



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUMA DE CARVALHO CARDOSO

@HISTORIANDO: juventudes e autonomia discente no ensino de História

Universidade Estadual do Piauí-UESPI

Março/2025



LUMA DE CARVALHO CARDOSO

@HISTORIANDO: juventudes e autonomia discente no ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí, Campus Parnaíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. (Área de concentração: (Área de concentração: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão).

Orientador: Prof. Dr. Thiago Reisdorfer

PARNAÍBA - PI

2025

C268h Cardoso, Luma de Carvalho.

@HISTORIANDO: juventudes e autonomia discente no ensino de
História / Luma de Carvalho Cardoso. - 2025.
116f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Piauí -
UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História -
PROFHISTÓRIA, Campus Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba - PI,
2025.

"Orientador: Prof. Dr. Thiago Reisdorfer".

1. Autonomia Discente. 2. Ensino de História. 3. História das
Infâncias e Juventudes. I. Reisdorfer, Thiago . II. Título.

CDD 907

LUMA DE CARVALHO CARDOSO

@HISTORIANDO: juventudes e autonomia discente no ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí, Campus Parnaíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. (Área de concentração: (Área de concentração: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão).

Orientador: Prof. Dr. Thiago Reisdorfer

APROVADA EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Reisdorfer (Orientador)
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Prof. Dr. Fernando Bagiotto Botton
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Prof. Dr. Jorge Pagliarini Junior
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

AGRADECIMENTOS

Chegar até que não seria possível sozinha, agradeço inicialmente à colega e professora, Daniela Cunha, que esteve comigo por um semestre de planejamentos e atividades no desenvolvimento da eletiva @historiando, seu companheirismo e competência fizeram toda diferença. Sou grata aos meus discentes, que me fizeram ser a docente que sou e, sobretudo, aos participantes da eletiva, que proporcionaram o desenvolvimento do produto educacional. Aos meus professores do ProfHistória por tanto aprendizado e humanidade, em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Reisdorfer, por acreditar e me contagiar ao longo do processo de escrita. Sua orientação foi cheia de ensinamentos e boas gargalhadas, muito obrigada pela paciência e incentivo. Ao meu namorado, Gustavo, que vibrou com minha conquista de iniciar o mestrado e, ao longo dos meses, por ter me proporcionado tempo e condições de dedicar-me às leituras e escritas da dissertação. E à minha mãe pelo incentivo aos estudos e seu amor por toda minha vida. Obrigada a todos!

As histórias importam. Muitas histórias importam.

Chimamanda Adiche

RESUMO

Este estudo teve como principal objetivo fomentar a autonomia discente e promover aprendizagens significativas no ensino de História, utilizando o *Instagram* como ferramenta didática. O ensino de História, seus currículos e a própria escola tendem a invisibilizar as juventudes, perpetuando uma dominação histórica dos adultos sobre crianças e jovens, naturalizando essa hierarquia e limitando tanto o desenvolvimento da condição juvenil quanto a construção de aprendizagens significativas na disciplina. Para abordar essa questão, a pesquisa adotou uma metodologia que combinou revisão bibliográfica sobre juventudes, ensino de História, História do Tempo Presente e História Pública, além de pesquisa de campo com alunos do ensino médio técnico do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), na cidade de Tutóia. A investigação se deu por meio de uma pesquisa-ação realizada no contexto da disciplina eletiva @historiando.iema, que envolveu a pesquisa, produção e divulgação de vídeos com conteúdo histórico na rede social *Instagram*. O produto educacional desenvolvido foi a disciplina eletiva e, conseqüentemente, um Guia de Orientação com drive para orientar professores com interesse nessa linha de pesquisa e trabalho. Os resultados indicam que a experiência contribuiu para a promoção da autonomia discente, demonstrando o potencial das atividades práticas e do uso de mídias digitais para a construção de aprendizagens mais engajadas e significativas no ensino de História.

Palavras-chave: Autonomia discente, Ensino de História, História das Infâncias e Juventudes.

ABSTRACT

This study aimed to foster student autonomy and promote meaningful learning in History teaching by using *Instagram* as a didactic tool. History teaching, its curricula, and the school system itself tend to make youth invisible, perpetuating a historical domination of adults over children and young people, naturalizing this hierarchy and limiting both the development of youth identity and the construction of meaningful learning in the subject. To address this issue, the research adopted a methodology that combined a bibliographic review on youth studies, History teaching, Present-Time History, and Public History, along with field research conducted with technical high school students from the Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) in the city of Tutóia. The investigation was carried out through action research within the elective course @historiando.iema, which involved researching, producing, and disseminating videos with historical content on the social media platform *Instagram*. The educational product developed was the elective course itself and, consequently, a Guidance Guide with a digital drive to assist teachers interested in this line of research and work. The results indicate that the experience contributed to promoting student autonomy, demonstrating the potential of practical activities and digital media use in constructing more engaged and meaningful learning experiences in History teaching.

Keywords: Student Autonomy, History Teaching, History of Childhood and Youth.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização de Tutóia no Brasil	11
Figura 2: Localização de Tutóia no Maranhão	11
Figura 3: Gráfico.....	44
Figura 4: O gráfico de interesse pelos períodos da História.....	54
Figura 5: Canal Nostalgia.....	66
Figura 6: Débora Aladim.....	67
Figura 7: Plano e Cronograma da eletiva @historiando.iema.....	77
Figura 8: Slides das aulas da eletiva @historiando.iema.....	79
Figura: 9 Slides das aulas da eletiva @historiando.iema.....	79
Figura 10: Layout semelhante ao perfil do <i>Instagram</i>	83
Figura 11: Postagem do <i>Instagram</i> @historiando.iema.....	88
Figura 12: Postagem do <i>Instagram</i> @historiando.iema.....	91
Figura 13: Postagem do <i>Instagram</i> @historiando.iema	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – AS JUVENTUDES E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	16
1.1 O percurso histórico das juventudes.....	16
1.2 Compreendendo as juventudes	22
1.3 O ensino de História	30
1.4 As disciplinas eletivas no Novo Ensino Médio e no IEMA	40
CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE E HISTÓRIA PÚBLICA: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	48
2.1. A História do Tempo Presente e seus usos no ensino de História	48
2.2 A HTP no ensino de História	53
2.3 A História Pública e seus usos no ensino de História	57
2.4 A conexão da História do Tempo Presente e a História Pública: seus desdobramentos no ensino de História	68
3. OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ELETIVA @HISTORIANDO.IEMA	73
3.1 Preparação	74
3.2 Execução e vivência	81
3.3 Reflexões	95
3.4 Notas finais: onde o aprender se faz construção e o passado inspira novos olhares	101
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	110
Apêndice I – Plano de Disciplina.....	110
Apêndice II – Cronograma da Eletiva:	114

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa originou-se durante minhas observações e inquietações em sala de aula ao longo da vivência como professora do Ensino Médio da rede pública do estado do Maranhão. Minha primeira experiência como docente foi em 2016, já fazendo parte do quadro de professores efetivos do estado. Fui lotada na cidade de Formosa da Serra Negra¹ e, logo nos primeiros dias de trabalho, os meus discentes inundaram minha rede social, o *Instagram*, de solicitações de amizade. Resistente à essa relação de “proximidade” que as mídias dão, não os aceitei e prontamente me acharam “metida”. Ao mudar de cidade, em 2018, os meus novos discentes fizeram o mesmo, mas dessa vez aceitei as solicitações. Percebi então que os estudantes tinham uma espécie de fascínio em saber da vida pessoal dos seus professores.

Nesse sentido, entendi a importância que as redes sociais tinham para meus alunos, pois quando não os aceitei, entenderam como se eu quisesse distanciamento. Aprendi na universidade que eu precisava me manter assim, como se fôssemos dois mundos opostos, era uma relação profissional, e, portanto, impessoal. Mas, os meus alunos discordavam dessa postura, eles queriam ficar perto e acompanhando a vida dos professores na rede social, tal qual como fazem com a vida dos famosos. Por meio da vivência escolar fui entendendo essa especificidade dos meus discentes. Em 2020, novamente mudei de cidade, e em 2023 outra vez, mas o que não se alterou desde o meu primeiro dia de aula foi o interesse dos estudantes em conviver comigo e com outros professores no ambiente virtual.

Atualmente, trabalho e moro no município de Tutóia², a cidade localiza-se ao norte do Maranhão, na microrregião dos Lençóis Maranhenses e também compõe o Delta do Parnaíba, por conta disso a cidade faz parte do roteiro turístico da Rota das Emoções e recebe turistas brasileiros e estrangeiros durante todo o ano. As imagens a seguir apresentam a localização de Tutóia no mapa do Brasil e do Maranhão.

¹ O município conta com uma população de 17.779 de acordo com o Censo de 2022, localiza-se ao sul do estado do Maranhão com uma distância média de 680 km da capital São Luís.

² De acordo com o último censo demográfico (2022), a população é de 53.356 pessoas. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/Tutóia.html>. Acesso em: 29 jun. 2024.

Figura 1: Localização de Tutóia, no Brasil



Fonte: Wikipédia (2024)

figura 2: Localização de Tutóia, no Maranhão



Fonte: Wikipédia (2024)

O município é banhado pelo Oceano Atlântico e conta com seis praias em sua costa. Contudo, a escola que trabalho, o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) localiza-se na zona rural, afastado das praias e do centro da cidade em média de 9 km de distância. O IEMA foi criado em 2015, com oferta de educação pública profissional, científica e tecnológica como o seu próprio nome sugere. O Ensino Médio é concomitante ao Ensino Técnico em tempo integral. Inicialmente, os Institutos foram criados apenas na capital, São Luís, e nas maiores cidade do estado, atualmente há 46 IEMAS PLENOS (IPs) em todo o Maranhão. O IP de Tutóia foi criado em 2022 com apenas quatro turmas de 1º ano com os cursos técnicos em Administração, Enfermagem, Gastronomia e Turismo. Em 2024, havia 453 alunos matriculados nos três anos do nível médio, nesse mesmo ano houve a substituição do curso Técnico em Enfermagem pelo de Nutrição e Dietética.

Os estudantes que compõem o IEMA de Tutóia têm entre 15 e 17 anos, em sua maioria vindos de escolas públicas, residentes de bairros afastados e até de outro município³, assim como moradores do centro da cidade. Nesse sentido, estes são usuários e quase dependentes do transporte escolar, haja vista o distanciamento do centro para a escola e ausência de transporte público na cidade. A escola não possui análise dos dados acerca do perfil econômico e étnico, mesmo tendo acesso a essas informações no ato da matrícula, mas é possível analisá-los a partir da vivência escolar, com a noção que muitas famílias vivem com atividades informais e trabalhos sazonais vindos sobretudo da pesca e agricultura familiar e apoio governamental por meio de programas sociais, como o Bolsa Família. A composição étnica é marcada por uma diversidade racial com estudantes brancos, negros e pardos, sendo o último a maior parte dos estudantes. Não há jovens autodeclarados indígenas ou quilombolas.

