de longa data na História brasileira. Todavia, como coloca o professor adjunto do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília (UnB) Antônio Carlos Lessa, amplificaram-se significativamente, em importância e em qualidade, notadamente a partir dos anos 90 no Brasil. “O debate intelectual e a produção científico-acadêmica realizados no Brasil sobre temas afetos às relações internacionais e à política exterior cresceram em importância e em qualidade nos últimos vinte anos. Esse processo traduz o adensamento do ‘pensamento brasileiro de relações internacionais’, particularmente perceptível ao longo dos anos 90. Verificou-se tanto o crescimento do interesse dos meios iniciados (acadêmicos, militares, diplomatas etc.) no debate especializado quanto a diversificação de centros dedicados à reflexão, à pesquisa e ao ensino no Brasil, e o crescimento do número de atores que produzem análises de todos os tipos, seja para amparar a tomada de decisão nos organismos dedicados à formulação e implementação da política externa, seja para influenciá-la. O fato é que é possível observar que o debate acerca dos temas internacionais ganhou novos foros, em que se incluem redes de organizações não-governamentais, federações de empresários dos mais diversos setores, centrais sindicais, mas especialmente, novas e diversificadas redes acadêmicas” (LESSA, 2005, p. 1)

multiplicaram e requintaram seus níveis técnicos e administrativos, o que, na prática, significa proporcionar aos “delegados” (discentes que se inscrevem como participantes do evento na “persona” de diplomatas de países predeterminados em temáticas já definidas) uma experiência, como se costuma dizer, de grande imersão.<sup>37</sup>

Já ao outro cenário crédito, particularmente, até uma maior essencialidade para deslanchar do Fórum de R.I e, posterior, edificação do CRIO. Refiro-me a existência de uma política educacional institucional dentro do SCMB voltada para o incentivo a criação de projetos de R.I. E aqui encontramos aquela complexidade estrutural que outrora citamos, pois, mesmo que entenda os limites existentes dentro da instituição, tal como venho apontando (curricular, hierárquico, regulamentar); passa longe da nossa visão uma simplificação maniqueísta. Como se utiliza corriqueiramente nos textos castrenses de elogios, “é por dever de justiça” que ressalto a importância da proposta pedagógica institucional direcionada ao estudo de R.I. e à fundação e clubes discentes como combustível para o desenvolvimento da experiência que realizamos. Por exemplo, a integração entre alunos do Sistema é um objetivo institucional, mas seu apelo vai ao encontro do que os discentes querem, ficando até difícil dizer se ocorre porque a linha de ação educacional dos CMs quer ou porque os alunos é que agem para tanto.

De fato, o interesse discente aumentou exponencialmente deste aquele primeiro evento no CMBH, *pari passu*, a constituição de ações institucionais da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) direcionadas a popularização das simulações nos Colégios Militares (CM). Divisor de águas nestas ações foi a propositura e patrocínio do evento chamado de Desafio Global do Conhecimento, o qual teve sua primeira edição entre 29 de setembro a 01 de outubro de 2016. Neste são objetivos oficiais da DEPA a promoção do conagração dos Colégios Militares, o estímulo às atividades extraclasse como indutoras da melhoria do rendimento escolar, bem como o incentivo junto aos alunos do interesse pelas atividades científicas e culturais.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> A título de exemplo, consultar: <https://puc.vc/sou-puc/simulacoes-aproximam-estudantes-do-curso-de-ri/>

<sup>38</sup> [https://www.eb.mil.br/todos-os-avisos/-/asset\\_publisher/nEIT00TYrefc/content/sistema-colegio-militar-do-brasil-desafio-global-do-conhecimento](https://www.eb.mil.br/todos-os-avisos/-/asset_publisher/nEIT00TYrefc/content/sistema-colegio-militar-do-brasil-desafio-global-do-conhecimento);

O Desafio Global do Conhecimento é composto por duas atividades, as quais são a Feira de Ciências e o MUNDO CM. Esta última é aquela que ensina a prática das simulações de R.I., sendo, então, um evento anual para que secundaristas tenham “a oportunidade de se colocar no centro de decisões da agenda política internacional.” Foi originalmente fundado em 2009 pelo Colégio Militar de Brasília (CMB), sendo incorporado em 2016 pela própria DEPA, que o financia e apoia. Ambas as atividades, a partir do aporte realizado pela Diretoria, tornaram-se acontecimentos de todo o Sistema, logo oficiais e compulsórios; o que não quer dizer que a participação neles seja protocolar por parte dos alunos.

Como bem propagandeia a Diretoria, mas de forma legítima, “a possibilidade de se colocar no centro de decisão das diferentes políticas que permeiam nossa convivência internacional possibilita aos participantes o desenvolvimento de diferentes habilidades para a abertura para a pesquisa autônoma dos mais diferentes temas e na negociação, oratória e tolerância para os mais diferentes pontos de vista.” Sendo “um jogo de simulação de órgãos internacionais que tem a função de promover um estudo de cunho político e cultural entre alunos do SCMB e de desenvolver ideias e propostas de intervenção social. Busca, também, a reflexão sobre o contexto político mundial, utilizando-se de assuntos históricos e atuais, enfocando valores de sustentabilidade, respeito as diferenças e diversidade cultural”.<sup>39</sup> Tais afirmações encontram eco na realidade e são um real atrativo para os alunos, que dela participam entusiasticamente.

Oportunamente, e aqui cabe mais uma vez realçar a complexidade da ação *interna corporis*, já na primeira edição o tema do Mundo CM foi a “Visibilidade de Minorias, Ressignificação de Direitos”, bem como a fala no 4º Desafio de 2019 destacou o “compromisso com o crescimento crítico de seus participantes”. Ambos, além de toda a ação institucional de incentivo a temática de R.I., que por si proporciona tratar de assuntos mais contemporâneos (utilizaria a expressão “quentes”); deram margem a execução de um trabalho temático de História mais flexível que o atado pela cronologia curricular dos anos escolares. E aqui se insere novamente a busca pelas “brechas” que possibilitariam outro e mais amplo, ensino de História.

---

<sup>39</sup> <https://pt.calameo.com/books/005675401668c9a984ab6>.



A culminância, quiçá utópica, disso ocorre quando os Clubes de Relações Internacionais de todos os CMs reúnem-se, através de representantes, para debaterem juntos assuntos atuais e históricos, levando à circulação do conhecimento, troca ideias e formulando projetos. Reencontrar amigos que se dispersam com as transferências dos pais, bem como participar de várias atividades culturais organizadas por cada colégio é ótimo e atrativo, daí ser um dever meu realçar a iniciativa de agregação e consolidação das simulações de R.I. no SCMB com o Desafio Global como decisiva para alavancar no CMRJ o seu Clube de R.I. Fato que se soma a um aspecto correlato que me foi iluminado por umas das minhas alunas dirigentes do clube, a qual me explicou que a profusão de eventos de simulação na cidade do Rio de Janeiro torna a vivência dos discentes na “*modelândia*” (como eles chamam) menos dependente dos eventos do Colégio, o que dá mais liberdade de ação a eles, mas, também, estimula a cobrança pela organização de eventos próprios do CMRJ. Seja como for, enxergamos, na nossa troca diária com os discentes, uma janela a dar luz a assuntos que cotidianamente nas aulas ficam, muitas vezes, nas sombras.<sup>40</sup>

### 3.6

#### A “correção de rumos”

Faço a ironia expressa no subtítulo, utilizando um famoso jargão da diplomacia para pontuar uma mudança da política exterior através de um eufemismo (“correção de rumos”); não para esvaziar a alteração de norte que acredito foi feita em parte (menor regulação docente, maior autonomia discente) e em outra estar em processo de realização (ampliação dos assuntos de História a serem tratados, inclusive com encontros agendados regulares); pois ambas são significativas. De fato, o que quero é sinalar como ela, a “correção”, foi se dando suavemente a partir da prática do dia a dia, da ampliação do meu pensar e, principalmente, da própria ação dos estudantes, que gradativamente foram tomando as rédeas do projeto, em especial quando propuseram a criação do Clube, formularam seu nome, bolaram um estatuto e pressionaram, açodadamente, mas

---

<sup>40</sup><http://www.depa.eb.mil.br/noticias/131-3desafio-global>;  
[https://www.youtube.com/watch?v=m\\_y6WKqFSBg](https://www.youtube.com/watch?v=m_y6WKqFSBg);

que, hoje tenho claro, acertadamente, pela organização do primeiro evento de simulação do CMRJ, a I RioMUN realizada em 2017.

Se hoje compreendo que somos, acima de tudo, uma experiência de uma intervenção pedagógica, reflexo de uma atuação educacional que se amplificou em uma ambição maior de outro ensino histórico, que se quer ser diferente ao fugir da desgastada fórmula da exposição monocórdia dos conteúdos pelo professor com a posterior aferição da “aprendizagem” por meio de avaliações modelares atributivas de notas (Ufa!); tudo se deve a esta agência discente.

Para mim, exemplo maior desta agência, a qual se agregou ao ambiente de construção de autonomia *freiriana* que vínhamos introduzindo no desenrolar da experiência de ensino, foi a criação do Clube de Relações Internacionais Oswaldo Aranha (CRIO). É uma espécie de agremiação estudantil, pois esta figura de representação estudantil totalizante inexistente hoje na estrutura administrativa do CMRJ (aqui cabe um pouco mais de História do CMRJ).<sup>41</sup> Dessa forma, o CRIO transcendeu em muito a ideia de um conscrito clube de R.I. do SCMB. Primeiro porque, a despeito de não ser uma representação unificada dos interesses discentes no colégio (que possuí uma miríade de grêmios, mas nenhum com este caráter representativo), caracteriza-se por ter uma diretoria (secretariado) eleita com grande autonomia e prevalência na tomada de decisões na experiência de ensino em tela.

Todo processo político (e aí temos um termo calcanhar de Aquiles inexplicável dentro da instituição e, portanto, esclareço o “político” no sentido de tomada de decisões administrativas, disputas eletivas, escolha deliberativa e, o mais relevante, legitimidade construída frente aos pares) é direcionado pelo secretariado lastreado pelos alunos integrantes do clube com uma “supervisão” horizontal e autorizada pela vivência da idade realizada pelo escriba desta história. Funcionando, agregue-se, o clube como polo de atração e balizamento das criações

---

<sup>41</sup> A representação estudantil geral do CMRJ é a *Sociedade Recreativa Literária* (SRL), esta sim o grêmio do colégio na acepção que normalmente se dá no movimento secundarista. Em CMBH ela permanece ativa, existindo chapas que concorrem em uma votação de toda a escola. No CMRJ, utilizamos a palavra grêmio para a miríade de organizações discentes como os grêmios de cada Arma do Ensino Médio. Também é muito comum o uso da palavra clube, como o de Cultura Nipônica. No CRIO a votação se dá nos indivíduos que concorrem a respectivos cargos. O CMRJ deixou esmorecer a tradição da SRL, sendo hoje a mesma desconhecida para um grande contingente de alunos. [https://www.instagram.com/p/CHWIr7fMKgb/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CHWIr7fMKgb/?utm_medium=copy_link)

discentes, são os professores envolvidos, figuras mediadoras entre alunos e a administração escolar, a qual, indispensável lembrar, é, também, uma Organização Militar (OM) e, dessa forma, requer formalidades que lhe são próprias.