A religiosidade é um fator dominante na escola, visto por meio do uso de saias longas e lenços, que identificam a religião Adventista do Sétimo Dia, e por turbantes e fios de conta do Candomblé, além do catolicismo e outras igrejas protestantes. Até o momento não identificamos práticas de intolerância religiosa, haja vista as atividades e o trabalho docente em sala de aula acerca do respeito à diversidade de credo. Essas fés se misturam às atividades culturais desenvolvidas na escola por meio de atividades de valorização à cultura afro-brasileira, indígena e maranhense por meio das danças – tambor de crioula e carimbó.

Meus discentes nasceram nos anos 2010, tendo uma outra relação com a internet e as redes sociais, diferente da minha ou dos meus professores da graduação. Muita coisa mudou e agora há novas formas de relacionar-se frente às novas tecnologias e redes sociais, ampliada com o maior acesso à internet e aos aparelhos de comunicação. Para além disso, entendo que esse distanciamento que me foi orientado na academia e que assumi nos primeiros anos como professora é resultante da ideia de que os profissionais da educação precisam assumir uma postura “madura”, logo entendida como a versão correta de um adulto professor. Supostamente, o oposto a isso é coisa de jovens/estudantes. Ao passo que vivenciava a docência, abandonei a postura mais distanciada, pois perdi o medo de ser tomada como menos profissional por conta de ouvi-los, de levar em conta suas predileções em sala de aula, ou mesmo por conversar com eles nos corredores, e sobretudo de tê-los nas redes sociais.

Por ter uma boa relação com os meus discentes, acreditava compreendê-los e proporcionar um ensino de História mais interessante e próximo a eles por conta da minha abordagem. Contudo, ao começar o mestrado profissional em 2023 e dar início às leituras da

³ O município de Paulino Neves fica à 28 km. O número de estudantes vindo dessa cidade vem aumentando nos últimos anos.

disciplina História das Infâncias e Juventudes, me dei conta do quão adultocêntrica eu era. Essa compreensão foi construída ao conhecer o conceito de Quapper (2012) sobre o adultocentrismo, que é caracterizado pela dominação econômica, social e simbólica dos adultos sobre os jovens, crianças e velhos. Assim, memórias fragmentadas das vezes que “achei” saber mais pelo simples fato de ser adulta me atingiram. Estava assim, reproduzindo aquilo que vivi e que me irritava tanto. Reconheci pensamentos e atitudes adultocêntricas enraizadas e naturalizadas.

Na pesquisa “Sociedades adultocêntricas: sobre sus origens y reproducción”, Quapper (2012) reflete a propósito da emergência e reprodução desse imaginário e busca modos de desconstruí-lo. Quando analisamos a escola e o ensino de História, especificamente, percebemos as marcas da dominação adulta sobre os jovens, seja no cotidiano pela obrigatoriedade de usar uniforme, a proibição do uso de bonés, na organização escolar através da estruturação dos horários das aulas ou as metodologias de ensino e mesmo no planejamento nacional/estadual/municipal do currículo escolar.

Os mecanismos disciplinadores da educação são pautados em como desenvolver um modo específico e correto de ser jovem, com vistas a forjar um “bom” adulto, a partir das referências adultocêntricas. Nesse sentido, o currículo, as normas e a dinâmica escolar como um todo são criados pelos adultos sem levar em conta os anseios estudantis, pois estes são tomados como jovens em demasia para saber o que é adequado para si. É no mínimo estranho que no currículo pouco apareça crianças e jovens, e na disciplina de História esse padrão de invisibilidade juvenil se repete. Ainda mais curioso é que nós, professores, não nos damos conta dessa problemática, naturalizando e reproduzindo o adultocentrismo.

Diante disso, inquietei-me com a pouca visibilidade e participação juvenil no ensino de História. Lembrei-me que no ambiente virtual é o contrário, os jovens são ativos e falantes (por meio das postagens) sendo possível identificar seus gostos e interesse, os quais são invisibilizados no cotidiano escolar. Assim sendo, pensei em uma forma de articular o ensino de História e seus estudos históricos com a ferramenta digital – as redes sociais, na qual vejo os meus discente confortáveis e expressando suas condições juvenis. Partindo dessa compreensão, o produto educacional desse trabalho objetivou promover a autonomia discente na construção de conhecimentos nas redes sociais por meio da plataforma *Instagram*, a partir da produção e debates de conteúdos históricos.

Para tanto, a pesquisa estrutura-se em três capítulos. No primeiro procuro reconhecer o percurso histórico das juventudes, tendo em vista que é um caminho multifacetado, assim como busco compreendê-las tendo a noção que o conceito de juventudes depende de cada época e lugar, assim como altera-se ao contexto cultural, econômico, político e social que estão

inseridas, portanto, são várias variantes. Além disso, faço uma análise da história do ensino de História com vistas a compreender o percurso da disciplina histórica e assim trabalhar com os interesses juvenis a partir dos conteúdos da historiografia. Por último, problematizo o Novo Ensino Médio que (re)produz o que consideramos uma falsa ideia de protagonismo juvenil e apresento o modelo pedagógico do IEMA, no qual estou inserida e desenvolvo o produto educacional.

No segundo capítulo, começo abordando sobre a História do Tempo Presente - HTP, haja vista ser a delimitação temporal dos conteúdos a serem pesquisados e produzidos pelos discentes. A escolha dos conteúdos do Tempo Presente justifica-se por ser a temporalidade que mais envolvem os estudantes, algo perceptível em minhas aulas, tendo em vista que a HTP estuda e compreende os eventos recentes da História. Ainda nesse capítulo abordo a internacionalização da História Pública que é um campo da historiografia que comunica e torna mais acessível os saberes da História, por meio dos museus, *podcasts*, programas televisivos, as mídias digitais, e nesse caso específico as redes sociais.

Assim sendo, o produto educacional consiste na criação e execução da disciplina eletiva com a disponibilização por meio de um drive⁴ dos materiais utilizado para sua criação, as produções midiáticas feitas pelos estudantes no *Instagram* e uma cartilha de orientações pedagógicas para professores interessados em desenvolver uma disciplina ou projeto acerca da temática. A disciplina foi desenvolvida e aplicada no primeiro semestre de 2024, que utilizou o *Instagram* como ferramenta da História Pública, recurso didático-pedagógico e instrumento de engajamento dos discentes por meio da produção dos conteúdos da História do Tempo Presente. O “@historiando.iema”⁵ foi o perfil criado para publicizar as produções discentes. Três temáticas foram escolhidas: negacionismo, combate aos padrões de beleza e machismo; debatidas em sala de aula de forma colaborativa que serão abordadas adiante. As produções foram feitas, postadas e engajadas pelos discentes.

Embora o *Instagram* seja utilizado e estudado ao longo da disciplina, ele não é a centralidade da pesquisa, pois é tomada aqui como ferramenta e não objeto de estudo. O trabalho é baseado no fortalecimento da autonomia discente, inclusive no ambiente digital. Nesse sentido, o produto tem relevância por ser uma maneira de fomentar o envolvimento das

⁴https://drive.google.com/drive/folders/1Y_FPdl1Zo5lnU-ZLWBz4ONAxPEHb7pVB?usp=drive_link. Acesso em 15 jan. 2025.

⁵Para saber mais: https://www.instagram.com/historiando.iema?igsh=MWVoeGVjdGxNDM3NA%3D%3D&utm_source=qr. Acesso em: 13 set. 2024.

juventudes com o estudo da historiografia, ajudando-as a encontrar conexões significativas entre a história e suas próprias vidas.

No terceiro capítulo, apresento detalhadamente o processo de criação, planejamento, execução e minhas reflexões acerca dos desafios e possibilidades da eletiva, conta também com as minhas considerações e dos estudantes sobre a vivência da @historiando.iema. Criar uma disciplina com duração de um semestre é desafiador e, maior ainda quando compartilhada com outra docente de uma área diferente de atuação. O modelo pedagógico que estou inserida exige que a disciplina seja compartilhada, sendo essencial um planejamento cuidadoso para integrar os diferentes conhecimentos das áreas, especificamente de História e Administração, pois é área de formação e atuação da professora Daniela da Silva Cunha. Embora a interdisciplinaridade enriqueça o ensino ao conectar saberes, seu sucesso exige um equilíbrio, especificamente, entre os métodos históricos e as estratégias administrativas para uma integração eficaz.

CAPÍTULO 1 – AS JUVENTUDES E O ENSINO DE HISTÓRIA

Ser jovem é desafiador. Seja na contemporaneidade, com uma sociedade conectada e rápida, que vivencia suas facilidades, mas também convive com as violências e a instabilidade econômica. No presente há uma maior liberdade sexual e de expressão, mas isso não anula os problemas de identidades, sexualidades e gêneros, e em alguns casos essas questões acometem a saúde mental dos jovens. Cobranças sociais e familiares são presentes, como diz a letra da música: “será que você vai se tornar o que esperam de você? Será que você vai se tornar?”⁶. Apesar dos multifacetados e interconectados desafios atuais, as juventudes sempre vivenciaram os seus desafios.

Os jovens viveram por muitos séculos na invisibilidade. Não obstante, ainda tinham suas queixas e demandas. Tomados como partícipes de um mundo dos adultos, viviam à sombra dos mais velhos e com uma ânsia de alcançar a “melhor idade”, seja pela beleza, liberdade ou poder que imprimiam para os jovens. No século XX, os jovens conseguiram “aparecer”, com suas características próprias, inaugurando um novo momento. Contudo, não houve uma compreensão do que são as juventudes, mas sim a criação de um perfil fechado que não se altera mesmo em lugares, tempos e corpos diferentes. Frente a essas problemáticas, aqui é analisado o percurso histórico das juventudes e uma tentativa de compreendê-los para além de uma “forma” social criado pelos adultos.

1.1 O percurso histórico das juventudes

A história das juventudes tem um percurso complexo com transformações que modificam a cada época e contexto, permeado de invisibilidade e/ou de grandes expectativas. Ao olhar para o passado observa-se tensionamentos entre jovens e adultos. A própria noção, as representações e o conceito de juventudes se alteraram ao longo do tempo. Notadamente na Antiguidade valorizava-se a sabedoria que estava ligada às experiências vividas, semelhante as sociedades indígenas na América no qual o saber estava ligado ao tempo vivido, portanto, os mais jovens eram considerados “tolos”, tendo o seu valor social diminuído. Na Europa, durante a Idade Média, havia ritos de passagem para celebrar a chegada da vida adulta, por meio do casamento ou o ingresso na cavalaria. Nos séculos XVI e XVII, quando os sujeitos adquiriam plena capacidade para o trabalho eram considerados autônomos e adultos. Observa-se que, ao

⁶ Música Juventude Solitude da banda Selvagens à Procura de Lei, lançada em 2013.

alcançar a idade adulta, as pessoas conseguiam chegar no “auge”, o melhor momento da vida humana.

O historiador Philippe Ariès (1986) afirma que a sociedade europeia da antiguidade e medievo – aquela que antecede a sociedade industrial – via a criança com maldade e, pior ainda, os jovens. Nesse contexto, havia uma redução do período infantil tal como se concebe atualmente, pois, à medida que as crianças cresciam e iam perdendo as características infantis, eram consideradas adultos e, portanto, finaliza-se assim os cuidados e atenção, a partir de então educavam-se por meio da convivência com os adultos, uma espécie de modelo a ser seguido. Nesse sentindo, tanto a infância quanto a juventude não eram vistas como um período distinto e com características singulares.

Durante o período industrial ocidental, com a criação das escolas e dos cuidados com o saber, originou-se o cuidado com as crianças, especialmente as da classe alta, haja vista que crianças pobres desempenhavam atividades nas fábricas que demandavam longas horas de trabalho. Somente nos séculos seguintes – XIX e XX – as famílias passaram a “[...] se organizar em torno das crianças e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato” (Ariès, 1986, p. 12) e exploração. Se na Idade Média havia uma ausência sentimental para com as crianças, na modernidade e contemporaneidade os sentimentos foram sendo aflorados e ampliados, culminando em atitudes de zelo e cuidado com a infância. Quanto aos jovens, tiveram que traçar um caminho mais longo na invisibilidade, somente a partir do século XX que estes ascendem no cenário. Com a superação da ideia de transição da infância à vida adulta.

Ao findar do século XIX, a concepção de adolescência surge e nesse contexto ela estava atrelada à noção de puberdade⁷. Surgindo assim, uma nova “fase” – àquela que vem depois da infância e antecede à vida adulta. A adolescência é uma construção cultural amparada em elementos biológicos e, portanto, difere a cada contexto. Ao olhar novamente para o passado é possível perceber que até o século XIX não havia compreensão dessa faixa etária gerando, assim, uma invisibilidade desses sujeitos. Ao longo do século XX, essa categoria foi sendo construída, entendida como fase única, assumindo diferentes compreensões a cada espaço e tempo. Ao estudar o percurso histórico das juventudes, percebe-se que foi após a Revolução Francesa de 1789 que o novo passa a ser valorizado como fenômeno transformativo da

⁷ Puberdade é compreendida como as transformações resultantes da maturação sexual do ser humano, momento de formação e de identificação da identidade, já adolescência é uma construção histórica e social, com mudanças na sua compreensão a partir de cada cultura. “A adolescência engloba além dos aspectos biológicos da puberdade os elementos psicossociais próprios dessa fase, influenciados por aspectos culturais, mas que não são deflagrados apenas pelos impulsos fisiológicos” (Lirio, 2012, p. 1677).

sociedade, e o novo é identificado com a burguesia e a revolução. A partir disso, se constrói a ideia de “jovem” como “novo”, transformador e, por conseguinte, passa a ser valorizado.

Contudo, nesse contexto não havia conceituação ou tão pouco compreensão da fase juvenil. Isso se aprofunda no caso brasileiro onde houve um longo processo de escravização: “Durante séculos, a existência da juventude sequer era notada: escravizadas ou trabalhadoras prematuras, crianças pobres passavam diretamente da infância para à vida adulta” (Priore, 2022, p. 7). Assim, seguiam sendo invisibilizadas da história e sem compreensão social.

O percurso histórico das juventudes como coadjuvante aos adultos perdurou até o século XIX, quando estes viraram sinônimo de delinquência:

No final do século XIX, há um consenso sobre a ruptura dos jovens com o ambiente social e familiar. A partir dos anos 1880-1910, a delinquência juvenil passa a se mostrar mais radical, devido ao grande aumento da população urbana. Na falta de uma estrutura imposta pelos adultos, muitas crianças e adolescentes eram deixados à própria sorte e acabavam se organizando em gangues (Moraes; Weinmann, 2020, p. 285-286).

Diante disso, é a partir da desordem que a presença juvenil é reconhecida quando causam desarmonia social. Os primeiros olhares para os jovens vêm carregados de julgamentos. Somente no século XX houve um prolongamento de permanência dos jovens na escola, gerando um atraso para sua entrada no mercado de trabalho e, conseqüentemente, dependência financeira e até emocional dos jovens em relação às suas famílias. Isso adicionado às contribuições dos estudos biológicos e a noção da puberdade resultou na constituição de um novo momento que antecedia à vida adulta – a adolescência.

O convívio por mais tempo dos jovens/filhos com os pais culminou em uma guinada na relação entre sociedade e os jovens, “[...] o adolescente foi alçado à categoria de herói do século XX. Vimos o surgimento de uma consciência etária à oposição jovem/não jovem. A moda e a cultura passam a ser ditados e elaborados para e pelos jovens” (Lirio, 2012, p. 1682). Diante disso, percebe-se um interesse pelo gosto juvenil, mas não significa que houve uma compreensão ou relação harmônica entre jovens e adultos, e sim um mercado em construção que atendia ao público jovem em crescimento, visando o lucro com as produções juvenis. Haja vista que nesse interim a sociedade ainda tinha dificuldades de compreendê-los e valorizá-los.

Diante do histórico sobre a invisibilidade dos jovens, nota-se as razões para ausência das juventudes na historiografia e entende-se os motivos das narrativas juvenis serem recentes e em construção. Mesmo com o ensejo que o século XX deu para os jovens não foi possível compreendê-los, haja vista que a sociedade tentou universalizá-los e muitas vezes considerar a

adolescência como uma fase natural e igual para todas as culturas (Abramoway; Esteves, 2007). Os estudos sobre juventudes são contemporâneos e o entendimento de que estes são sujeitos únicos, com suas peculiaridades e influenciados pelo seu lugar social também é mais recente. No entanto, é preciso olhar para o passado “[...] para melhor compreendermos nosso tempo e a sociedade de que somos parte, produto e testemunho. E o passado é fundamental. Raízes, heranças e permanência estão lá” (Priore, 2022, p. 12). Para que haja a compreensão dos jovens e sua relação com a sociedade é preciso conhecer as relações sociais no passado, identificando as marcas e limitações que tanto inundam o presente.

A história dos jovens no Brasil frequentemente aparece ligada à rebeldia e à contestação social. Ao analisarmos os escritos sobre os jovens no passado, eles aparecem com mais frequência como arredios à ordem familiar e social. A pesquisadora e escritora Mary del Priore organizou um livro sobre *A história dos jovens no Brasil* (2022), trazendo uma série de autores com pesquisas acerca dos jovens em diferentes momentos da história. No período colonial, os jovens aparecem como rebeldes por não atenderem as demandas do casamento ou por não seguir o ofício do pai por escolha própria, haja vista que cabia aos filhos a obediência cega. Apesar disso, muitos jovens reinventavam seus destinos, como foi o caso do baiano José da Silva Lisboa⁸, que em 1774 seguiu rumo à Portugal para dar início aos estudos na carreira eclesiástica de escolha paterna, contudo sua “vocação” era a magistratura e, portanto, abandonou a carreira de sacerdote. Diante disso, seu pai cortou sua mesada a fim de que José voltasse atrás na sua decisão, mas não obteve sucesso e, conseqüentemente, as relações familiares ficaram comprometidas.

No contexto da escravização no Brasil, também é possível identificar o quanto os adultos esperavam obediência dos jovens, e isso era agravado quando estes eram escravizados. De modo geral, os cativos eram tidos como objeto e mercadoria, independentemente da idade. Dentro da lógica escravista, os mais jovens eram a mão-de-obra mais estimada e obviamente mais cara. O vigor físico, a produtividade e a longevidade eram as características físicas esperadas. O autor Freire (2022) traz uma série de análises desse momento:

[...] a predileção por escravos jovens, pode ser vista, no século XVIII, em outros documentos, como no livro de entradas e saídas de doentes no “hospital dos escravos” do distrito diamantino. Em 1754, o escravo Francisco, de nação Sabará, avaliado em 300\$000 (trezentos mil réis), 18 anos de idade, foi internado para tratamento de saúde naquele “hospital”. Possuía, segundo a descrição do documento, os seguintes traços físicos: “um lanho na face esquerda e riscos em ambas as fontes” (Freire, 2022, p. 62).

⁸ Um dos diversos jovens pesquisados e citados no texto de João Eudes do Nascimento Alves no livro *História dos jovens no Brasil*, de Mary Del Priore, 2022.

O trabalho imposto era extenuante, com as tarefas em sua maioria pesadas e com longas horas de atividades no sol ou na chuva, como era nos engenhos de açúcar ou mineração. Muitas das atividades desempenhadas pelos escravizados eram penosas, mesmo aquelas desenvolvidas nas cidades ou dentro das casas dos seus senhores. A jovialidade era uma das causas de maior procura, portanto, nas vendas e leilões de escravizados evidenciavam a idade, como publicava o *Jornal do Commercio*, em 1860, “[...] chegados ultimamente do Norte, e entre eles lindos moleques e negrinhas de 10 a 16 anos, pretas moças e prendadas, pardinhas e pardinhos de 10 a 15 anos, um preto Minas, duas pretas e pretos próprios para a lavoura” (Jornal do Comercio, 2.6.1860 apud Freire, 2022, p. 69). O professor Jonas Freire (2022) relata outra nota sobre anúncios de escravizados:

[...] uma “bonita mocamba de 20 annos, que sabe lavar, cozinhar, engomar, coser e o mais serviço de uma casa”; e “um bonito molecote de 16 annos, e outro de 14, próprios para os queirao aplicar”. O mesmo anúncio descrevia que quem se interessasse poderia comprar ainda oito cadeiras americanas e dois pares de aparador (Freire, 2022, p. 69).

Nota-se, assim, como os escravizados eram tomados como objeto e vendidos assim como cadeiras e aparadores. Outra questão é a evidência dada à idade, pois a juventude era uma característica importante para a execução dos trabalhos, apesar disso a jovialidade também era um problema por conta das rebeliões e fugas. É possível identificar um grande número de fugidos jovens, “[...] o *Diario do Rio de Janeiro* anunciava o desaparecimento de um escravo: ‘hum moleque, de nação Quillimane, tem marcas na cara, boa estatura, bem feito, dentes bem claros, retinto’” (Freire, 2022, p. 74), os termos usados como “moleque”, “rapaz” e “jovem”, referia-se aos mais novos. Em outro noticiário procurava-se um “moleque” por nome de Antonio “[...] e prosseguia dando outras características do jovem fujão. Antonio era de Nação Caçange, de idade 16 a 18 anos” (Freire, 2022, p. 74). Esses jovens faziam parte de um complexo sistema escravista, não eram os únicos resistindo a exploração, mas eram os mais buscados quando fugiam, seja pelo valor na execução dos trabalhos e/ou pelo preço que valiam.

Na sociedade contemporânea há uma assimilação dos jovens com a rebeldia ou de contestação social, haja vista que estes muitas vezes aparecem assim na historiografia, e são rememorados pela literatura, filmes e séries como protagonistas nos momentos de contestação social e cultural do século XX, reduzindo-os e confinando-os a um perfil juvenil em um dado período histórico. Não obstante, vale a pena apresentar os estudos da autora Miriam Zanutti (2022), sobre Alice Clapp, uma garota de 13 anos que atuou ativamente nos movimentos de

abolição da escravidão e ideias republicanos. Em 1877, ela publicou a tradução em português do *Catéchisme du bom républicain*⁹, do francês Elphège Boursin, que é considerada uma das obras essenciais de divulgação das ideias republicanas, é uma série de perguntas e respostas que expressam os pontos fundamentais da política republicana. Com isso, fica nítido o domínio em relação à língua francesa e o interesse em compreender os ideais republicanos. Diante disso, o jornal *A Pátria* a noticiou em 1878, “[...] é uma promessa auspiciosa e esperança brilhante” (*A Pátria* 17.3.1878 apud Zanutti, 2022, p. 130). A tradução dessa obra é de grande importância para o movimento abolicionista, que ansiava tanto pela liberdade e igualdade como pela extinção da escravidão.