Por ser “viva”, na medida em que é renovada anualmente com o ingresso de novas individualidades, o que a mantêm em permanente processo de construção; a agência destes alunos adiciona-se com o decorrer dos anos, lembrando, mesmo que do ponto de vista de jovens não pareça, como é rápida a vida escolar (são pouco mais de 04 anos, no máximo 05 para os mais precoces, para quem ingressa no CRIO desde o início no 9º ano do Ensino Fundamental e fica até o 3º fatídico ano do Ensino Médio e do vestibular); resultando em um somatório de “experiências” que vão lapidando abrangência e o funcionamento do clube. Estas experiências são, ao cabo, uma ação por dentro das “estruturas” deles que, quiçá sem se aperceberem, apropriam-se das regras e as subvertem.

Não por coincidência, lembro aqui da virada empreendida pela, chamarei assim, geração de 2017, a qual, como já disse entendendo a sucessão de gerações como parte crucial do processo de consolidação e refinamento do funcionamento do Fórum; propôs a substituição do termo Fórum de Relações Internacionais para CRIO. A gestação deste empoderamento se deu já em 2016, quando ocorre um rompimento. A pressão dos alunos por mudanças buscando uma expansão das atividades e o fim da limitação do número de participantes no clube; o questionamento aos critérios de acesso (visando premiar dedicação e vontade), mirando não hipertrofiar as aulas e buscando espaço para criar os próprios eventos, para viajarem mais e realizarem encontros próprios dar-se-ia aulas de simulação uns para os outros; enfim, a agência deles, foi decisiva para uma guinada de concepção, levando-me ao entendimento que gerar um sentimento de pertencimento com encontros extraclasse aos sábados (por exemplo: Assembleias deliberativas deles) era, mais do que uma solicitação, uma questão de sobrevivência do clube. E assim, por mais banal que possa parecer, a mudança de nome foi um divisor de águas, simbólico, de todo esse processo de correção de rumos que destaquei. Dessa forma, a minha própria postura no clube foi afetada, na medida em que me desapeguei em grande medida de uma suposta autoridade fundadora do Fórum, nome que me era muito caro, pois havia sido formulado pelo professor Cláudio e sido aninhado por aqueles da geração original do projeto.

Argumentaram os próprios discentes daquele ano que o nome deveria ser substituído, diante da homenagem que desejavam fazer a Oswaldo Aranha, antigo discente do CMRJ e nome notório de nossa diplomacia.<sup>42</sup> Para eles a sigla FRIO não teria um bom apelo, ao passo que CRIO, ou seja, Clube de Relações Internacionais Oswaldo Aranha, sim. Este debate, a princípio pueril, mostrou-se, na verdade, estruturante, pois aquela concepção primeira de um projeto de Fórum acadêmico de formação em conhecimentos de área (R.I.) permutou-se em uma dialética de construção pedagógica, em uma experiência de ensino<sup>43</sup>, na qual docentes e discentes tencionaram e dialogaram horizontalmente, agregando ideias e criações de distintas gerações de alunos, que, ao cabo, tornaram-se protagonistas do processo e, a reboque, da eclosão de uma experiência de intervenção pedagógica em ensino de História.<sup>44</sup>

### 3.7 O CRIO e seu funcionamento<sup>45</sup>

O CRIO é estatutariamente (o estatuto do CRIO foi redigido integralmente pelos alunos, sendo a demanda por esta sistematização advinda deles e não de uma idiossincrasia deste docente, que cometeu o deslize de forma-se em Direito) chamado de Imperial Clube de Relações Internacionais Oswaldo Aranha (CRIO),

<sup>42</sup> Oswaldo Euclides de Souza Aranha nasceu a 15 de fevereiro de 1894 em Alegrete - RS, onde passara sua infância até mudar-se para o Rio de Janeiro, onde cursou o Colégio Militar do Rio de Janeiro e a Faculdade Nacional de Direito (FND). No Itamaraty combateu a aproximação brasileira da Alemanha na Segunda Guerra Mundial, visando manter a neutralidade do país no conflito. Em 1947, ao assumir a chefia da delegação brasileira foi presidente da primeira sessão especial da Assembleia Geral das Nações Unidas em 1947, o que legou uma tradição de primazia de fala para o chefe do Executivo brasileiro na abertura das Assembleias-Gerais subsequentes (FUNDAÇÃO..., [?]).

<sup>43</sup> O uso, ao longo da dissertação, da palavra “experiência” ou da locução “experiência de ensino” visa pontuar o processo, ou seja, a permanente construção, desenvolvimento e dinâmica da interação aluno/professor. Significa, também, filiar-se a perspectiva do historiador inglês E. P. THOMPSON e sua compreensão da educação, dentre outras reflexões, como socialização, considerando a ação dos indivíduos nos processos educativos em que estão colocados e os processos contraditórios nos quais se educa e se é educado com vistas às possibilidades de conservação e/ou mudança.

<sup>44</sup> Em sentido *latu*, o CRIO tornou-se, como já citado, em um Grêmio Estudantil, pois passou a representar um grupo significativo de estudantes sendo legitimado e tendo seu secretariado escolhido pelos próprios. Assim, supriu outra lacuna existente nos colégios militares: uma representação estudantil própria, que demanda o exercício democrático da escolha e potencializa a autonomia. Uma ação politizadora, a despeito do estigma que a palavra carrega nos dias atuais quando referido ao exercício da educação.

<sup>45</sup> A base para o presente tópico foi o estatuto do CRIO, recentemente atualizado, mas que não se encontra disponível online.

sendo, por óbvio, integralmente subordinado às normas internas do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) e ao seu Comando.

Foi fundado destinado, nas palavras dos alunos, “a proporcionar uma logística de seleção, preparação e participação de delegações do Colégio em simulações de organismos internacionais e nacionais, por meio de um processo justo e imparcial”. Sendo uma preocupação muito grande dos discentes, “estimular as habilidades necessárias para uma participação de excelência nos modelos, como oratória, capacidade argumentativa, elaboração de textos, estudos das disciplinas relacionadas, (...)”.<sup>46</sup>

Destaco aqui estas palavras, pois acredito o quanto elas são sintomáticas em expressar a força do engajamento discente no desenvolvimento de uma prática educativa que a eles faça sentido. Constatação que tornou forçoso a adoção do arsenal teórico que lançamos mão, pois não vejo a possibilidade de um sucesso análogo em uma experiência que não se pautasse, por exemplo, por esta agência e autonomia dos sujeitos. Eles se reconhecem como protagonistas do processo e, dessa forma, trazem as questões que lhes são verdadeiramente caras como limpidamente expressa outro objetivo contido no documento que ora destrincho: “Promover uma consciência globalmente relevante por meio da interdisciplinaridade e diálogo intercultural, a fim de aprimorar a autonomia intelectual dos estudantes, bem como iniciativas discentes de liderança (...)”.

Ao longo do texto pontuo como considero a presente intervenção pedagógica uma ação que se desenrola no dia a dia. Quando releio o estatuto vejo como alguns princípios mais amplos de construção cidadã, de postura republicana, de atuação crítica (diretrizes que muitas vezes buscamos alcançar nas aulas de História lecionando o conteúdo e pontuando exemplos históricos, digamos, pedagógicos) estão consubstanciados inclusive no documento que exponho. Uma preocupação constante no clube é com a publicidade das suas ações.

Nele se estabelece que os alunos componentes das delegações do CMRJ participantes de simulações são escolhidos através de seletivas, com datas e temas, divulgados previamente pela internet com prazo para os resultados; sendo obrigatório ao secretariado redigir nota esclarecendo as razões caso não o respeite.

---

<sup>46</sup> Estatuto do CRIO.

Garante-se ao delegado (os alunos candidato à simulação) a ciência sobre sua avaliação na seletiva, sendo os critérios (oratória, conhecimento da discussão do comitê, argumentação, participação conforme a política externa e apresentação geral) previstos e de conhecimento geral, incluindo peso e avaliadores.

A nossa tão carente vocação democrática emerge na definição clara das regras do processo eleitoral dos secretários e diretores do clube. Com eleições anuais, em dois turnos, abertas a todos os membros que tenham participado de pelo menos duas simulações, o CRIO estimula, além da participação como eleitores, o lançamento de candidaturas (uma por discente) às secretarias para alunos do primeiro ou do segundo ano do ensino médio com expertise de pelo menos cinco simulações, bem como para às diretorias fazendo-se necessário ser do nono ou do primeiro ano do ensino médio com participação prévia, mais uma vez, em ao menos cinco simulações.

Em uma regulamentação deveras republicana, aos meus olhos, obrigam o secretariado antigo a reunir-se com o novo para repassar experiências relativas às atribuições dos cargos e informações acerca das finanças e contas (usuário e senha) para o funcionamento destas ferramentas virtuais da agremiação. Já em um cuidado democrático e em constante atenção a conjuntura vivida, recentemente alterou-se o artigo 31, o qual passou a definir que em casos excepcionais como isolamento social (colocado pensando-se a pandemia de 2020/2021) será considerado aluno votante aquele que tenha participado de ao menos duas atividades do CRIO desde a eleição para o secretariado imediatamente anterior, ou seja, flexibilizou-se o critério para não alijar da votação os alunos mais novos do clube e assim com menos participações (a pandemia fez com que quase ninguém simulasse, sendo a prática de simulação reduzida pelo seu caráter presencial. Poucos foram os casos que fizeram simulações remotas, tal como o CRIO. Mesmo assim, os alunos identificaram não ser a uma mesma coisa e, dessa forma, o critério de participar de simulação para votar e ser votado como membro do secretariado e diretores tinham que ser mudados.).

Estrutura, funções e obrigações dos integrantes do clube, também, são definidas *a priori* como forma de, inclusive, nortear o controle das ações dos eleitos pelos demais integrantes. São elementos constituintes do clube os oficiais orientadores (no caso eu, imposto, digamos, por força do cotidiano), os professores

orientadores (professor Flávio e eu, escolhidos pelos alunos participantes na atividade), os três secretários (acadêmico, de relações públicas e administrativo, todos eleitos democraticamente pelos membros votantes do Clube), três diretores (acadêmico, de relações públicas e administrativo, também eleitos democraticamente pelos membros votantes do Clube), os chefes de delegação, escolhidos pelos secretários) e a assembleia geral do clube (formada por todos os membros).

Estes dois últimos elementos também expressam a abertura de ingresso e atuação que venho defendendo para os discentes, pois na assembleia geral altera-se o estatuto e toma-se qualquer decisão a respeito do clube, sendo aberta aos membros destes a participação. Nessa toada, a figura do chefe de delegação em uma simulação, responsável por representar o Colégio, é definida após consulta aos membros que devem ser perguntados se existe o interesse de alguém em ocupar o cargo, dando oportunidade a todos. A escolha feita pelos secretários, ou seja, alunos, baseia-se na experiência no ambiente das simulações do candidato, sendo recomendação manter a rotatividade entre os alunos no cargo.

No que tange as atribuições, acho sintomático ficarem expressas as funções do oficial orientador, na prática uma ponte para levar ao comando do CMRJ os requerimentos dos membros do CRIO “evitando eventuais equívocos e desmandos”. Assim como a competência dos professores orientadores, os quais acompanharam e auxiliaram os alunos nas atividades e eventos do Clube, “zelando, também, pelo bom comportamento destes”. Vejo aqui uma materialização prática daquela ideia de “empoderamento” que advogamos.