Alice Clapp era filha de pais abolicionistas e fazendo jus à sua criação, envolve-se diretamente nas ações abolicionistas como as matinês, quermesses, homenagens, almoços e jantares, juntamente, com sua família; além disso, participou das associações femininas de abolição. Apesar de participar ativamente em diversas áreas do movimento abolicionista, seu nome é mencionado publicamente apenas uma vez, dada a tradução do catecismo. Não se sabe mais nada sobre a vida, gostos e predileções da jovem. Com isso, observa-se o confinamento das ações juvenis apenas em contestações, seja político ou social. Quanto ao pai de Alice, João Clapp, foi midiaticizado inúmeras vezes nos jornais da época (Zanutti, 2022). Nota-se, assim, o apagamento da participação de Alice no cenário público e ausência de referências e citações de jovens na historiografia. Como Zanutti (2022, p. 142) reflete, “[...] trazer Alice para a história é mergulhar num mar de possibilidade de que outras adolescentes possam ter atuado de forma semelhante. A trajetória de Alice contribui para configurar a história da mulher para além do espaço preestabelecido” e clarear a presença dos jovens na história para além do século XX.

A historiografia mais recente produziu diversas pesquisas sobre as juventudes e suas ações nos movimentos estudantis, de contracultura, produções musicais e até vestimentas e cabelo. As ações juvenis da década de 1960 em diante foram largamente divulgadas pelas mídias de seu tempo e conseguiram reproduzir uma imagem juvenil como transformadores corroborando com o imaginário de que os jovens normalmente estão ligados com o engajamento político. Enclausurando-os a um modo específico de ser. Todos esses símbolos produzem imagens a respeito dos jovens que interferem na compreensão mais complexa deles

⁹ Foi um dos 346 catecismos políticos publicados na França, entre 1788 e 1804. Em formato catequético de literatura política, “um estilo pedagógico que contou com a participação de clérigos católicos desejoso de reformar a política” (Zanutti, 2022, p. 131).

e, conseqüentemente, solidificam um perfil único a depender do momento histórico: como delinquentes, revolucionários ou o futuro da nação.

Essa interpretação apaga a diversidade juvenil. Há inúmeras formas de ser jovem e esse olhar unificador os aprisionam em uma forma e delimita o ser jovem apenas como um sujeito que se encontra em uma determinada faixa etária. Deve-se, portanto, usar o termo juventudes, que perpassa a ideia de tempo e idade e as intersecciona com diversidades, diferentemente do termo adolescente, que demarca um fenômeno biológico com idade delimitada.

Se, por um lado, concorda-se que as divisões entre as idades são absolutamente arbitrárias, por outro, observar de forma atenta tais divisões nos ajuda a perceber como são exercidas as disputas que se manifestam, em última instância, por meio das repartições etárias de poderes, como nos ensina Pierre Bourdieu (1983). Nesse sentido, considerar a faixa etária torna-se essencial para a consolidação e ampliação de conquistas – especialmente no campo das políticas públicas – potencialmente capazes de expandir o leque de direitos da população jovem, a qual, deve-se frisar, só há bem pouco tempo vem ganhando visibilidade no Brasil (Abramoway; Andrade; Esteves, 2007, p. 13).

Assim sendo, a trajetória para o entendimento e conceituação das juventudes como uma fase com suas peculiaridades e aspirações foi longa. Submersa por muitos anos no rol da invisibilidade e depois sobrecarregada de símbolos estéticos, mitos, preconceitos e aspirações produzidas pelos adultos. O estudo sobre as juventudes ainda é recente e precisa de mais variedade, profundidade e problematização, sobretudo para professores e profissionais da educação que convivem diariamente com os estudantes e seus modos juvenis.

É comum no cotidiano escolar, sobretudo da escola pública, deparar-se com profissionais que têm dificuldades em conviver e dialogar com as juventudes. Esse ranço explica-se, em partes, pela cristalização de um perfil juvenil constituído no imaginário social como um eterno vir a ser que precisa ser moldado, controlado e direcionado. Ocorre, também, pelo formato da educação que reside sua atenção apenas na formação cognitiva e/ou pela ausência de estudos sobre as juventudes na formação de professores. Esses entraves dificultam a relação da equipe escolar/aluno, comprometendo a vivência plena dos jovens no ambiente escolar. É necessário que professores e demais membros da escola compreendam as juventudes.

1.2 Compreendendo as juventudes

Existem diversas compreensões sobre o que são as juventudes, entendida, como vimos acima, como a faixa etária responsável por “salvar o país das mazelas” ou o oposto disso, quando são vistos como “problemáticos”. A conceituação é ampla e difere a cada grupo social,

para a UNESCO¹⁰ (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) as juventudes “[...] é com frequência uma categoria fluida e mutável”¹¹, considerando jovens aqueles com idade de 15 a 24 anos. Contudo, há um conceito de juventudes no plural, uma compreensão mais recente, pensado pela sociologia das juventudes, que compreende a diversidade juvenil e não os homogeneízam apenas a partir da idade.

A definição de juventudes não se encerra apenas pela idade, ela vai além disso, assim como ela não é igual para todos os jovens. As características juvenis de uma jovem do interior do Maranhão não são iguais a de uma jovem que mora na capital paulista, por exemplo. Elas têm vivências sociais, econômicas e culturais diferentes e não é possível uniformizá-las, mesmo compartilhando a mesma idade ou modos comuns de juventude, não é assertivo reduzi-las a um único perfil juvenil. O conceito de juventudes é complexo e com pouco consenso, Esteves e Abramovay (2009, p. 20) definem as juventudes como:

[...] uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir de múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc.

Na perspectiva dos autores a noção de juventudes é múltipla e variada, sendo uma construção social em relação ao seu meio e história. Sendo o trabalho e os meios de comunicação áreas de predominância de perspectivas adultocêntrica, a conceituação fica a cargo daqueles que já vivenciaram sua juventude e, muitas vezes, cristalizaram um conceito sobre ela, podendo ser diferente do que viveram, mas ficando a critério de seus ensejos. Muitas definições sobre juventudes não levam em conta os próprios jovens e suas perspectivas, havendo equívocos na compreensão. As visões sociais construídas sobre os jovens são aquém da realidade juvenil.

O entendimento de que a vivência juvenil é apenas transitória (da infância para a vida adulta) foi bastante absorvida no senso comum e tende-se a caracterizar as juventudes basicamente com dois modelos de vivência. A primeira como momento de preparo para a vida de responsabilidades no qual é preciso focar nos estudos e ou na carreira, sendo para alguns jovens marcado por pressões e comparações, seja familiar ou social. O segundo modelo é a chamada “moratória social” como momento de busca de prazeres e urgência em vivenciar as

¹⁰ Para saber mais acesse <https://www.unesco.org/pt>.

¹¹ Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/youth-brazil>. Acesso: 09 jan. 2024.

relações e o novo. Os dois modelos são opostos e conflitantes, além de serem reducionistas em relação ao modo de ser jovem e suas próprias aspirações.

O pesquisador Juarez Dayrell (2003, p. 42) compreende que as juventudes não se reduzem a uma passagem, para ele:

Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade de trocas que este proporciona. [...] É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, toma-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social.

De acordo com o pesquisador, os jovens são atravessados pelas realidades do seu meio, assim sendo, cada jovem difere de outros tantos jovens diante das diferentes realidades. O resultado é uma grande diversidade, afinal, cada jovem é único, um sujeito social marcado pelas suas experiências, vivências e histórias. O entendimento de que os jovens são sujeitos sociais é essencial para compreendê-los em seus gostos, desejos e aspirações.

Dayrell (2003), em seu trabalho sobre “O jovem como sujeito social”, reflete acerca da vivência desafiadora dos jovens em existir em um mundo que não foi produzido por eles, as estruturas já estavam constituídas quando chegaram ao mundo e sendo, pelo menos teoricamente, mais difícil para eles romperem com as relações e dominações existentes, tais como classe e gênero, por exemplo. É diante de sua realidade específica que os jovens se constituem, em meio as suas relações sociais, econômicas e culturais, somado ao seu jeito particular de experimentar e vivenciar a vida. Portanto, não é possível traçar um perfil único e almejar modos particulares para todos os jovens.

Sendo assim, “[...] lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica” (Dayrell, 2003, p. 44). Sobretudo, para quem trabalha cotidianamente com as juventudes, é preciso abandonar a postura de negação das vontades e independência juvenil. É essencial superar a ideia de que os jovens não são capazes de produzir, de se perceber no mundo e desenvolver ações próprias. Há uma enorme dificuldade em compreender e aceitar que os jovens são sujeitos sociais e apropriados em tomar decisões.

Ao refletir sobre as juventudes percebe-se que há uma relação histórica e problemática de dominação dos adultos. Houve uma naturalização da concepção de que somente os adultos são dotados da capacidade de realizar ações assertivas, tomar decisões, controlar instâncias e instituições de poder. Ao analisar o processo de formação social do país, a sociedade entendia que o poder estava de forma quase divina e predestinada nas mãos dos homens brancos. Naquele

contexto, os homens (brancos) eram interpretados como os únicos com destrezas para conduzir as relações econômicas, sociais e culturais, portanto, a sociedade foi sendo construída pelo viés patriarcal.

O sociólogo chileno Quapper (2015) chama atenção para a estrita relação do patriarcado e o adultocentrismo. Para ele o sistema patriarcal alimenta a lógica adultocêntrica, centrando as decisões e controle nas mãos dos homens adultos, havendo uma situação de invisibilidade social juvenil agravado pela dominação de classe e gênero. Assim sendo, o adultocentrismo é um sistema que privilegia os adultos em detrimento às crianças e jovens, fortalecendo o sistema capitalista, mas que não se encerra no quesito econômico e político, pois suas garras alcançam o nível simbólico e cultural. Quapper (2015, p. 111), estabelece o adultocentrismo

[...] como un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas.

Notadamente, o adultocentrismo é um mecanismo que coloca crianças e jovens em um vão de incapacidade, estabelecendo papéis e lugares sociais e culturais à margem dos adultos. Diante disso, entende-se melhor como há uma cristalização de um perfil juvenil produzido por outros, uma uniformização das juventudes, um imaginário produzido pela perspectiva adultocêntrica.