Da mesma forma, coroa, para mim, o norte de uma atuação coletiva e, como adjetivei anteriormente, republicana e cidadã; o talhe que atribuí obrigações aos alunos, eles próprios, dirigentes. Assim, é competência comum aos três secretários trabalhar rumo a excelência nas atividades do Clube, respeitando o cumprimento dos prazos de seus cronogramas e propondo atividades extras como treinamentos, palestras, passeios, entre outros. Ao secretário acadêmico compete designar os chefes de delegação do CMRJ nas simulações e corrigir, com o auxílio de um professor, os documentos de posição oficial submetidos pelos discentes. Ao secretário de Relações Públicas atribui-se a promoção do Clube dentro e fora do CM, bem como a organização de enquetes e o cuidado com as redes sociais e

ferramentas comunicação. Por fim, o secretário administrativo, função estruturante, é o principal responsável pela condução do processo eleitoral. Além disso, incumbe-se de manter atualizado um banco de dados com as informações dos membros do clube e, veja a autonomia, zelar por todo o dinheiro sob os cuidados do Clube, tal como os pagamentos das inscrições, o dinheiro recolhido com o objetivo de organizar atividades e aquele arrecadado pelo esforço coletivo em eventos tais como a festa junina do CMRJ. Visando a lisura do clube é sua tarefa manter um registro de todo o montante recebido e gasto no CRIO, fazendo a prestação de contas, quando requerida.

Agregando elementos de outras simulações com as viagens cada vez mais frequentes para participação nos eventos de cada colégio do Sistema além daquelas realizadas no próprio Estado do Rio, o CRIO culmina, hoje, em uma experiência de ensino que se organiza em torno de uma oficina semanal no contraturno das aulas que atrai “religiosamente” mais de 40 alunos, do oitavo ao terceiro ano, para debater questões contemporâneas. Tal como disse anteriormente, o projeto extracurricular transformado em clube, a despeito de almejar o ensino de História e ter-me como o elemento oficial responsável, transcende a seara da História e, ainda mais, da minha incumbência profissional. Hoje, mais do que nunca, é um projeto interdisciplinar, na medida em que uma parte primordial do CRIO para a formação discente são as aulas ministradas e os debates mediados pelo professor de geografia Dr. Flávio Sampaio Bartoly, o qual substituiu com o rigor teórico e o brilhantismo didático meu colega de fundação, professor Cláudio Esteves.

Nestas aulas, o que segundo nossas alunas componentes do secretariado do CRIO de 2021, não ocorre em outros clubes do próprio SCMB; buscamos fomentar, nos alunos neófitos, o interesse acerca das questões internacionais contemporâneas, bem como aprofundar o conhecimento daqueles que já o tem. Por consequência, ocorre uma “preparação” (não gosto do termo, primeiro porque me dá a ideia de um cursinho pragmático e segundo porque evoca a postura de passividade do discente, o oposto da agência que defendo) para a atuação nos eventos intercolégiais de simulação em R.I. De toda forma, os encontros do CRIO consistem em atividades que abordam conceitos fundamentais das Relações Internacionais e da Geografia, em especial da geopolítica tangenciando o conteúdo da disciplina de História, o



que, como já frisei, pretende-se tornar mais intenso com vistas ao ampliar a temática da disciplina.

Utilizando materiais diversos (vídeos, textos, jornais), os formatos de análise e organização em sala são variados e buscam proporcionar um ambiente em que todos os discentes possam se interessar e debater as questões propostas. É aqui um passo vital para o início do falar discente, que, por melhores notas que possuam (como já observei inúmeras vezes) só se sentem confortáveis para emitir opiniões neste espaço do clube e não em uma sala de aula do turno regular. Em determinadas sessões, por exemplo, os alunos são convidados a participar de simulações de comitês internacionais, de acordo com temáticas previamente discutidas e elaboradas.

E o professor Flávio, hoje, debate, a título de exemplo, temáticas como a ONU e as relações entre os Estados Nacionais; os principais organismos da ONU e as possibilidades de reforma do Conselho de Segurança; a Globalização e suas dinâmicas fundamentais; os limites e possibilidades de ampliação do processo de inclusão na Mundialização a partir das “grandes questões globais” como os diálogos entre países centrais, países semiperiféricos e países periféricos; uma análise da Conjuntura Internacional Atual dos refugiados – Origens, destinos e implicações locais e globais; a ACNUR – A ONU e os refugiados; o drama de Aleppo e a guerra da Síria; a Arábia Saudita e o Irã na geopolítica do petróleo e nas alianças globais; o drama na periferia global e o caso do Haiti, bem como os dramas na semiperiferia, sendo exemplos o Iraque e Afeganistão; os Territórios de Refúgio, o Curdistão Iraquiano; Os esforços de paz entre Israel e Palestina; os conflitos étnicos e estudos de caso como Iugoslávia e Ruanda; os investimentos em pesquisa e setor social de China e Índia, pensando as visíveis ampliações de desenvolvimento social e de qualificação do desenvolvimento econômico nos BRICS; as relações entre EUA, China e Rússia e a Geopolítica e economias globais no Conselho de Segurança da ONU etc. Todas, como se pode intuir, atuais, complexas e políticas.

Uma lacuna a ser preenchida é trazer, e aqui acho que aulas expositivas têm seu o valor (desde que devidamente abertas ao debate e com o espírito cúmplice dos alunos); conteúdos não tão óbvios de Geopolítica, mas que possam ser instigadores de propostas de comitês, visto que a RioMUN, como mostrarei, tem um espírito temático aberto. Assim, lecionar sobre a História dos países Latino-

americanos (individualizando-os) serviria a um maior estímulo para que os alunos enquanto delegados dos comitês fizessem escolhas fora do arco das grandes potências. Mesmo raciocínio vale para a História contemporânea de países africanos ou do Oriente Médio, lembrando que por existir um tipo de comitê chamado Gabinete de Guerra e outro conhecido como Gabinete Histórico, o aprofundamento deste conhecimento, digo com pesar, periférico; oportunizaria simulações de conflitos regionais menos vultosos (mas dramáticos do ponto de vista dos que vivem), bem como de situações históricas que pouco ou quase nenhum relevo nos currículos escolares (ex: a longa e rica história dos sultanatos islâmicos ou das interseções dos povos e civilizações africanas e indígenas, para fazer uso de um conceito a ser desidratado na sua generalidade).

Às aulas complementam-se outras atividades e acredito que dentro da concepção adquirida de estímulo a agência discente e protagonismo autônomo destes, além da já explicada, gradativa caminhada, dentro da estrutura administrativa do CRIO (eleger-se democraticamente e sem qualquer interferência não discente o secretariado que legitimado pelo voto dos seus pares, adquirir posição de liderança e responsabilidade na condução do Clube e de sua pauta); outra ação imperiosa é a realização de MOCKs (palavra derivada do inglês “mock-up” que significa “modelo”, “simulação”, a qual é largamente utilizada dentro do SCMB como sinônimo de “simulação da simulação”), ou seja, treinamentos frequentes de simulações organizados pelos próprios discentes mais experientes para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos mais novos em uma integração Ensino Fundamental e Médio de aprendizado e convívio.

Ao cabo, é sempre, sejam nas aulas, nas MOCKs, nos debates diários, nas reuniões durante o recreio ou nas demais atividades, uma contribuição para o desenvolvimento individual dos discentes, que ao enfrentarem obstáculos pessoais, coram a caminhada com a participação nas simulações de diversos eventos em escolas públicas, privadas e universidades, transitando intelectualmente.

Por fim, e representando uma culminância de toda esta construção, os alunos organizam um evento de simulação de Relações Internacionais próprio do CMRJ, batizado de RioMUN,<sup>47</sup> (*Rio Model United Nations*), iniciada em 2017 e

<sup>47</sup><https://www.facebook.com/RioMUN.CMRJ/>;  
<https://docero.com.br/doc/sec581c>; <https://www.facebook.com/watch/?v=1415141481842751>;

que em sua III edição no ano de 2019, tornou-se a maior simulação de R.I. do Rio de Janeiro. Mais importante, contudo, é ser toda ela pensada, das temáticas ao logo de divulgação; do controle das inscrições à decisão das delegações e discentes a serem premiados; da fala de abertura ao vídeo de encerramento e assim por diante; pelos alunos, configurando uma, *mutatis mutandi*, de empoderamento discente via fomento da sua autonomia<sup>48</sup>.

---

<https://www.facebook.com/watch/?v=1739423272747902>;

<https://www.facebook.com/watch/?v=402833763651463>;

<http://www.cmrj.eb.mil.br/ultimas-noticias/396-iii-rio-mun>

<sup>48</sup> Para Paulo Freire, autonomia é um processo de decisão e humanização que se forja historicamente a partir de variadas decisões que cada um de nós toma em nossa caminhada da vida. É, ao cabo, a experiência da liberdade. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p. 53-54). Para além, um saber indispensável para prática educativa é o respeito à autonomia do educando e, em miúdos, pressupõe o respeito à curiosidade, ao gosto estético, a inquietude, a linguagem, a “sintaxe” e a “prosódia” deste (FREIRE, 2019).

## 4

### CRIO e Ensino de História: parceiros em uma educação libertadora

#### 4.1

##### hooks e a “pedagogia de erguer a voz”<sup>49</sup>

Tal como explicitarei em outra oportunidade no trabalho, vinculei minha experiência pedagógica com o CRIO a autores que enxergo transformadores nas suas proposições educacionais, notadamente à luz da prática educativa realizada no dia a dia da sala de aula da minha realidade; mas que, como minha docência de mais de 20 anos aponta-me, especularia dizer ser um fenômeno mais amplo e geral em nossa educação pátria.

Nesse sentido, também me influenciaram significativamente as proposições pedagógicas da intelectual militante norte-americana Glória Jean Waikins (bell hooks), que me evocaram a uma centralidade da fala discente, em outros termos, a fazer os alunos serem ouvidos em suas múltiplas formas acerca de distintos tópicos. hooks referindo-se em boa parte de sua produção aos “alunos de grupos marginalizados” que “têm aula dentro de instituições onde suas vozes não têm sido ouvidas e nem acolhidas”<sup>50</sup>, inter-relaciona raça e gênero a esta problemática. Apropriando-me para minha realidade, suas ideias fomentaram a reflexão acerca de ambientes altamente hierarquizados - o SCMB de maneira mais ampla e o próprio CMRJ em si - onde os discentes podem ser submetidos, mais do que às hierarquias silenciadoras já existentes na sistemática das aulas tradicionais; à própria hierarquia tal como princípio basilar da instituição em si.

Suas formulações reconhecem que todos chegam à sala de aula com um conhecimento calcado em sua experiência (e aqui mais uma vez ressalto o sentido de minha afinidade à *troika*, que dialoga e lastreia teoricamente meu trabalho), o

---

<sup>49</sup> Tomei a liberdade de alcinhar assim a aguladora teoria educacional de *hooks* por ter me marcado muito a leitura do seu livro de mesmo nome onde ela, narrando experiências autobiográficas, diz: “(...) onde cresci, ‘erguer a voz’, ‘responder’, ‘retrucar’ significava falar como uma igual a uma figura de autoridade. Significava atrever-se a discordar e, às vezes, significava simplesmente ter uma opinião. (...) falar sem ser convidado era um ato de coragem – um ato de risco e ousadia.” (HOOKS, 2019, p. 31). É exatamente esta “afronta” que busco hoje em meus alunos.

<sup>50</sup> HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

que pode amplificar o aprendizado e resulta do entendimento de que os modos de conhecer se complementam na medida em que não devem ser hierarquizados. Exemplo disso é a defesa da autora do ato de ouvir coletivamente, dando valor a cada voz e à diversidade da experiência de cada um. Esvaziar uma “voz privilegiada”, desconstruindo-a pela prática crítica coletiva. Esse ponto é essencial em nossa experiência na medida em que os temas das simulações (vulgo comitês) devem partir dos interesses mais amplos dos discentes, rompendo, assim, com um modelo pedagógico autoritário, coercitivamente hierárquico, em que a voz do professor é a transmissora privilegiada do conhecimento, dos temas a serem pensados e “apreendidos” (o uso da palavra é proposital), rebaixando a experiência pessoal discente.

Frise-se, contudo, e aqui cabe uma inflexão, que, na esteira de hooks, uma pedagogia libertadora<sup>51</sup> dos professores a fim de evitar a competição pela voz em sala de aula, e que a todos envolva, não exclui temáticas que não necessariamente se relacionam com a experiência dos alunos ou que, *a priori*, os atraia. Apenas demanda que os atinja, que eles se envolvam com os temas. Essa postura de princípio, diria, é indispensável para viabilizar na prática os exercícios de simulação do CRIO e os assuntos que tratamos em suas atividades, pois a participação dos alunos se dá por enxergarem que a experiência só ocorre porque eles a realizam e que tem a ver com seus interesses. Mas, ao professor, e foi isso que busquei ao longo desses anos colocar paralelamente em prática, cabe o estímulo a um processo de aprendizado coletivo, com uma “voz” docente relevante, mas esvaziada de autoridade “intimidadora”. É nesse “método” que se deve apresentar a disciplina História, não como um exercício de sofisticação pernóstico ou enciclopedista, mas a partir de temáticas voltadas para ampliar as visões dos discentes, sendo contrapontos a uma unicidade de assuntos que se impõem, disfarçados de neutros, via currículo e avaliações. É nessa postura cotidiana e no papel indutor temático que o docente mostra toda a sua relevância

---

<sup>51</sup> Liberdade é um conceito essencial em Paulo Freire, sendo em torno desse construída sua obra. É no anseio da Liberdade que a vocação à humanização se afirma, ou seja, faz o ser humano se realizar como. Hooks destaca que “ao atacar a educação como prática da liberdade, o autoritarismo na sala de aula desumaniza e, por isso, destrói a ‘magia’ que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos”. hooks, bell. (CÁSSIO, 2019, p. 201).

Essa balança entre os interesses discentes e a indução docente para um ensino de História, como advogado, contrassistêmicos,<sup>52</sup> parece-nos ir ao encontro de outra formulação de hooks que realça a possibilidade de convivência do entusiasmo com a atividade intelectual e/ou acadêmica, lembrando sempre que só o entusiasmo não é pleno por si para viabilizar um aprendizado chamado por ela de empolgante. No CRIO, e pensando na provocação de Miceli acerca da utilidade do ensino de História<sup>53</sup>, pretende-se propor ideias que fujam e, mais ainda, enfrentem os temas tradicionalmente consolidados no Ensino de História, colocando na ribalta, em resposta, assuntos, perspectivas e versões/fatos que, corriqueiramente, são mutilados, quando não apagados. Experimentou-se, ao longo desses anos, em suas atividades, essa postura protagonizada da ação e desejos discentes cominando o estímulo a formas de tratar, apresentar e difundir outras maneiras de ler e ver a História de baixo para cima em termos planisféricos e sociais.

<sup>52</sup> Exemplo do que foi afirmado foi a escolha pelos discentes como um dos comitês temáticos da III RioMun, **A Comissão sobre o Status da Mulher**, instância criada em 1946 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) para assistir e recomendar políticas de promoção dos direitos das mulheres nas mais diversas áreas da sociedade. Uma das questões comumente abordadas no campo da promoção dos direitos das mulheres é a liderança feminina, por onde seria possível uma mulher se manifestar em prol da criação de políticas que as atinjam e promovam a igualdade. Estas lideranças e políticas não são feitas só no âmbito público, portanto o órgão também é palco para debate de métodos de formação de líderes em empresas privadas. Assim, as delegadas participantes da III RioMUN, representando o corpo diplomático de seus Estados, debateram o fomento de lideranças femininas e as possíveis consequências econômico-sociais geradas a partir das políticas inclusivas. Sintomaticamente o secretariado do Clube de R.I., que possui uma prevalência legitimada pelos próprios discentes por ser este estágio o coroamento da trajetória no Clube, é hoje composto somente por meninas. Quanto a temática do comitê, aqui tem-se um exemplo do que se quer estimular com um ensino contra sistêmico.

<sup>53</sup> Miceli (2018) destaca o tempo em que a História servia à criação e reprodução dos valores atinentes à nacionalidade em um culto harmônico aos heróis e predicados da pátria. Posposto pelo contexto de reformulação do ensino de História, muitos projetos, introduzindo temas como trabalho, sexualidade, religiosidade e vida cotidiana; advieram emoldurados por recomendações relativas à necessidade de participação dos alunos e de desenvolvimento crítico e criativo destes como forma de saída a uma suposta “inconsciência e acomodação”. Todavia, “pouca gente sabe o que fazer a partir daí (...), o professor continua sobrecarregado com as pedras da sua formação (...). Perdeu o gosto da liberdade, assim como acontece aos pássaros engaiolados há muito tempo (...). Isso também pode explicar a posição submissa de tantos professores, ansiosos pela chegada dos profetas do *novo* ensino, que vão dizer a eles o que e como ensinar nas aulas de História. Enquanto isso, a questão de fundo permanece sendo o *para que, por quê e para quem* esse ensino pode ter algum tipo de serventia”.

## 4.2

### A recorrente questão do Eurocentrismo e da Colonialidade e do Político

Seria a tradição do ensino de História, tal como aparece nos planejamentos que apontamos no primeiro capítulo, e, mais amplamente, como é vista nas escolas e reproduzida pela formação, diria eu ironicamente, atávica dos professores; silenciadora das minorias e homogeneizadora das diversidades formativas de nosso mundo, continente e país?

Se a resposta for sim, e assim me parece, trata-se de redirecionar o conteúdo tradicionalmente tratado nas amarras diárias e diuturnas do currículo, abrindo outras “janelas” para o olhar discente, alterando o norte eurocêntrico e hegemônico ainda tão arraigado na formação intelectual ofertada a estes.

Sendo mais explícito, e dando exemplos explicativos, filio-me à certeza de que a denominação atual de América Latina insere-se em uma história de construção de um padrão no qual a Europa Ocidental colocou-se no centro do poder mundial. Assim, nesse padrão, estabelece-se a “colonialidade” como elemento essencial para pensar a dependência histórico-estrutural do continente e o “eurocentrismo”<sup>54</sup> como modo hegemônico de produção e de controle do conhecimento. (QUIJANO, 2005). Logo, caminhando junto em nosso entendimento, consideramos uma tradição que negligencia as questões de memórias, histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. (PAIM, 2018).

E é nesse sentido, que, com equilíbrio na tênue corda de fazer o CRIO a partir das construções e demandas que os alunos levaram ao criá-lo, busca-se promover aquele “utópico” giro epistemológico<sup>55</sup>, urgente e indispensável, de uma

---

<sup>54</sup> Existem muitas formas de caracterizar o eurocentrismo. Visto de primeira como simples fenômeno etnocêntrico; é hoje interpretado como um etnocentrismo singular, pois entendido como uma ideologia, paradigma e/ou discurso. Dessa forma, para os autores que o enxergam como discurso, a análise recai em sua manifestação no senso comum, nos meios de comunicação de massa e nas instituições. Já aqueles que destacam o eurocentrismo como ideologia, miram o caráter eurocêntrico do pensamento intelectual europeu-ocidental em sua filosofia, teoria social e assim por diante. Independente do enfoque, o eurocentrismo é qualitativamente diferente de outras formas etnocêntricas históricas, na medida em que é “a expressão de uma dominação objetiva dos povos europeus ocidentais no mundo”. (BARBOSA, 2008, p. 47). Incontornável, ainda, é a formulação de Samir Amin para quem o eurocentrismo é uma crença generalizada de que o modelo de desenvolvimento europeu-ocidental é um destino para todas as sociedades e nações.

<sup>55</sup> A disputa política da Modernidade, que ensinou o genocídio americano, trouxe, a reboque, um epistemicídio, no qual uma cultura se impôs sobre muitas outras. Qualquer opção por uma ruptura no que se ensina em História deve pressupor uma remodelação curricular, ainda mais pela manutenção, “mais do mesmo”, da versão da BNCC em voga como muito bem detalha Pereira e

forma concreta e didática, para a constituição de outra formação intelectual na escola, submetida à liberdade de criação advinda do dia a dia das atividades, mas mirando o aprofundamento político<sup>56</sup> da intervenção pedagógica.

### 4.3

#### A RioMUN como oportunidades de outro ensino de História

A dinâmica de funcionamento do CRIO, tal como expliquei no segundo capítulo, é múltipla e passa por aulas semanais, mas, em grau tão significativo quanto, pela experiência vivida da autonomia de construção de um clube e sua gestão coletiva. É nessa última que acredito dar-se o momento de maior amadurecimento e formação intelectual dos alunos, sendo a organização dos eventos internos de simulação (RioMUN notadamente, mas também a MUNdoCMRJ) conforme quero tratar de forma mais pormenorizada neste momento, a culminância de uma geração e a iniciação de outra (como veremos os alunos de 8º ano do Ensino Fundamental ganham suas primeiras responsabilidades como *staff* do evento enquanto aqueles do 2º e 3º anos do Ensino Médio responsabilizam-se pela condução dos comitês, resolução de intercorrências administrativas e, no fim, pela própria escolha das premiações individuais e título de melhor delegação).

Não acredito que o debate sobre um ensino de História distinto fundado nos marcos que já explicitiei, ocorrerá tão somente nesses eventos, até porque a escolha das temáticas parte deles, discentes, por coerência com a proposta pedagógica a que venho me filiando. Como se verá, muitos dos temas que foram tratados nesses eventos de culminância podem ser elencados como temáticas tradicionais, de história ocidental e europeia. Isso, por óbvio, não inviabilizaria todo o ganho educacional para um estudante que é participar como delegado e, mais ainda, como diretor de um evento desses (falar em público, negociar tal qual um diplomata, construir argumentos para uma linha coerente de atuação e pensamento, redigir

---

Rodrigues (2018). Dessa forma, a valorização da chamada “Epistemologia do Sul”, parece-nos um norte útil a seguir (SANTOS, 2007).

<sup>56</sup> Aqui remetemos dentro da “decolonialidade”, mas não só dela, à concepção lastreada por Walsh (2016) de que deve haver uma preocupação tanto teórica quanto prática, uma responsabilidade política e acadêmica, um grau de militância e ativismo no fazer pedagógico. Em suma, que toda a educação é um ato político e que sua “asessia” é pura farsa retórica.



resoluções, estudar guias de estudo aprofundados sobre a temática do comitê). Todavia, seria decepcionante, diante do objetivo mais ambicioso do projeto, que é apresentar outros assuntos acerca do ensino de História. Essa aparente contradição, contudo, fica resolvida, porque a experiência de ensino de História que vivenciamos e propomos não se esgota nesses eventos de simulação. Ela se dá cotidianamente, conforme explicitarei no segundo capítulo. Além disso, como abaixo expomos, os temas que foram abordados nas simulações realizadas desde 2017 e chamadas de RioMUN e, por força da pandemia mais restrita, MUNdoCMRJ, demonstram o terreno fértil para a semeadura de uma outra História: mais exigente no entendimento de temas complexos, mais atrelada a questões atuais e de premente relevância cidadã e mais voltada para temas relegados aos estertores dos bimestres/trimestres, quando a urgência pelo encerramento do ano letivo a todos e a tudo oprime, ou simplesmente esquecidos e/ou apagados pela “pouca relevância” a eles atribuídos.