A dominação adultocêntrica, assim como outras dominações, são difíceis de serem percebidas e rompidas. A lógica do adulto no centro gera padrões que o mantém nesse lugar, “[...] estos/as llevan el adultocentrismo dentro de sí, lo reproducen tanto en sus relaciones con las personas mayores en edad, como con quienes son considerados menores que ellos” (Quapper, 2012, p. 120). De modo semelhante, ocorre com as práticas racistas e machistas, por exemplo. Não é simples romper com a dominação patriarcal sofrida desde a colonização e tão pouco acabar com os seus efeitos nocivos. Contudo, é essencial conhecer a emergência e reprodução desses mecanismos opressivos e combatê-los por meio da desconstrução do adultocentrismo.

Atualmente, a família e a escola são instituições essenciais para romper com a dominação adultocêntrica. Contudo, ao analisar o histórico das relações familiares e escolares com as crianças e jovens percebe-se que estas contribuíram para reforçar o adultocentrismo.

Tanto no ambiente familiar quanto na escola os adultos consideravam-se os únicos detentores do conhecimento, silenciando os interesses e vontades dos alunos e filhos/parentes. Em casa, muitas vezes, os responsáveis ainda eram mais repressivos e autoritários. Diante disso, é preciso repensar com urgência os modos como se dão os entendimentos com os jovens.

A relação da escola com as juventudes no passado foi marcada por relações de autoritarismo e até mesmo castigos físicos, o uso da palmatória era comumente utilizado como instrumento de punição. Mesmo com a proibição das penalizações físicas e constrangedoras, a escola ainda se mantém aquém da escuta e entendimento dos estudantes. As juventudes que estão atualmente na escola não possuem as mesmas características de outrora, da época juvenil dos professores, gestores e demais funcionários, é conflitante esperar comportamentos, moda e gestos semelhantes. Pode ser desafiador para alguns profissionais da educação enxergar e trabalhar com as juventudes como sujeitos sociais, mas é essencial para que haja qualidade do ensino e uma harmonia entre escola e juventudes.

O pesquisador Juarez Dayrell (2007) analisa que tanto alunos quanto professores vêm se culpabilizando mutuamente acerca dos problemas enfrentados na escola. A instituição escolar culpabiliza os jovens e estes atribuem os problemas para os professores. “O problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber” (Dayrell, 2007, p. 1106). Para ele, parte dos problemas enfrentados no cotidiano escolar é ocasionado por não levarem em conta a condição juvenil do aluno, para tanto é preciso “[...] compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam” (Dayrell, 2007, p. 1107).

Facilmente é comentado na sala dos professores o desinteresse dos alunos ou ainda uma comparação com a sua época de estudante no qual as coisas seriam mais firmes. Muitos profissionais da educação ainda não entenderam que as características, gostos, práticas e desejos desses alunos diferem e tem direito de diferir dos seus. A condição juvenil de hoje não é igual quando os profissionais da educação eram jovens e estudantes, culminando em conflito geracional e contribuindo para aumentar os entraves no cotidiano escolar. Sendo assim, a falta de entendimento entre os sujeitos da escola contribui para um ensino marcado por resistências e má qualidade de aprendizagem.

Ao falar em condição juvenil é preciso situar o lugar social dos jovens, pois a vivência juvenil difere a cada camada social, a escola é apenas um ponto em uma vasta rede de sociabilidade e vivências juvenis. No dia a dia em sala de aula é possível identificar pelo

cansaço e sonolência os estudantes que conciliam estudos e trabalho. Com alguma atenção e olhar preocupado é possível perceber amizades, conflitos, tensões que se formam fora da escola e se infiltram nele. Nesse sentido, os fatores sociais atravessam a constituição do modo de ser jovem e, conseqüentemente, seus rendimentos escolares. Logo, a constituição juvenil é forjada a partir de inúmeros fatores: simbólicos, culturais, biológicos e sem esquecer a interseccionalidade¹² – classe, raça e gênero, que interfere em todos eles e assim sendo, não é possível esperar características e comportamentos idênticos de diferentes gerações ou entre os próprios jovens. Para além do lugar social, “[...] não podemos esquecer o aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida” (Dayrell, 2007, p. 1109).

A partir disso, Juarez Dayrell (2007), em sua pesquisa “A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”, estabelece alguns fatores para a constituição juvenil, tais como as culturas, a sociabilidade, o tempo e o espaço. No contexto da cultura os jovens buscam construir e delimitar sua identidade cultural, por meio das músicas, danças, cabelo, roupas e outros elementos. Podem ser apenas consumidores ou produtores dessas variadas produções culturais. Os jovens podem fechar-se em um grupo cultural específico ou transitar entre eles. Esse fluxo de ir e vir também está presente na sociabilidade, haja vista que se movem por diferentes grupos de pessoas, a depender do grau de amizade que se desenvolvam e os laços de pertencimento aos grupos podem ser afrouxados ou permanentes. Para o autor:

A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais (Dayrell, 2007, p. 1111).

O espaço e o tempo também são fatores que forjam a condição juvenil, entende-se espaço como um lugar com delimitação física. A localização em bairros arborizados e com espaços de lazer produz uma sociabilidade diferente de quem vive em uma região perigosa com

¹² O conceito de interseccionalidade foi sistematizado pela feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw, e inaugurado por ela em artigo publicado em 1989. [...] É uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Assis, 2019, p. 20-21). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>.

instabilidade para vivenciar experiências coletivas fora de casa, por exemplo. E a vivência temporal tem um

[...] predomínio do tempo presente, que se torna não apenas a ocasião e o lugar, quando e onde se formulam questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível concentrar atenção. E mesmo no tempo presente é possível perceber formas diferenciadas de vivenciá-lo, de acordo com o espaço: nas instituições (escola, trabalho, família) que assumem uma natureza institucional, marcada pelos horários e a pontualidade; ou aqueles vivenciados nos espaços intersticiais, de natureza sociabilística, que enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação. Esses espaços são vivenciados preferencialmente à noite, quando experimentam uma ilusão libertadora, longe do tempo rígido da escola ou do trabalho (Dayrell, 2007, p. 1112-1113).

Diante dessas complexas tramas sociais, com inúmeros marcadores de identidades juvenis é bem difícil que o aluno chegue à escola com as características que a instituição estabelece previamente. A condição juvenil é uma construção relacional, que se modifica a partir das condições históricas, sociais, econômicas e culturais do meio em que os jovens estão inseridos. A escola e seus profissionais precisam superar a ideia de um perfil único e ideal para os estudantes. Muitas instituições escolares conseguiram repensar sua metodologia e procedimentos pedagógicos a partir da ótica dos jovens e inserindo-os na centralidade do processo educacional. Essa é a ideia a se apregoar nas escolas, sobretudo, nas escolas públicas.

O modelo pedagógico que insere as juventudes na centralidade do processo educacional, no qual buscamos nos situar, rompe ou pelos menos tenta romper com o adultocentrismo, tendo em vista que almeja uma formação escolar preocupada em responder às inquietações juvenis que perpassam ao ensino de História e não apenas aos interesses dos adultos em transformar adolescentes em bons cidadãos. A professora e pesquisadora Flávia Caimi (2006) reflete sobre a problemática relação entre as juventudes e o ensino de História. Ela relata as dificuldades enfrentadas pelos professores de história diante de alunos passivos aos conteúdos e em muitos casos até rebeldes. Já os alunos reclamam do excesso de conteúdos de História, com assuntos abstratos e distantes de sua realidade.

Por meio da minha experiência, ao ministrar os conteúdos da Idade Antiga, percebi que os estudantes não tem interesse em aprender esses assuntos, e facilmente ouve-se reclamação do tipo “esse pessoal nem existe mais”. Mesmo com a introdução de novas tecnologias¹³, em algumas escolas, sobretudo, as da rede privada, o ensino de História se mantém igual, haja vista ainda se proporcionar um ensino conteudista, factual e linear.

¹³ Tais como: datashow, notebook, internet, lousa digital interativa e entre outras.

Ao desenvolver um ensino de História pautado na memorização de datas, nomes de grandes homens e grande feitos não é de se estranhar um enorme desinteresse dos alunos. Para além disso, há uma ociosidade de uma aula tradicional que chega a dar sono nos estudantes, aquele monólogo do professor de História dura um horário ou até dois. São grandes eventos, importantes datas e nenhuma participação dos estudantes – tanto como sujeitos históricos das aulas eurocentradas ou participação ativa no ensino. O papel do aluno em uma aula de História a esses moldes é ficar sentado e ouvindo atenciosamente as narrativas heroicas para, em seguida, responder de forma assertiva os questionários.

O gigantesco currículo de História também contribuiu para um ensino conteudista. Os professores precisam dar conta dos conteúdos estabelecidos e promover resultados satisfatórios nas avaliações internas e externas, é por meio dessas provas que os alunos, professores e a escola são avaliados. Se os resultados forem positivos, as secretarias e governos entendem que o ensino vai muito bem. Não se leva em conta a aprendizagem real e tão pouco os próprios estudantes. Nesse sentido, em relação às aprendizagens, não proporcionam o desenvolvimento das competências de fazer correlação com o passado, argumentar criticamente, entender as construções sociais, desnaturalizar estereótipos e de enxergar e combater as desigualdades, para citar alguns exemplos. Acerca dos estudantes, não possibilitam intervenção curricular de acordo com seus interesses de aprendizagem ou se quer há estudo sobre a história dos jovens, invisibilizando-os tanto do processo educacional quanto da historiografia.

O professor de História tem um papel decisivo na execução de um ensino com mais significado e aprendizagem, pois de nada adianta o aluno decorar certos eventos históricos e esquecê-los quando o semestre acabar. É preciso repensar as práticas, as metodologias de ensino e que os professores reflitam que tipo de ensino querem promover, uma espécie de autocrítica, como

[...] para que serve ensinar/aprender História hoje na escola básica, considerando-se os contextos de existência dos nossos alunos e as especificidades da cultura escolar? Como torná-la disciplina envolvente, significativa e próxima dos interesses dos jovens? Que conteúdos e procedimentos são os mais potentes para provocar a mobilização intelectual dos jovens para a aprendizagem histórica? Como conciliar o nível de abstração elevado que o seu estudo requer, com as possibilidades cognitivas dos estudantes? Quais conhecimentos e competências devem orientar os processos de formação inicial e continuada de professores de História para dar conta das exigências dessa disciplina escolar? Que critérios de seleção utilizar perante a vastidão de conteúdos e de potencialidades da História escolar? (Caime, 2015, p. 106-107).

Diante disso, fica o questionamento se o ensino de História aos moldes que vem sendo executado responde às demandas da atual juventude e, também, da própria sociedade. Perante

minha experiência em sala de aula provavelmente a resposta seria não; e ela é respondida cotidianamente ao longo das diversas aulas de História no país com alunos sem empolgação ou interesse com os conteúdos históricos. Somado aos problemas curriculares existe os metodológicos, pois as aulas sem a participação ativa dos estudantes contribuem para o desinteresse dos jovens. Pode-se optar, como será proposto, pela pesquisa no ensino como estratégia de promoção da autonomia discente, haja vista que assim tanto professor quanto aluno assumem o processo de ensino e aprendizagem. De modo análogo, isso é feito na execução do produto educacional.