Nessa toada, organizamos (na 1ª pessoa do plural, pois me incluo, mas só o consegui fazer com o auxílio de outros profissionais do CMRJ e, principalmente, dos alunos) como eventos de culminância de nossa experiência a I RioMUN, evento precursor no ano de 2017 que arrolou como temas: 1) Paz de Westfalia: Os acordos de Munster e Osnabruck (1648); 2) Tribunal Penal Internacional para a Antiga Iugoslávia: Caso Dusko Tadic; 3) Comitê de Políticas Especiais e Descolonização (SPECPOL): Guerra árabe-israelita (1948); 4) União das Nações Sul-Americanas (UNASUL): Narcotráfico e Controle de Fronteiras; 5) COMECON: Divisão Internacional Socialista do Trabalho e Relações Econômicas de Membros do Conselho com Terceiros (1961); 6) Queda de Constantinopla: Conselho Imperial de Constantino XI Frente à Expansão Otomana (1451); 7) Gabinete de Guerra do Pacífico: Guerra do Salitre (1879); 8) Agência de Comunicações.

No ano seguinte, e já com um novo secretariado eleito no clube, foram escolhido os seguintes temas para os comitês da II RioMUN: 1) Acordo de Taif: Negociações de Paz da Guerra Civil do Líbano; 2) Fórum Econômico Mundial de Davos: Criptomoedas; 3) Conselho de Segurança Nacional dos EUA: Resposta aos Ataques de 11/09; 4) Câmara dos Deputados: A Sucessão de Getúlio Vargas; 5) Convenção Nacional Francesa (1792); 6) United Nations Security Council: Open Agenda (2025); 7) Politburo do Partido Comunista Chinês; 8) STF: Caso 1: Prisão

de Segunda Instância e Caso 2: Condução Coercitiva; 9) Conselho de Segurança Histórico: Crise dos Reféns do Irã (1979); 10) Gabinete de Guerra de Game of Thrones: A Guerra dos 5 Reis; 11) Agência de Comunicações.

Em 2019, mais uma vez com um novo secretariado, agora composto somente por meninas, viabilizou-se a III RioMUN, de longe o evento mais ambicioso, tanto pelo tamanho (cerca de 400 alunos de diversas instituições do Rio de Janeiro e de outros Estados participaram, tornando a RioMUN, naquele ano e salvo melhor juízo, a maior simulação de R.I. do estado do Rio de Janeiro e do SCMB) quanto por alguns temas “sensíveis” entre os abordados: 1) Comissão Sobre o Status da Mulher: A Liderança e a Participação Feminina na Contemporaneidade; 2) Conversas de Astana: As Negociações de Paz da Guerra Civil da Síria; 3) Organização dos Estados Americanos: A Questão Cubana (1962); 4) United States House Of Representatives: The Aftermath of the Civil War; 5) Câmara dos Deputados + Senado Federal: Novo Código Penal: Crimes Cibernéticos; 6) Assembleia Geral das Nações Unidas Histórica: A Intervenção Chinesa na Guerra da Coreia; 7) Suprema Corte dos EUA: Caso Roe v. Wade; 8) Comunidade dos Estados Independentes: Novas Diretrizes após o fim da URSS; 9) Conselho de Segurança Histórico: A Guerra do Vietnã (1959); 10) Gabinete de Guerra: Segunda Guerra Mundial; 11) Agência de Comunicações.

No fatídico ano pandêmico de 2020, o gigantismo presencial da III RioMUN foi, compulsoriamente, sustado. A impossibilidade da realização de um evento presencial levou-a a uma pausa. Nesse momento, veio à baila outra concepção de simulação, já imaginada antes da ocorrência da pandemia, que se voltava apenas para o público interno do CMRJ. Seu intuito era inserir novos alunos no universo das simulações e apresentar o CRIO, bem como realizar uma preparação em etapas para futuramente vivenciarem outras simulações e atuarem na própria RioMUN (alunos que nunca haviam simulado passariam a fazê-lo; que nunca foram diretores, o seriam; que nunca organizaram um evento, passariam a organizar).

Como a RioMUN acaba sendo um evento muito intimidador diante do seu gigantismo (ela é mais ampla na medida em que tem alunos de fora do Colégio como delegados, como diretores e em seu secretariado organizativo, além envolver todo o clube), realizar uma simulação mais circunscrita, estimularia e daria “musculatura” principalmente a quem estivesse começando. Mas, além disso,

uniria, geraria um sentimento de pertencimento ao CRIO, ainda mais em um momento de grande afastamento como o da pandemia. Assim, por ser interna, quem estivesse no CRIO pressuporia estar na MUNdoCMRJ e vice-versa.

Na prática, em um evento com cerca de 40 alunos, entre diretores e delegados, todos do CMRJ, oportunizou-se uma nova forma de simular afeita então às possibilidades da tela do computador, sem sofrer da síndrome de Poliana, acredito ser uma modalidade subsidiária, pois nunca substituirá a riqueza educacional do contato humano presencial. Trata-se, porém, de feito inédito, espelhado em experiências reais de Assembleias dos Órgãos Internacionais e/ou o encontro de líderes mundiais que ocorreram, e em alguns casos ainda ocorrem, remotamente. Foi a I MUNdoCMRJ, que contou com apenas dois comitês, não obstante terem versado sobre temáticas interessantíssimas, bem próximas da visão de ensino de história transformadora que defendo: 1) Câmara dos Deputados: A Reformulação do Sistema de Saúde Brasileiro (1989); 2) Suprema Corte Americana: Caso Graham vs Connor (1989). A ideia desses temas foi, justamente, a conjuntura dos anos de 2020 e 2021 no plano internacional, a qual levou o secretariado do CRIO, em debate posterior comigo, pautar-se por acontecimentos marcantes do ano de 2020, fazendo um paralelo da atualidade com acontecimentos políticos históricos de extrema relevância, inclusive para o que ocorria no Brasil naquele momento. (A criação do SUS em 1988 e a pandemia de Covid-19 e o paradigmático caso Graham com o assassinato de George Floyd e o movimento *Black Lives Matter*.).

Por fim, e agora fazendo um exercício propositivo que demonstra a permanência do projeto a despeito do afastamento físico de praticamente dois anos, com a formatura de, ao menos, uma geração (fato que não sepultou as atividades do clube, pois, no fim, essa experiência pedagógica tornou-se estrutural, transcendendo a conjuntura de uma geração de alunos); já definimos a realização da IV RioMUN, prevista presencialmente para o ano de 2022, com os seguintes temas: 1) SPECPOL - Incongruências territoriais e autodeterminação dos povos; 2) Suprema Corte Americana - Caso Miranda X Arizona; 3) 116º Senado Americano - *Green New Deal* – 25; 4) UNESCO - Desafios para a preservação de línguas ameaçadas; 5) OMC - Guerra comercial sino-americana; 6) *Parliament of the United Kingdom* - *Brexit and the Irish border issue*; 7) Gabinete contraterrorista - O massacre de

Munique das Olimpíadas de 1972; 8) Assembleia Geral da União Africana - As crises do Chifre da África; 9) OEAH - A atuação das FARC's na América; 10) Gabinete Político do Governo Vargas (1944); 11) Assembleia Geral das Nações Unidas - A Crise financeira da ONU (1971); 12) Agência de Comunicações. Há, contudo, o desafio de termos que, talvez, reduzir o evento, diante da persistência das sequelas da pandemia e da necessidade de garantir a segurança mínima do evento. Se, no entanto, mantivermos essa quantidade de comitês, a IV RioMUN ultrapassará em participantes última edição.

Dar um encadeamento temático nessa miríade de assuntos é um exercício dotado de certo grau de arbítrio, pois o faço após a realização dos eventos. Como já destaquei, o edital do evento (RioMUN, MUNdoCMRJ) é lançado e os candidatos a diretores submetem ao secretariado as propostas de comitê, que são selecionadas levando-se em conta o interesse que suscita e a sensibilidade do tema diante do que pode desencadear dentro da instituição Exército. A linha é sempre muito tênue, pois devemos (eu e o alunos) nos equilibrar no “dever” de sermos tematicamente criativos, propositivos, inovadores; guardando cuidado com as questões que sabemos poderem gerar um “desconforto” que pode resultar em uma limitação em nossa autonomia. Soma-se a isso, meu cuidado particular em não interferir nesse livre pensar, se interessar, produzir, gerir e escolher os temas a serem abordados; sem, contudo, abrir mão de instigar que os temas caminhem ao encontro daquilo que entendemos como outro ensino de História, tal qual um coroamento do processo realizado ao longo do ano no CRIO e em suas dinâmicas.<sup>57</sup>

<sup>57</sup> Acho relevante dar um exemplo concreto do que afirmo como cuidado diante das “sensibilidades” institucionais. Em 2019, um dos comitês da III RioMUN versava sobre o debate na câmara dos deputados e no senado federal sobre crimes cibernéticos. O tema em si passava longe de ser “sensível” e, em uma primeira vista, não afrontava as orientações gerais dadas pelas diretorias educacionais do Exército (DEPA e DECEX). Destaco que os temas da RioMUN, depois de selecionados pelo secretariado do evento, ou seja, pelos discentes são levados ao comandante do Colégio para receberem o aval, podendo ou não serem remetidos a uma instância superior para o concorde (ex: a própria DEPA). Todavia, por ser uma simulação nas instâncias legislativas federais, a caracterização dos alunos não era como a de diplomatas de países, mas sim como representantes políticos eleitos, ou seja, como deputados e senadores que existem e seus respectivos partidos e orientações político-ideológicas. Um dos “mantras” repetidos por todos os comandantes do CMRJ e que ecoa uma diretriz mais ampla da instituição é que a prática docente deve se afastar dos assuntos de cunho político. Essa diretriz é fluída e nesse sentido gera sempre muita insegurança, afinal o que é o tal “político”? Para mim, e acredito que para a ciência política, conceitualmente, quase tudo. Então, se levarmos a ferro e fogo a diretriz, o espectro de assuntos que poderiam ser tratados seria ínfimo. Não obstante, a experiência dentro da instituição gabarita-nos a entender e diferenciar o que passará “em brancas nuvens” daquilo que levará o “copo a transbordar”. Assim, mesmo dotado de todos estes cuidados e, friso, autorizado previamente pelas instâncias superiores, no primeiro dia de

De qualquer forma, acredito que o contato gradativo ao longo dos anos, as frequentes discussões, reuniões, as aulas no clube e mesmo nas salas de aula, visto que muitos alunos que entram no CRIO foram primeiro meus alunos nos anos do Ensino Fundamental e Médio resulta em uma “influência” propositiva que contribui para um juízo coletivo que os (nos) direciona a reconhecer determinados temas como importantes de serem abordados em nossos eventos de simulação. É claro que não estou superdimensionando esta influência, a qual é, no máximo, subsidiária. Todavia, não acredito ser obra do acaso que certos temas tão caros a nossa proposta sejam exatamente escolhidos pelo secretariado para as simulações.

Dessa forma, e feitas ressalvas e esclarecimentos anteriores, proponho, como arcabouço organizativo dentro daquilo que até agora vivenciamos em nossas simulações, uma divisão em eixos, que podem ou não se interpenetrar, sendo até difícil dizer quando um começa e outro termina, mas que dão um mínimo de coerência à proposta de ensino de História que busco.

Determinados comitês tencionam fazer novas explorações temáticas, ampliando o conhecimento de História para além daquele que é abarcado no currículo do Colégio. Abrem-se fissuras no “eurocentrismo” que entendo ser tão arraigado. Um exemplo disso é a pluralidade de comitês que versam sobre países asiáticos, do Oriente Médio, África e América Latina. Outro conjunto de assuntos, e essa é uma marca indelével da nossa proposta, é a exploração nos comitês de temas atuais, muitos versando acerca de questões indispensáveis para a formação crítica, cidadã e, dessa forma, politizada dos discentes. Em um só tempo, dá-se conta de assuntos que muitas vezes não são considerados como objetos da ciência

---

realização do comitê, uma foto de um aluno representando um deputado de um partido específico “viralizou”, chegando a rede de contatos dos comandantes dos colégios do SCMB. Imediatamente fui chamado, tendo que dar uma solução aquela situação que não poderia continuar. Na prática, o que estava em risco era ter que cancelar o comitê, o que seria complicadíssimo, na medida, que os participantes tinham, inclusive, pago a inscrição no evento, muitos de outras escolas. Para mim, a solução “mais fácil” (o cancelamento e o pedido de desculpas de praxe) seria o mais vexatório para a imagem do Colégio, bem como abalaria o emocional dos meus alunos que vinham, comigo, carregando todo o “piano” da organização daquele evento. A solução do imbróglio veio, como mais uma vez nos inspira Paulo Freire, do diálogo horizontal entre discente e docentes. Reunidos na sala do clube, enquanto acontecia a cerimônia de abertura, secretariado, alguns diretores e eu substituímos o nome de todos os parlamentares pelos dos próprios delegados, bem como identificamos os respectivos partidos políticos por cores ao invés dos seus nomes. Feitas, *pari passu*, as alterações logísticas necessárias e dadas as devidas explicações eufêmicas aos participantes; conseguimos a autorização para prosseguirmos com o comitê e sustamos uma sangria que macularia o evento.

História por conta da sua contemporaneidade<sup>58</sup> e que são demandados nas salas de aula pelos alunos, ávidos até pela opinião dos professores. Tratamos de temas como questões econômicas recentes, legalização do aborto, violência policial e racismo, agenda ambiental; muitas vezes em debates simulados em cortes jurídicas. Aqui, relativizamos, ainda, certos “dogmas” institucionais que, ao idealizarem um ensino de história asséptico e, em tese, apolítico, na prática encobrem uma opção pelo conteudismo factual enfadonho e massacrante.

Em outro eixo com temáticas mais clássicas, quer dizer, *habitué* do currículo de História nos colégios, mas que são, como é comum, ensinadas *en passant*, sem a devida complexificação; buscamos desbanalizar os conteúdos. Em outras palavras, aprofundar o entendimento factual, mas, mais do que isso, procurando dar voz, por meio da ferramenta da simulação propriamente dita com as diversas delegações de Estados e/ou personagens históricos que são encarnados pelos alunos, a diferentes perspectivas (lembrando que não há uma obrigatoriedade por parte dos comitês de serem simulacros da realidade histórica, o que é relevante porque um gabinete sobre a Conferência de Munique de 1938, por exemplo, não precisa ser uma exaltação da política expansionista nazista). É importante lembrar, que, como é uma simulação do sistema ONU, não faz sentido deixar de fora da RioMUN comitês clássicos de R.I. como o Conselho de Segurança.

Há, também, por iniciativa exclusiva dos alunos, um experimento lúdico dotado de muita criatividade e que foi um comitê de muito sucesso na II RioMUN, o qual emulava o seriado televisivo *Game of Thrones*. Organizou-se, assim, um gabinete de guerra (os comitês normais são palco de um debate diplomático. Já os gabinetes de guerra simulam o momento da guerra em si, com ela já ocorrendo e como os atores – delegados – daquele comitê vão agir. São comitês que demandam utilizações de mapas e, geralmente, têm resultados, diria, curiosos com ações “militares” pouco ortodoxas) chamado de *Game of Thrones: A Guerra dos 5 Reis*.

Por último, mas não menos importante, cite-se uma experiência ainda incipiente, mas que já deu sinais do seu potencial: incentivamos (e aqui vejo um

---

<sup>58</sup> Com o meu mais profundo respeito e gratidão pelo uso que fiz de seus livros no crucial momento de preparo das minhas primeiras aulas; sempre me incomodou a honesta delimitação feita pelo eminente historiador Francisco Iglésias que em seu manual sobre a Trajetória Política do Brasil afirmou que “O processo conheceu em 1964 uma inflexão de tal vulto que fica difícil para quem a viveu tratá-la sem algum excesso subjetivo, pessoal. Daí o período fixado para o presente estudo – de 1500 a 1964.”. (IGLÉSIAS, 1993).

“dedo” mais determinante meu) comitês com temas de História do Brasil. Em minha vivência docente, vejo que, em contradição com a prolífica produção acadêmica realizada em nossas universidades, tais temas são tratados de forma subsidiária por questões múltiplas. Na prática, o apelo de atração junto aos alunos é menor, o que, no universo das simulações, enseja que os temas de História do Brasil sejam amplamente minoritários na formulação dos comitês.

#### 4.4

#### **O processo de organização da RioMUN e como pensá-la tematicamente para um outro ensino de História**

É extremamente delicado delimitar a temática de um evento de simulação a partir de um referencial que não seja abraçado pelos próprios discentes. Corre-se o risco, primeiro, de ferir-se sua autonomia, tão alardeada ao longo do projeto; e, ainda, de solapar o elemento essencial pedagógico e educativo do instrumento da simulação, a saber: sua ludicidade. Dessa feita, deparamo-nos com um aparente paradoxo: estimular os discentes a abraçarem novas perspectivas de estudo, sendo para nós o mais relevante o ensino de História; respeitando, concomitantemente, a autoria deles, ou seja, a genuína vontade do que tematicamente querem simular.

Assim, e quero deixar isso claro, nunca fiz ingerência nas escolhas temáticas dos comitês, normalmente selecionados a partir do lançamento do edital do evento (RioMUN). Por meio do edital são abertas inscrições para que proponentes a diretores do evento possam apresentar suas ideias, ou seja, falarem qual será a mesa que irá compor o comitê, explicarem seu conteúdo, sua viabilidade e como seriam os procedimentos durante a simulação. A partir de então, entram em cena os alunos do próprio CRIO que fazem uma seleção dos temas que podem ser mais bem debatidos na simulação e os que podem ser mais bem colocados em prática, sendo marcadas entrevistas com os candidatos a diretores sobre detalhes a serem esclarecidos. A partir de uma reunião deliberativa com os responsáveis pelo evento, da qual não necessariamente participo e, que, na realidade, nunca demandei minha participação, é feita a escolha dos comitês.

Esse processo é eminentemente discente para conservar o lúdico e, mais importante, o protagonismo deles, o que são elementos indispensáveis, tanto por coerência teórica (como sigo os preceitos de Freire, Thompson e hooks se interferir

diretamente nisso?), quanto por razões práticas (são eles que vão escrever os guias de estudo, conduzir os comitês sendo seus diretores e organizando os debates, atribuindo às menções honrosas e premiações individuais e por delegação, dentre outras inúmeras atribuições).

Todavia, não faria sentido pecar por omissão e deixar de buscar uma diversificação temática na linha do que almejamos; residindo aqui a importância de sensibilidade da nossa ação na experiência em tela. Acredito que seria limitada a experiência se a coroássemos com um evento sobre as Guerras Europeias ou centrado na História de seus Impérios, por exemplo; o que não teria nenhum problema sob o ponto de vista de um evento de simulação de R.I. e os conceitos clássicos de protagonismo do Estado no cenário internacional, *hardpower* e/ou realismo político, para citar conhecimentos notórios da área de R.I. e que os alunos aprendem. Dessa feita, atribuo a possibilidade de interseção nas escolhas temáticas dos comitês a uma miríade de estratégias que não são exaustivas e podem, de acordo com a construção, em cada colégio e com cada professor, ser complementada.

Uma delas é o convívio com os alunos no decorrer do tempo, o que para mim é essencial, na medida em que eles passam a te conhecer e sabem como você enxerga o ensino de História e a relevância de seus temas. É nos encontros diários no Colégio (e isso foi um elemento deveras pernicioso, mas não “engessante”, da pandemia), nas reuniões regulares com o secretariado, nas aulas semanais – que, no caso de História, são implantadas em complemento às de Geopolítica –, nos exercícios de simulação, nas viagens de evento, ou seja, no contato que forjamos uma cumplicidade temática. Isso deve ser horizontal, como coloca Freire, sem utilização de argumentos de autoridade, sejam de conhecimento (“Sei mais que vocês”, “Sou formado em História”, “Tenho doutorado” etc.), sejam de posição institucional (“Sou o professor”, “Sou capitão do Exército” “Sou coordenador do clube” etc.).

Dito isso, passo a apresentar como ocorre todo esse complexo processo de realização de uma simulação de R.I., a qual é amparada pelo trabalho coletivo e equânime de discentes (secundaristas e universitários) com seus professores. Assim, cada edição da RioMUN tem um secretário geral (SG), que não necessariamente é um dos secretários do CRIO. Esse secretário escolhe o secretário da edição seguinte, tendo o último liberdade de montar seu secretariado como forma



de manter a coesão entre os membros (ao invés de ocorrer candidaturas para cada cargo do secretariado, o que, nesse caso, em vez de ser democrático, poderia gerar dificuldades de organização do evento tal seu gigantismo). É claro que há o discernimento dos estudantes de escolher pessoas que, primeiro tenham legitimidade do grupo para tal função, capacidade e experiência (quem nunca organizou nada, não há lógica em virar secretário geral), e, segundo que deem no evento seguinte continuidade ao projeto, ou seja, que não terminem seus estudos no CM. Esse “bom senso” eu acompanho de perto, mas até hoje, nunca tive necessidade de interferir, pois as escolhas sempre se deram em atenção ao processo de desenvolvimento natural ocorrido com aqueles que foram alçados à tamanha responsabilidade. O secretariado da IV RioMUN, reflexo da participação expressiva de meninas no CRIO, é majoritariamente feminino.

O secretariado cuida da organização e é dividido em: 1. Acadêmico, pessoas que orientam os diretores dos comitês e corrigem os guias de estudos que pautarão o funcionamento destes comitês e orientaram os alunos delegados; 2. Administrativo, verdadeira “mão na massa”, ou seja, que controla as inscrições e o dinheiro arrecadado, gerenciando as encomendas e compra de materiais para o evento (certificados para cada delegado participante e para os premiados, delegados e delegações inteiras<sup>59</sup>, placas de identificação, crachás, canetas, blocos de notas, *ecobag*, placas de homenagem e premiação, copos etc.). Parte desses objetos compõem um kit recebido por todos os delegados no primeiro dia de evento, uma de suas tradições; 3. Secretário Geral, que coordena as ações entre os dois grupos anteriores.

No CMRJ, eu adquiro uma função relevante na medida em que faço a ligação com toda a estrutura administrativa do Colégio, que, por ter possibilidade de recursos e espaço, apoia o evento com alojamento para as delegações vindas de outros estados (notadamente de outros colégios militares), bem como alimentação

---

<sup>59</sup> Existe a chamada *menção honrosa* (na verdade as referências individuais são a *menção oral*, que se restringe a parabenizar o desempenho do delegado no comitê; a *menção honrosa*, que já prevê a entrega de um certificado com o referido elogio e o prêmio de melhor delegado do comitê) para os delegados que se destacam. Porém isso é muito discutido e nem sempre o evento ou os próprios diretores do comitê atribuem está premiação. Segundo me foi passado pela SG da IV RioMUN há a figura do aluno “caça menção”, que desvirtua o funcionamento do comitê no afã de satisfazer sua vaidade pessoal. Na RioMUN costuma-se deixar em aberto e de livre escolha dos diretores. Seja como for, há a necessidade de estar preparado caso ela ocorra.