A promoção da autonomia juvenil no ensino de História é entendida aqui como um meio para proporcionar aos jovens maior produção de conhecimento por meio da participação em diferentes momentos da produção das aulas, de forma colaborativa/coletiva, assim como permitir o desenvolvimento da condição juvenil, como desenvolvo na eletiva “@historiando.iema”. A partir dos problemas vivenciados em sala de aula e fora dela os estudantes tendem por meio da investigação histórica identificar as causas e discutir as soluções acerca da predominância do machismo na sociedade, por exemplo. Contemplar temas que são presentes na vida dos alunos e problematizá-los, buscando entender a relação histórica é de grande ganho para a aprendizagem.

É desafiador desenvolver um ensino que rompa com o adultocentrismo e promova a autonomia e a agência cidadã, esse último termo é usado quando se fala em protagonismo juvenil, mas de forma coletiva atrelado aos movimentos sociais, “[...] portanto, nosso modo de ver está bem distante de um suposto protagonismo ligado ao individualismo, onde a competição e a busca de sucesso se tornam um discurso que reforça a ótica do capitalismo” (Cavalcante, 2015, p. 200). Assim sendo, não se busca uma competitividade, mas sim uma interação para que juntos compreendam a realidade e os problemas sociais, propondo solução.

Busca-se, por meio da autonomia juvenil, que os estudantes sejam produtores de conhecimento, o objetivo é possibilitar que eles percebam que fazem parte de um lugar, de um meio social, “[...] de uma rede de relações. Mais ainda: perceber-se como sujeito social e sujeito de seu aprendizado” (Peixoto, 2015, p. 63). Não obstante, promover o protagonismo juvenil na escola é corroborar para a desconstrução do adultocentrismo “[...] que notadamente apaga o protagonismo desses sujeitos, a categoria de agência cidadã procura dar conta dos modos como eles operam na sociedade em busca de garantir seus interesses e defender seus direitos” (Cavalcante, 2015, p. 210-211).

1.3 O ensino de História

A história é a mestra da vida, já dizia *Cícero, no De Oratore* no século 55 a.C, e ela tem uma longa trajetória de conhecimento milenar, galgou um longo caminho até tornar-se disciplina universitária no século XIX. No contexto das transformações francesa no pós-revolução burguesa, com a queda da monarquia e à ascensão da república, a disciplina surge com a intencionalidade de afirmar a nacionalidade, forjando uma identidade nacional, construindo uma memória coletiva da nação, além de legitimar o novo regime (Fonseca, 2011). No Brasil, o percurso foi semelhante, no período de independência do país foi preciso construir uma nação com uma história comum afastada da influência portuguesa. Assim sendo, o ensino de História foi organizado para atender a finalidade de constituição do Estado e de uma identidade nacional. Foi nesse ínterim que o modelo tradicional cronológico, linear e quadripartite foi criado, com a divisão em História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, que predomina até hoje.

No período do Brasil Imperial, o ensino de História serviu como meio formador de identidade nacional, haja vista que o momento histórico intencionava a formação do “povo brasileiro” para assegurar a manutenção do território. Somando a isso, o pensamento liberal do final do século XIX defendia o papel da educação na formação de pessoas produtivas e obedientes a legislação. Para tanto, o Estado se encarregaria de formar os programas, os currículos e as orientações pedagógicas. Assim sendo, a história ensinada seria de glorificação dos sujeitos que ocupavam os mais altos cargos públicos e possuidores de terra, com narrativas elitistas e protagonizadas por homens brancos, servindo em grande parte como conformismo para os outros sujeitos invisibilizados dessas histórias.

Desde o século XIX até a década de 30 do século XX essas elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem, visto na sua perspectiva mais preocupante, isto é, aquela que envolvia a população afro-brasileira. Não por acaso esta questão ocupou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, em sua missão de elaborar uma história nacional e de difundir-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História (Fonseca, 2011, p. 46).

Portanto, O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) serviu como produtor da história nacional, com narrativa de exaltação dos “grandes homens”, cristã, colonizadora e civilizatória, excluindo dessa narrativa escravizados, afrobrasileiros, indígenas, mulheres, crianças e jovens. O objetivo do ensino de História mais uma vez era de construir uma história única com um passado glorificado das elites.

Com a Proclamação da República em 1889 e a laicização do Estado, a Igreja e o ensino de História foram apartados, exceto nas escolas confessionais¹⁴. Desde a constituição do saber histórico em disciplina houve uma preocupação e debate em torno do que deveria ser ensinado, quais as finalidades e quais os métodos. A trajetória do ensino de História, além de longa, é complexa, mas essencial para que haja mais clareza do que significa ensinar história nas escolas hoje em dia.

No período republicano do Brasil, a disciplina de História consolidou-se como formadora de identidade, forjando heróis nacionais, desta vez “republicanos”, tal como o famoso Tiradentes¹⁵, e continuou construindo uma história nacional com uma suposta harmonia das três etnias formadoras do país, narrada pela elite a partir de sua ótica. O ensino de História, então, tinha como “[...] objetivo explícito de sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por ex-escravos, indígenas e mestiços despossuídos de bens e de propriedades” (Bittencourt, 2018, p. 137), assim como mulheres e crianças. Alinhado a isso, as festividades cívicas do dia da pátria, da bandeira, da independência e/ou da Proclamação da República imprimiam um sentimento de nação e nacionalidade.

Os programas de ensino, os currículos, os materiais didáticos do período e até anterior a isso, dedicavam-se ao viés do

[...] colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase nos estudos dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificadas às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem com a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas (Nadai, 1993, p. 149).

Assim era compreendido e ensinado os conteúdos de História a partir do olhar eurocêntrico, colonizador, masculino, católico, adultocêntrico, com a invisibilidade cultural e

¹⁴ São instituições educacionais vinculadas ou pertencentes à Igrejas ou confissões religiosas, nas quais os princípios educativos são baseados em uma religião. FIA Business School, 2019. Disponível em: <https://fia.com.br/graduacao/blog/instituicoes-de-ensino-superior/#:~:text=6.2%20Confessionais&text=Trata%20de%20das%20IES%20vinculadas,%2C%20portanto%2C%20das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20laicas>. Acesso em: 22 fev. 2024.

¹⁵ Considerado o mártir da Inconfidência Mineira (1789-1792), movimento de tentativa de libertação da dominação portuguesa. Para saber mais leia o livro “A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil” de José Murilo de Carvalho ou de forma mais direta e didática. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/comemoracao-do-dia-de-tiradentes-foi-instituida-durante-a-ditadura-militar/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

histórica dos indígenas e africanos, haja vista que não havia nos currículos os estudos desses povos, eram tomados somente a partir da história europeia e insinuado uma relação pacífica entre nativos, africanos e colonizadores.

Mesmo com as mudanças políticas dos anos de 1930 e a renovação metodológica do ensino, o currículo de História orientava-se ainda a partir do nacionalismo, patriotismo e sentimento cívico, pelo viés político e econômico das elites. Continuava, então, a uniformizar os sujeitos históricos sem levar em conta as mulheres, indígenas, escravizados, africanos, imigrantes e crianças, e assim a reproduzir uma história única. Na década de 50, com a criação dos cursos de História em universidades, intensificou-se a preocupação com a formação de professores e o incentivo as pesquisas, mas o ensino de História, enquanto campo de problematização, continuou secundarizado. Somando a isso, nos anos de 1960 a preocupação em reorientar os objetivos da disciplina foi crescente, mas as mudanças preeminentes foram freadas pela ditadura civil e militar de 1964.

Durante o regime ditatorial, a disciplina de História foi substituída, juntamente com a disciplina de Geografia, pelos Estudos Sociais (1971):

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período entre 1964 e 1984, momento em que os professores e profissionais da História foram objetos de perseguições e censuras. A imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História (Schmidt, 2012, p. 86).

Então, a história foi compelida mais uma vez para a função de proporcionar aos estudantes o sentimento de pátria, nacionalidade, valorização dos “grandes homens” e o Estado controlador tentou anular a liberdade de pensamento e criticidade. O ensino foi colocado a serviço do regime militar a fim de formar pessoas obedientes e cidadãos “honestos” alinhados aos princípios militares. Nesse contexto, a formação de professores de História ficou à mercê das licenciaturas curtas¹⁶, com pouco ou nenhum contato com pesquisas. Assim sendo, a resistência docente e discente foi uma arma contra a dominação ditatorial que minava o ensino de História.

Ao final da década de 1980, o regime militar terminou e a partir de então começaram as reuniões e discussões sobre os novos currículos, métodos e objetivos da educação. Nesse período, diversas propostas surgiram em âmbitos municipais e estaduais, mas ficou a cargo do

¹⁶ Tinham duração de dois ou três anos, além de possuir um currículo mais prático. Diferentemente das Licenciaturas Plenas que demandam quatro anos de formação.

governo federal a organização curricular, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, em relação aos currículos de História eles

[...] se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas. Constatou-se que houve mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática. De forma inédita, como fruto das lutas de movimentos sociais foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático [...] (Bittencourt, 2018, p. 142).

Somente no século XXI, portanto, houve a inserção dos estudos sobre os povos originários e africanos no ensino de História, por muito tempo tiveram suas histórias e práticas culturais invisibilizadas da historiografia. É alarmante a necessidade da criação de leis para que houvesse o estudo da história dos povos originários e africanos no país, ficando nítido a presença invisibilizada do ranço colonizador. A autora Bittencourt (2018) foi bastante otimista em dizer que a leis 10.639/03 e 11.645/08 iriam proporcionar uma formação cidadão com vistas ao convívio sem preconceitos. Mas, por meio da experiência diária como professora do Ensino Médio, é possível perceber práticas racistas no cotidiano escolar, sobretudo, dos alunos do 1º ano, os recém-chegados do Ensino Fundamental. Muitos professores que hoje atuam na Educação Básica saíram da academia sem o domínio dos conteúdos dos estudos da África e das Américas, haja vista que suas formações antecedem o período da legislação. Mesmo após a legislação esses conteúdos ainda são trabalhados de maneira precária e frágil por várias instituições. Na própria UESPI, onde fiz minha formação, a grade curricular incluía uma disciplina de História da África e Ásia de apenas 60 horas aula. A situação se agrava quando estes não possuem formação continuada e também há uma ausência de ações antirracista nas escolas. Mesmo com as mudanças curriculares e a inserção desses sujeitos invisibilizados na historiografia, as crianças e jovens mantiveram-se excluídos como produtores de história e de conhecimentos históricos.

As mudanças curriculares do final do século XX e início dos anos 2000 foram essenciais para o desenvolvimento da disciplina de História e por meio delas pretende-se desenvolver uma educação com “[...] questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas” (Silva, Fonseca, 2010, p. 24), proporcionando um ensino de qualidade e com sentido.

Contudo, houve e ainda há permanências no fazer escolar de História, por exemplo a manutenção da divisão didática da História em 4 idades, como a autora Bittencourt (2018) problematiza:

[...] mantém a concepção de sociedade atrasada x sociedade moderna, a História medieval, limitada a uma configuração do feudalismo da cristandade, se interessa apenas pelo seu declínio que propicia o advento da burguesia e do capitalismo mercantil, e a Idade Moderna e a Contemporânea se consolidam pelo triunfo do capitalismo em sua expansão mundial, pelas suas revoluções industriais e pelas guerras mundiais. E a história do Brasil e dos demais países periféricos ao capitalismo continuam sem importância como conteúdos relevantes (Bittencourt, 2018, p. 143).