– o valor das inscrições, quanto mais alto mais excludente fica o evento, não são suficientes para custear o almoço e os inúmeros *coffee break* (outra tradição) que ocorrem nos dias de evento. Qualquer colégio que queira fazer algo próximo a RioMUN tem que levar em conta o apoio logístico determinante da escola, mesmo com um trabalho tão rigoroso e, diria, profissional dos alunos em pagar parte dos custos com as inscrições.

Formado o secretariado, mais ou menos dez discentes (podendo ser alunos e ex-alunos do CMRJ ou de outra instituição, incluindo Universidades. O que enxergo como uma troca muito estimulante entre escolas e universidades), abre-se edital, com prazos e procedimentos, para os candidatos a serem diretores da RioMUN se inscreverem e submeterem suas propostas de comitês com seus respectivos editais (aqui também se chama edital, ou seja, além do edital geral do evento RioMUN, há os editais de cada comitê submetidos ao secretariado para a escolha. Nesses são sugeridos o tema do comitê, número de delegados participantes e de delegações de países. Isso pode, como explicarei, ser ou não mudado em comum acordo com o secretariado ao longo da seleção.). Esses candidatos serão aqueles que irão capitanear os trabalhos dos comitês e a atuação dos delegados. Não há uma temática prévia no edital do evento, sendo livre a remessa de propostas de comitês.

De posse das propostas temáticas, ocorre uma primeira fase de seleção, quando o secretário geral, com os secretários acadêmicos, faz o filtro temático, dando a cara do evento e realçando aqueles assuntos que lhe são caros. Leem todas as propostas, fazem anotações, sinalizam o que falta e/ou pode ser refinado, se é verossímil etc. Essa filtragem descarta de cara algumas propostas por serem inconsistentes (a atual secretária geral da IV RioMUN, nossa ex-aluna Bárbara Pinto Scorza, deu-me como exemplo um comitê que pretendia simular a partir da série *Star Wars*) ou por tocarem em assuntos “sensíveis” considerando o ambiente onde tudo ocorre ou as possibilidades, digamos “deseducativas”, que podem ensejar (aqui a SG já referida lembrou como exemplo uma proposta de comitê para debater a escravidão, o que, em um primeiro momento, parece bem rico, mas que levaria, pela forma como o comitê estava sendo montado, a termos delegados que defendessem sua existência tal como ocorreu nos debates legislativos durante o Segundo Reinado no Brasil – 1840/1889).

A segunda fase da seleção dos comitês é uma entrevista presencial com os candidatos a diretores dos comitês selecionados na primeira (alunos do colégio ou não, tendo a RioMUN a tradição de montar mesas, outro nome dado aos comitês, bem equilibrados, ou seja, com diretores do CMRJ, do SCMB, de escolas particulares e outras públicas, bem como de universidades). É esclarecida mais pormenorizadamente a proposta da RioMUN (ela é conhecida por inovar em temas que em outras simulações não ocorrem, então estimula-se os candidatos a diretores a fazê-lo), a qual sempre é apresentada no edital de abertura de cada edição, e são feitas perguntas gerais (ex: disponibilidade para a data do evento) e específicas (ex: acerca do conteúdo do documento com a proposta de comitê feita pelo candidato). Sugerem-se ideias aos diretores, transmutando, muitas vezes, a noção inicial da proposta. Aceita-se, então, uma média de 10 comitês, pois a esse número se relaciona a quantidade de participantes do evento, o que é fundamental para pensar a logística que Colégio suporta. O secretariado também tem a liberdade de criar comitês, caso sinta que estão faltando determinadas temáticas (ex: uma sub-representação de mesas do sistema ONU, afinal este é o germe).

A partir de então, começa a confecção dos guias de estudo, que vão balizar os trabalhos nos comitês e orientar a atuação dos delegados (os delegados têm que estudar os guias para pautar sua atuação diplomática e não protagonizar situações esdrúxulas. Há no fim de cada guia um item chamado Política Externa das Representações - *Polex*, que orienta a linha diplomática do respectivo país.). Aqui há um trabalho muito interessante autoral dos estudantes, de pesquisa, redação e aprofundamento temático, quase que de confecção de um artigo a partir de cotejo bibliográfico. Os guias são escritos pelos diretores dos comitês e corrigidos pela(o) SG e os secretários acadêmicos. Ocorre um “vai e vem” de documentos.

Além dos guias de estudo, a RioMUN tem um guia de representação, liberado antes das inscrições e que visa estimular os delegados a realizarem inscrições em delegações fora daquelas mais badaladas (ex: um comitê sobre o conselho de segurança da ONU, normalmente, leva todo mundo a querer ser “P Five”, ou seja, um dos cinco países que têm poder de veto.) A ideia é atrair, “vender o peixe”, de outras representações diplomáticas, explicando-se aos delegados quem eles são na representação, sua importância, que muitas vezes não se conhece. Além de dar um norte para um delegado, por exemplo neófito, que não sabe quem quer

ser. Aqui há um trabalho refinado de conhecimento de política externa em comunhão com a História. Isso também é feito pelos diretores em conjunto com o secretariado acadêmico.

Enquanto isso, o secretariado administrativo (composto por coordenadores de comunicação; de vagas sociais – aqui uma iniciativa muito politizada e “politizante” dos alunos, que destinam por critério autodeclaratório, vagas sem custos para parte dos inscritos como delegados; de delegações; de departamento de pessoal e de parcerias, este buscando patrocínios que viabilizem a manutenção das vagas sociais) está montando a estrutura do evento. As inscrições, por exemplo, devem ter o pagamento compensado, mesmo que haja uma flexibilidade e tolerância para tanto. Elas são importantes porque a escolha dos comitês e delegações se dá por ordem de inscrição (cada inscrito pode selecionar por ordem de prioridade cinco opções). Há inscrições individuais e por delegação (ex: os alunos do CMS). Nesse último caso, a organização define um número de participantes para a delegação. Após a alocação dos inscritos, são criados grupos de cada comitê no *whatsapp* para uma maior proximidade entre diretores e delegados.

Com o dinheiro das inscrições, o secretariado administrativo, além dos *kits* já delineados, encomenda *banners* para cada comitê. Todo o trabalho gráfico fica por conta dos alunos, em especial aqueles com maior traquejo nessa seara. Normalmente essa equipe, que pode ser apenas um aluno, confecciona o material de divulgação, sendo o vídeo institucional muito importante porque, normalmente, ele é disseminado em outros eventos de simulação de outras escolas/universidades a fim de atrair aqueles participantes para o nosso evento.

Além dos comitês que vão ocorrendo simultaneamente, após a passagem de regras, em sucessivas sessões nos quatro dias de evento, há uma cerimônia de abertura, um *City Tour*, especialmente para as delegações que vêm de fora do Rio dos outros colégios militares, uma coletiva de imprensa no meio do evento, uma festa de confraternização e a cerimônia de encerramento. Na abertura do evento, realizada no auditório para todos os participantes, compõem a mesa o comandante do Colégio, óbvio, ao lado do SG do evento, que costuma ser um aluno do CMRJ do terceiro ano. Aqui é deveras interessante mostrar como a experiência do CRIO e da RioMUN até subverte um pouco a liturgia do Exército, na medida em que todo o protagonismo da cerimônia é dos discentes, que a conduzem (há um mestre de

cerimônias) e têm, inclusive, a última fala para dar início aos trabalhos. Na cerimônia de encerramento isso fica até mais evidente, pois todo o secretariado do evento fica à mesa e faz uso da palavra, bem como encerra o evento com uma simbólica martelada (martelos de madeira tais quais os dos juízes em cortes estadunidenses são outro símbolo da “modelândia”). Apesar de, já ter sido homenageado, por iniciativa do secretariado, nunca fiz parte ou demandei fazer parte de nenhuma mesa; exatamente pela defesa do protagonismo discente, com a qual comungo.

Ponto fulcral a ser explicado e que desvela o profundo caráter pedagógico e educacional de um evento como esse é a chamada Agência de Comunicações (AC). Ela funciona como a imprensa do evento e é um dos comitês em que os alunos podem se inscrever, em que irão atuar como jornalistas que cobrem o evento, ou seja, o que ocorre nos comitês. A Agência é subdividida em parte audiovisual e parte escrita, as quais tiram fotos do evento, produzem um jornal diário e gravam dois vídeos de cobertura com entrevistas: um para uma apresentação no fim do evento em seus, digamos, melhores momentos e outro, e essa parte é deveras interessante, na metade do evento para uma coletiva de imprensa que envolve todos os outros participantes, ou seja, comitês.

Nesse sentido, a coletiva de imprensa torna-se um dos momentos de maior integração na simulação. Nela, delegados dos comitês são selecionados para irem ao palco responderem perguntas, tendo sido feito previamente o trabalho jornalístico de acompanhar nos dias anteriores o que havia ocorrido nas mesas. Aqui os alunos da AC fazem um trabalho muitas vezes carente no dia a dia dos grandes meios de comunicação ao apontarem as contradições de atuação dos países ou tentando desvelar “segredos” diplomáticos desses nos comitês. Em suma, incorporam a personagem e fazem um trabalho tal qual àqueles expressos nos manuais “românticos” dos bancos das faculdades de comunicação. Muitas vezes os delegados diplomatas não respondem ou “fogem” das perguntas tamanha “saia justa” que os “jornalistas” ensejam com seus questionamentos. Momentos engraçados ocorrem na coletiva de imprensa e o que ali é dito pode depois ser usado nas sessões posteriores dos comitês nos embates diplomáticos.

As atividades da Agência de Comunicação demandam a utilização da gráfica do Colégio e disponibilização de uma sala com computadores ligados à

Internet. No dia a dia do Colégio, até a data deste trabalho, não temos nem a sala de computadores e tampouco a disponibilidade de Internet. Registro isso para mostrar o esforço que é viabilizar todo o evento, o que demanda o engajamento de outros profissionais da instituição que são essenciais e sem os quais nada ocorreria. Faço especial referência ao trabalho hercúleo de anônimos jovens soldados que, por exemplo, viabilizam as refeições no rancho da instituição. Dar visibilidade a isso e mostrar aos alunos do clube essa realidade também nos norteia educacionalmente.

É claro que todos esses embates diplomáticos e enfrentamentos retóricos podem, às vezes, descambar para rusgas ou momentos de tensão. Aqui se encerra também outra linha educativa nossa. A RioMUN não pode ser espaço para reprodução de violências, simbólicas ou não, que grassam na sociedade. Assim, desde sempre existe um código de condutas, que está em vias de ser positivada e que já sancionou alunos (alunos afastados por quebra do decoro diplomático) mesmo antes. Testemunhei questões claras de machismo e violência verbal, notadamente contra meninas, o que foi repudiado unanimemente pelos diversos secretariados e que ensejou minha atuação a pedido dos alunos. Obviamente que questões menores como, por exemplo, a vestimenta destes eventos deve seguir o *dress code* diplomático (aqui alerto que isso não é uma exigência do CMRJ, mas uma tradição das simulações em qualquer instituição que ocorra) não são sancionados com desligamentos do evento.

Todavia, as ocorrências de “toxidade” que podem desencadear gatilhos emocionais são objeto de muita atenção por parte de nós organizadores do evento. A partir da III RioMUN, montou-se uma “assistência emocional” do evento, chamada de Departamento de Pessoas (DP), em uma sala (decorada com frase positivas, mensagens de carinho) reservada para isso, procurando dar amparo a delegados que possam passar por situações de estresse nos comitês, mas também para que os alunos possam descansar, relaxar do evento (alguns alunos ao simularem pela primeira vez se sentem muito pressionados, por exemplo). Aqui, nós professores, incluindo os orientadores de outras instituições, devem ter muito cuidado para não serem mais um motivo de carga emocional para os discentes. O clima do evento é muito importante para evitar toda essa carga negativa emocional, daí ser necessário pensá-lo mais pelo lúdico do que pelo idealizado rigor acadêmico.

Um desejo para IV RioMUN é termos assistência de um profissional da área de saúde ao longo de toda a simulação.

## 5 Conclusão

Concluir acerca de algo que permanece em cotidiana construção e que perseguimos compreender melhor, se não é uma contradição, oferece ao menos seus riscos. Omitir-se, contudo, soa muito pior e talvez o prudente seja marcar aqui nossas certezas, mesmo que prefiramos ser metamorfose a monólito.

Ao longo do trabalho, objetivei deixar claro algumas delas: sorvi nas requintadas e belas reflexões de Freire, hooks e Thompson para solidificar e, muitas vezes, reorientar minha ação docente. Nessa caminhada compreendi que o engajamento dos alunos pode proporcionar experiências educacionais mais completas; quando suas agências se tornam criadoras e empoderantes. Afligi-me uma urgência em procurar novos rumos para o ensino de História ofertado aos meus jovens, mas sempre calcado em uma verdadeira relação de horizontalidade entre nós, docentes e discentes, pois assim potencializamos ambas as ações. Redimensionei o tamanho dos obstáculos e inspirado pela escrita teórica e a ação empírica discente, concluí que desistir de atuar não é uma opção.

Segui, tributário que sou daquele norte teórico, aprofundando minha reflexão. E bem orientado, tentei apontar algumas temáticas (e aqui falo de conteúdos) que acredito agregarem ao currículo de História da minha realidade (sem dúvida uma disputa a ser realizada, inclusive mais detidamente em termos oficiais nas reuniões de revisão curricular) uma visão mais aberta ao mundo e mais ciosa das nossas particularidades, digamos, “periféricas” (sempre serão?), com suas riquezas e “entranhas”.

Opto, contudo, para atracar, uma vez mais, por um porto seguro. O faço por apreço pessoal, coerência teórica com o que escrevi e, ainda mais, como homenagem a uma grandeza que teimam em questionar, falsear e atacar; o que, para mim, só mostra a colossal estrada que temos que percorrer em nosso país rumo ao desenvolvimento equânime, fraterno e justo de todos. E, no entanto, a roda da História se move!

Em seu livro que reúne textos com suas reflexões sobre distintos temas, Paulo Freire escreve:



Nos anos 70 (sic), se desenvolveram algumas teorias francesas, dentro de uma perspectiva marxista: o Althusser, filósofo marxista francês, chamava a escola de aparato de reprodução ideológica do Estado, portanto da sociedade política, portanto da classe dominante. (...), indiscutivelmente, o que se observa é que a educação sistemática tem uma tarefa fundamental, que é a de reproduzir a ideologia de quem tem o poder no poder, evidentemente é isso.

Mas acontece que a educação não é só isso. (...) a escola vive intensamente, através de nós as contradições que se dão na sociedade. A escola então, de um lado, reproduz a ideologia dominante, mas do outro lado se dá também, independentemente do querer do poder, no jogo das contradições. E, ao fazer isso, ela termina por contradizer também a ideologia que ela deveria por tarefa reproduzir.

(...) Por isso é que eu dizia: a escola não é boa e nem má em si. Depende a serviço de quem ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende.

E é por isso também que é possível, em qualquer sociedade, fazer algo institucional e que contradiz a ideologia dominante. Isso é o que eu chamo de uso dos espaços de que a gente dispõe (2021, p. 443-445).

Outrossim, pareceu-me um acaso quase que celestial ler estas linhas e enxergar o resumo mais bem acabado daquilo que busquei destrinchar ao longo de toda a dissertação e, mais ainda, que busco realizar diariamente ao cruzar os portões da rua São Francisco Xavier nº 123: uma incessante construção *interna corporis* utilizando os “espaços”, que as instituições oferecem “consciente” ou “inconscientemente”.

Como não se entusiasmar ao ler como Paulo Freire em uma síntese precisa e contundente, delimitar o embate “agência” *versus* “estrutura”, realçando uma das grandes críticas realizadas por Thompson ao mecanicismo ortodoxo de Althusser (elemento base, também, de nossa reflexão). Mas mais do que tudo, como deixar-se furtar o regozijo ao ler o incentivo taxativo do patrono de nossa educação acerca das possibilidades reais de construção escolar; situando a abertura e a exigência daquilo que almejamos e aqui substantivamos como uma “contra ideologia”, um “contra ensino”, uma “contra História”.

Por certo que o exercício da liberdade de cátedra é e sempre será (minhas “experiências” tornaram-me cético em crer em uma plena e irrestrita liberdade) muito ou pouco regulado. Afinal trata-se de uma disciplina petulante, que ousa sempre subverter. Mas, ao ler o excerto de Freire, terminamos nossa escrita com a renovação da esperança em um de nossos grandes objetivos: servir de estímulo para outras experiências análogas, semelhantes e/ou diversas, que, por algum motivo intrínseco ou extrínseco, acreditam-se atadas, paralisadas ou, simplesmente, desestimuladas estruturalmente a agir. Aqui mais uma vez, nosso Patrono nos guia.

AMIN, Samir. **Eurocentrismo**. São Paulo: LavraPalavra, 2021.

ANTONIO, G. et al. Jogos de Guerra e Paz: a experiência dos alunos do Colégio Naval na preparação de um modelo das Nações Unidas. In: DUARTE, M. F.; BALBINO, M. dos S. B.; SANTOS, R. M. C. dos (Org.). **Entre Saberes e Práticas**: estudos interdisciplinares do Colégio Naval. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação da Marinha, 2012.

ARAUJO, C. M. Conhecimento escolar e interculturalidade: por outras histórias possíveis. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016, v. 1, p. 126-141.

BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa**. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, n. 1, p. 46-63, jun. 2018.

BERTH, J. B. **Empoderamento**. 2. reimp. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

BEZERRA, H. G. E. P. Thompson e a teoria na História. **Proj. História**, São Paulo, n. 12, p. 119-127, out. 1995.

BRASIL. Decreto n. 10.202, de 9 de março de 1889. Approva o Regulamento para o Imperia Collegio Militar. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1889, Página 247 Vol. 1 pt II. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10202-9-marco-1889-542443-publicacaooriginal-51422-pe.html>. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matriz de Referência Enem. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: ago. 2019.

BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M.; OLIVEIRA, M. A. T. **Edward P. Thompson**: História e Formação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BOTTOMORE, T. (Ed.); **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2. ed., 1988.

CARVALHO, F. **Colégio Militar do Rio de Janeiro**: 125 anos. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2015.

CUNHA, B. **Ensino secundário militar na Primeira República**: a construção dos colégios militares (1889-1919). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

FARIA FILHO, L. M. de et.al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acesso em: set. 2020.

FERNANDES, A. D. et al. **História do Brasil: Império e República**. 6. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2011. (Marechal Trompowsky)

\_\_\_\_\_. **História Moderna e Contemporânea**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2011b (Marechal Trompowsky)

FONSECA, T. N. de L. e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. 8. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução Adriana Lopes. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. Título original: Fear and daring: the daily life of the teacher.

FREITAS, A. A origem do conceito de empoderamento, a palavra da vez. **Nexo**. 06 de outubro de 2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/-expresso/2016/10/06/A-origem-do-conceito-de-empoderamento-a-palavra-da-vez> Acesso em: set. 2019.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. CPDOC. Osvaldo Euclides de Souza Aranha. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/-verbete-biografico/osvaldo-euclides-de-sousa-aranha>. Acesso em: ago. 2019.

HISTORY of National Model United Nations (NMUN). National Model United Nations. Disponível em: <https://www.nmun.org/assets/documents/about-nmun/mission-and-history/history-nmun.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

HOOKS, bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir:** A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019b.

\_\_\_\_\_. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021. Título original: Teaching Community.

\_\_\_\_\_. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. Título original: Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom.

\_\_\_\_\_. **Erguer a voz.** Pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019c. Título Original: Talking back: Thinking Feminist, Thinking Black.

IGLESIAS, F. **Trajetória política do Brasil, 1500-1964.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista brasileira de história da educação**, nº1 jan./jun. 2001. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod\\_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf). Acesso em: set. 2020.

LESSA, A. C. Instituições, atores e dinâmicas do ensino e da pesquisa em Relações Internacionais no Brasil: o diálogo entre a história, a ciência política e os novos paradigmas de interpretação (dos anos 90 aos nossos dias). **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 48, n.2, p.169-184, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73292005000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73292005000200009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: ago. 2019.

MICELI, P. Uma pedagogia da História. In: PINSKY, J. **O Ensino de História e a criação do fato.** SP: Contexto, 2018.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIRANDA, C.; RIASCOS, F. M. Q.; OLIVEIRA, J. M. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Revista Educação em foco**, v. 21, p. 65-85, 2016.

OLIVEIRA, G. T. **A guerra em sala de aula:** simulação do Conselho de Segurança das Nações Unidas durante a Guerra do Golfo. Curitiba: Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, 2018.

OLIVEIRA, L. F. de. **O que é uma educação decolonial?** [?] Disponível em: [https://www.academia.edu/23089659/O\\_QUE\\_%C3%89\\_UMA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DECOLONIAL](https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL). Acesso em: out. 2020.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H.M.M. **Memórias Outras, Patrimônios Outros e Decolonialidades:** Contribuições Teórico-metodológicas para o Estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil. Education policy analysis archives, [S.l.], v. 26, p. 92, july 2018. ISSN 1068-2341. Availableat: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3543/2103>>. Date accessed: 27 july 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>.

PEREIRA, N. M; RODRIGUES, M. C. de M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26 (107), 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>

PINSKY, C. B. (Org.). **Novos Temas nas Aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2018.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina in: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142005000300002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300002)

REVISTA BABILÔNIA. Publicação pedagógica do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Ano 1, n. 1, dez. 2008.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estud. - CEBRAP n.79 São Paulo Nov. 2007. In: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004)

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra -Portugal: Almedina, 2009, p. 23-71.

SISTEMA Colégio Militar do Brasil. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/sistema-colegio-militar-do-brasil>. Acesso em jul. 2019.

SISTEMA Colégio Militar do Brasil. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/noticias/131-3desafio-global>. Acesso em jul. 2019.

SOUZA, V. A. M. C. de. Meios diplomáticos para resolução pacífica de conflitos internacionais no âmbito do Direito Público. **Jus.com.br**. mar. 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/47750/meios-diplomaticos-para-resolucao-pacifica-de-conflitos-internacionais-no-ambito-do-direito-publico>. Acesso em: 10 mar. 2021.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria** ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981. Título original: *The Poverty of Theory*.

\_\_\_\_\_. **Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Título original: *The Romantics: England in a Revolutionary Age*.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em jan. 2020.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis.; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, 2010.

\_\_\_\_\_. Notas Pedagógicas a partir de brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

ZAVALA, A. Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la historia. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 174-196 – 2015. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/185>. Acesso em: 06 set. 2020.