Para a escritora, a história do Brasil é considerada sem importância frente a história dos países capitalistas, isso fica evidente ao observar-se a ênfase que alguns livros didáticos, avaliações externas e as produções midiáticas (revistas em quadrinhos, filmes, livros etc.) dão para as narrativas das guerras mundiais com o protagonismo dos Estados Unidos da América. Ao analisar o currículo da disciplina de História, os povos originários ou o Brasil só aparecem a partir do contato do colonizador. Somente no 2º ano do Ensino Médio os alunos vão estudar o seu país, a partir da invasão portuguesa, como se a história das populações no território do que hoje é o Brasil só começasse com a vinda dos europeus, haja vista que no ano anterior os estudantes dedicaram-se a estudar e entender os processos históricos, econômicos e culturais da Europa Ocidental até o século XVI. Já as crianças e jovens não aparecem no currículo e não são estudados em nenhum dos anos do nível médio.

A reflexão crítica acerca da história do ensino de História é de valia para compreender o lugar, os objetivos, o papel e a importância da História na educação básica. Diante dessas discussões, percebe-se que as últimas décadas foram de mudanças positivas para o ensino de História, apesar das problemáticas identificadas. O Novo Ensino Médio¹⁷ trouxe mais dificuldades para o desenvolvimento de um ensino crítico e reflexivo na última etapa da Educação Básica, haja vista que a carga horária de História e das disciplinas da Área de Humanas foram diminuídas para o desenvolvimento de projetos, oficinas e atividades por meio dos itinerários formativos, fomentando a interdisciplinaridade. Contudo, na prática há um

¹⁷ É resultado da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A Base Nacional Curricular Comum ficou organizada por áreas do conhecimento e não disciplinas, portanto a organização por áreas estimula os professores a trabalharem por meio de projetos, oficinas e atividades que tragam conhecimentos de diferentes áreas. Esse novo Ensino Médio entrou em vigor a partir de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>.

esvaziamento dos estudos em sala de aula que são essenciais para que os estudantes compreendam os conceitos e métodos da história.

Os pesquisadores Silva e Fonseca (2010) refletem sobre a potencialidade de um ensino de História diferente do que se fazia nos séculos passados:

No final da primeira década do século XXI, pesquisadores formadores, gestores e professores possuem uma clara compreensão que a escola constitui espaço complexo de disputas políticas, debates intelectuais, fontes históricas e diferentes propostas de saber. A escola pode constituir um espaço democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes. Nesse sentido, a concepção de História como disciplina formativa aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam, indicam outras relações educativas no ensino de História [...] (Silva; Fonseca, 2010, p.31).

A antiga divisão quadripartite e as outras permanências curriculares e metodológicas do ensino de história, portanto, são vistos atualmente com criticidade por muitos professores e demais profissionais da educação, haja vista os debates, congressos, reuniões e mobilizações das últimas décadas acerca da educação. Muitas mudanças aconteceram do final do século XX para os anos 2000, contudo, as inquietações não param e, nesse ínterim, uma das possibilidades para estabelecer novos rumos para o ensino e proporcionar uma formação libertária para os estudantes é o paradigma decolonial¹⁸.

Essa abordagem tem recebido mais atenção nos últimos anos. A professora Luciana Ballestrin (2013) argumenta que “[...] defende a ‘opção decolonial’ – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Ballestrin, 2013, p. 89). Diante disso, é salutar demarcar a diferença do colonialismo e de colonialidade. O primeiro é um acontecimento histórico que inaugurou a modernidade europeia nos séculos XV e XVI a partir da expansão ultramarina culminando na invasão das Américas e submissão dos nativos ao processo de colonização, seu fim se deu por meio do processo de independência dos povos latino-americanos nos séculos XVIII e XIX. Já a colonialidade é fruto do colonialismo, mas que não teve fim com o processo de emancipação das colônias. “Colonialismo é também usado às vezes no sentido de colonialidade” (Maldonado-Torres, 2018, p. 36), haja vista que ambas se baseiam na exploração das Américas e escravização dos povos originários em um primeiro momento e posteriormente dos africanos trazidos do outro lado do Atlântico.

¹⁸ Pensado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído no final dos anos 1990. O coletivo realizou um movimento epistemológico para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina do século XXI, acerca da colonialidade nas Américas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jyv/?lang=pt&format=pdf>.

O paradigma decolonial estuda e problematiza a herança colonial nas Américas, identificando as marcas na historicidade e vivências americanas com o processo de colonização. A decolonialidade entende que a modernidade e colonialidade são inseparáveis, pois com a modernidade criou-se a colonialidade e esta última foi essencial para a primeira. Assim sendo, no século XVI, na modernidade das grandes navegações e, conseqüentemente, com as invasões das Américas, houve as explorações do Novo Mundo e a colonialidade sustentou o sistema imperialista. A dominação europeia se deu em diferentes níveis – social, econômico, cultural, dos recursos naturais, da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Nesse sentido, Moreno (2019, p. 110) diz que:

A colonialidade estabelece a superioridade, o desejo e a obrigação de se desenvolver em determinado sentido para chegar a ser como o “superior”. Este desenvolvimento pode também ser imposto, como um dever civilizatório, caso haja resistências ou desvios. A colonização não é só econômica, mas também epistemológica. Esta constatação faz o grupo Modernidade/Colonialidade propor o conceito de matriz colonial de poder. Os saberes dos grupos colonizados são silenciados, marginalizados. A permanência da colonialidade em nível global perpetua as hierarquias estéticas, linguísticas e étnico-raciais, através da grande máquina do poder econômico material, que atua de maneira ainda mais forte no controle das subjetividades e na produção dos desejos.

Assim sendo, a colonialidade é mais do que um sistema exploratório pautado no lucro. Ela é uma dominação do pensamento, da estética e do ser colonizado de modo geral. A colonialidade trouxe com ela o ideal de homem, adulto, branco, cristão, civilizado, ou seja, o reflexo do europeu, então, aqueles que não se assemelhavam a essas características eram invisibilizados e escravizados. As religiosidades não cristãs eram condenadas, assim como a reprovação da linguagem, da relação com a natureza, das relações amorosas e familiares dos povos originários e africanos. A dominação europeia fez uso da violência para a manutenção da exploração, mas “[...] não somente terras e recurso são tomados, mas as mentes também são dominadas por formas de pensamento que promovem a colonização e a autocolonização” (Maldonado-Torres, 2018, p. 42), percebe-se assim, que a engrenagem que alimenta a modernidade/colonialidade é complexa.

A decolonialidade vem conquistando espaços dentro das universidades e escola, seu uso significa “[...] um grande movimento de desobediência epistêmica, examinando e dando visibilidade a tantas outras possibilidades de saber e de existir no mundo que foram negadas pela colonização” (Moreno, 2019, p. 109), ou seja, ao estudar e compreender a história do Brasil a partir da nossa história, via grupos oprimidos, por exemplos, é uma ação “descolonizadora”.

Nesse sentido, a professora Smith, integrante do grupo étnico Maori¹⁹ e da educação indígena, em seu livro “Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas” (2018) reflete como escritora e nativa acerca da importância de recuperar as próprias histórias, que está ligado ao processo de restaurar a linguagem e os fundamentos epistemológicos, assim, “os grupos indígenas afirmam que a história é importante para entender o presente e que, portanto, reivindicá-la é um aspecto crítico e essencial no processo de descolonização”. (Smith, 2018, p.44)

No Brasil, o autor indígena Ailton Krenak²⁰ também reflete sobre a colonialidade e é crítico ao processo de dominação capitalista sofrido desde o século XVI, a exploração dos brancos sobre os indígenas e suas práticas, assim como denuncia as formas de degradação da natureza. O filósofo Maldonado-Torres (2018) ao produzir uma reflexão sobre a analítica da colonialidade e decolonialidade oferece dois lembretes-chave para a colonialidade: uma é a de luta permanente e a segunda de que o legado do colonialismo continua existindo. “É por isso que o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente” (Maldonado-Torres, 2018, p.27) e não obstante dos professores. Assim sendo, a teoria decolonial que inicialmente era do campo das ciências sociais ganha novos espaços, e o ensino de História é um deles, com a pedagogia decolonial²¹, por exemplo, que propõe a recuperação de histórias e legados anticoloniais.

Ao pensar e trabalhar com o paradigma decolonial no ensino de história, problematiza-se o eurocentrismo, o processo de colonialidade e, em nosso caso específico, o adultocentrismo. Desde o final do século XX, muitos professores de história já desenvolviam trabalhos e debates acerca da permanência desses problemas no ensino de História, reivindicavam também uma nova interpretação para a divisão didática da história (superação da divisão quadripartite), a linearidade da historiografia e o evolucionismo, a invisibilidade de muitos sujeitos históricos como as mulheres, escravizados, crianças e jovens por exemplo. Contudo, a perspectiva da

¹⁹ Refere-se aos nativos da Nova Zelândia.

²⁰ Krenak também é filósofo, ambientalista e ativista dos povos originários, em 2023. Foi eleito para a 5ª cadeira da Academia Brasileira de Letras (ABL). Mas, sua fama não veio somente pela publicação de seus livros e da posse na ABL, mas fez história ainda na época da Assembleia Constituinte de 1987, ao pintar o seu rosto enquanto discursava sobre os direitos dos povos indígenas no Brasil. Assim, sendo ele assumiu e assume uma postura semelhante ao que a indígena Linda Smith defende sobre a importância dos próprios nativos assumirem o controle sobre as narrativas de suas histórias e fundamentos epistêmicos.

²¹ “Um projeto político, social, epistêmico e ético, expresso pela interculturalidade crítica, que aposta na evocação de conhecimentos outrora marginalizados e de uma postura insurgente diante das amarras do binômio Modernidade/Colonialidade.” (Joaquim; Oliveira, 2021, p. 915).

decolonialidade é mais enfática aos aspectos éticos e estéticos do ato de ensinar a partir da problematização da modernidade/colonialidade.

Assim sendo, em sala de aula o professor de História precisa ser crítico ao trabalhar a modernidade e colonialidade, buscar romper com a perpetuação do eurocentrismo e a divisão entre “[...] razão e natureza, modernidade e atraso, alma e corpo e na noção temporal da evolução” (Pereira; Paim, 2018, p. 1234), baseando no dualismo. Além disso, é preciso superar a ideia de classificação dos povos, que, ensinados pelo viés colonialista, passa uma visão naturalizada acerca das divisões em características étnicas que imprime uma ideia de “melhores” ou “piores”. Os autores Pereira e Paim (2018) refletem

Essa concepção, como já afirmamos, se constrói por meio de duas noções centrais: dualismo e evolucionismo. O dualismo cria uma visão de mundo baseada em um sistema binário e valorativo em que um dos polos tem mais valor que o outro. Constitui-se de uma noção que invadiu o cotidiano de tal forma que nosso modo de ser e de compreender as relações, as pessoas e os grupos passou a estar sempre limitado por essa visão dual, que estabelece uma hierarquia entre os polos do sistema: tradicional e o moderno, o racional e o mítico, o primitivo e o civilizado, o mágico e o científico. A ‘versão eurocêntrica da modernidade’ estabelece as diferenças entre os dois polos como diferentes de natureza, não como diferenças históricas construídas segundo injunções do poder. O espelho eurocêntrico nos faz crer que as diferenças entre europeus e não-europeu, por exemplo, são naturais, não criadas pelas relações de poder e pelo processo de colonização (Pereira; Paim, 2018, p. 36).

É preciso, portanto, desnaturalizar essas construções históricas e romper com essa concepção que coloca a Europa como o espelho dos sistemas e dos seres. Por meio da decolonialidade e do ensino de História, é possível romper com o eurocentrismo, o evolucionismo, o etnocentrismo e todas essas visões geridas pela modernidade/colonialidade. A disciplina de História deve promover o estudo das diferentes realidades históricas, sujeitos e culturas, sem inseri-las em uma ordem “do melhor para a pior”, do civilizado para o não-civilizado, do religioso para o sem religião, assim sendo, tanto a escrita da história como a docência devem abandonar a lógica imperialista e ancorar-se em uma prática ética.

O ensino de História, ao preocupar-se com as realidades e sujeitos históricos, as peculiaridades e a produção cultural de seu país, engajam-se com a sua realidade e de seus alunos. Como Botton (2022) diz

No Brasil existem mais de duas centenas de línguas diferentes, temos uma pluralidade religiosa e cosmológica imensa para que se aceite que apenas um tipo/forma de contar e ensinar a história seja válida e tida como racionalmente superior às demais. [...] seria muito mais respeitoso aprender a ouvir as experiências de alteridade dos povos originários, quilombolas e caboclos para tentar compreender como existem outros tipos, formas e manifestações de experiências temporais para além daquela puramente metódica, racionalista, iluminista, moderna e liberal (Botton, 2022, p. 416).

Nesse sentido, a teoria da história e o ensino de História devem valorizar a história e as manifestações de seu povo, assim como de crianças e jovens, almejando que haja uma nova relação das novas gerações com suas histórias, um empoderar-se a partir dos estudos. E que percebam o quanto o passado atravessa seu presente, para que consigam analisar com criticidade os problemas atuais. Almeja-se assim, que o ensino de História promova com os estudantes a percepção das construções históricas de dominação e as resistências decorrentes desse processo. A decolonialidade não rejeita a história da Europa ou as suas teorias, apenas traça alternativas para escapar de uma história única e conclama para a valorização das histórias e sujeitos das Américas, do mesmo modo que a história das crianças e jovens não rejeita os adultos, mas sim, busca-se uma história plural com a presença da diversidade de sujeitos e modos culturais que fazem a historicidade.

1.4 As disciplinas eletivas no Novo Ensino Médio e no IEMA

Nesse contexto de mudanças e conquistas da educação brasileira das últimas décadas, promoveram-se significativos avanços – educacionais, sociais, culturais e econômicos, mas ainda necessitavam de ajustes pontuais, como visto anteriormente. Um novo modelo pedagógico para o Ensino Médio foi proposto, discutido e até testado em algumas cidades do país. O objetivo era alcançar um ensino mais real, prático e com significado para as juventudes. Contudo, o projeto aprovado não levou em consideração as necessidades, as realidades e as opiniões dos pesquisadores, docentes e discentes. Foi uma reforma autoritária, feita de cima para baixo e trouxe descontentamento e problemas para toda a comunidade escolar.

Em 2017, foi aprovado o Novo Ensino Médio (NEM)²², que trouxe uma nova organização curricular e carga horária, ampliando o tempo de permanência dos alunos na escola. Antes da reforma a carga horária era de 800 horas anuais e foi expandida para 1.000, totalizando assim 3.000 horas distribuídos nos três anos de Ensino Médio. Esse tempo foi alargado, tendo em vista a introdução dos Itinerários Formativos com destinação de 40% da carga horária. O Ministério da Educação (MEC) afirmava que:

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de

²² Firmado até o ano de 2022 por meio da Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>.

uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (Portal do MEC, 2018).

Nesse sentido, as escolas teriam liberdade para criar seus itinerários, pois não há uma padronização, contudo, deveriam atender aos interesses dos estudantes e promover o protagonismo juvenil. Esses itinerários são compostos por três disciplinas obrigatórias – Projeto de Vida (PV); Aprofundamentos; e Eletivas, elas compõem a Parte Diversificada do currículo, portanto, não necessita que haja avaliações, pois não aprovam ou reprovam o estudante. O PV é uma disciplina obrigatória para todos os alunos, ela se propõe a desenvolver a aptidão de autonomia, crescimento pessoal, atendendo ao desenvolvimento socioemocional e a capacidade crítico/reflexivo, assim como o entendimento dos alunos como sujeitos de solução dos problemas (escolares e não escolares) e não um problema. O Aprofundamento é uma espécie de disciplina avançada de algum componente curricular (matemática, biologia, filosofia e entre outras da Base Nacional Comum Curricular) com duração de um período ou semestre a depender da carga horária dos professores, também fica à mercê da disponibilidade dessa carga horária quais as disciplinas podem ser parte do aprofundamento.

Já as disciplinas eletivas são ofertadas por meio de temáticas alinhadas à formação básica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as habilidades e competências dos componentes curriculares que compõem cada eletiva. Ela pode ser formada por uma disciplina ou mais de acordo com as disponibilidades dos professores, com duração de um semestre. Os temas são os mais variados possíveis – cinema, música, astronomia, moda, arquitetura, química orgânica e outras, buscando-se assim, o engajamento dos alunos. É nesse espaço que se insere a disciplina eletiva @historiando.iema, o produto educacional proposto neste trabalho.

De modo geral, os itinerários formativos almejam proporcionar aos estudantes aprofundar seus conhecimentos e prosseguir os estudos e/ou preparar-se para o mundo do trabalho. A Resolução Nº 3, que trata das normativas do NEM estabelece que os itinerários formativos são de orientação para “[...] o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (Lei 13.415/2017), por isso a escolha dos itinerários a cursar, parte do estudante. Entretanto, não participam do planejamento, não são planejados por eles, e sim por cada escola e seus professores obedecendo a disponibilidade de

trabalho dos docentes das instituições escolares, ou seja, as preferências e interesses dos estudantes não são levados em conta.

A estrutura do Novo Ensino Médio foi construída com aparente intenção de privilegiar o estudante e, nesse ínterim, um pensamento foi repetido várias vezes fazendo um eco, tornando-se quase um mantra nas escolas: “o estudante e seu projeto de vida são a centralidade do modelo educacional”. Contudo, na prática não é assim, pois a “centralidade do modelo” raras vezes consegue cursar disciplinas de acordo com seu interesse. Essa disparidade entre o modelo e a realidade têm algumas razões. Um deles é o despreparo dos docentes frente ao novo modelo, haja vista que a reforma se deu e não houve formação qualificada para a equipe escolar, apenas reuniões com os diretores de unidades regionais via *Meet*²³ e por mensagens encaminhadas nos grupos de *WhatsApp*. Assim, percebe-se o caráter autoritário e unilateral da reforma.

Outra razão para o empecilho do protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio é a permanência de práticas adultocêntricas – problema discutido anteriormente. O NEM planejou e midiaticizou um ensino voltado para o protagonismo, mas encontrou resistência em muitos adultos que colocaram uma lente de aumento nos problemas existentes como forma de justificar o quão “pé atrás” ficaram em relação a autonomia discente, seja pelo poder de escolha sobre os itinerários formativos ou pela execução dos projetos. No meu contexto escolar, é possível observar que alguns professores rejeitam a autonomia discente nas práticas escolares, por acreditarem que demanda mais tempo e trabalho desenvolver atividades de execução estudantil.

Desde a aprovação da lei que estabeleceu o Novo Ensino Médio, em 2017, ele sofre críticas. Muitos educadores já ansiavam por reformas no nível médio da educação básica, mas quando aconteceram não foram de acordo com o desejo dos professores, haja vista que prevaleceu a concepção neoliberal alinhado a um ensino mais técnico e ao mundo do trabalho. Nesse contexto, não tardou para a existência de mobilizações de diversos setores da sociedade pela suspensão da implementação do Novo Ensino Médio, contando com a participação da Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH). Um dos problemas reclamados pelos professores de História da educação básica foi a diminuição da carga horária da disciplina, o que pode parecer contraditório, pois houve uma ampliação da carga horária anual, como falado anteriormente. Essa redução de carga horária foi feita para que houvesse a execução da Parte Diversificada do currículo. De forma mais direta, a disciplina de História tinha 3 aulas semanais no 1º ano e 2 aulas nos 2º e 3º anos, passando para apenas 1 aula em todos os anos na

²³ Aplicativo do *Google* comumente utilizado para comunicar-se em tempo real com pessoas de diferentes lugares.

modalidade curso técnico concomitante. Sendo assim, a jornada de trabalho dos professores é completada com os itinerários formativos, gerando outro motivo de reclamação de muitos docentes, haja vista que passaram a ministrar aulas de Projeto de Vida, Aprofundamento e/ou Eletiva, como já dito, sem o devido preparo.

Outra crítica que diz respeito ao ensino de História é a organização curricular por área de conhecimento. As disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia, que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foram fragmentadas. Assim, para o NEM se promove uma perspectiva canhestra de interdisciplinaridade e facilita a criação de itinerários formativos que aproximam fracamente os componentes curriculares entre as áreas e na mesma área de conhecimento. Na prática houve um esvaziamento dos componentes curriculares de humanas, devido ao pouco tempo destinado as aprendizagens das disciplinas. Como Simões (2017, p. 56) reflete:

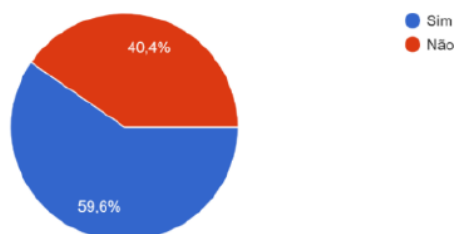
Nesse cenário, o lugar das C.H. vai sendo subalternizado e subordinado aos interesses do capital, pois Geografia, Filosofia, Sociologia e História serão trabalhados a partir da reforma, com predomínio do caráter empresarial-neoliberal. Parece que aqueles que acreditam que o pensamento crítico, capaz de ampliar nossa capacidade de compreender como funciona a sociedade é sinônimo de “doutrinação” [...] Porém, não podemos perder de vista as possibilidades de resistência coletiva, não somente para que as C.H. continuem ocupando um lugar de poder nos currículos escolares, mas para que a escola pública possa ser espaço comum em nossos territórios de vida digna de todos e todas, emancipatória, formadora de opinião e de sujeitos na contemporaneidade.

Em geral, os professores de História são críticos e resistem ao Novo Ensino Médio desde antes de sua aprovação. A resistência tornou-se maior quando ele foi colocado em prática e suas problemáticas foram sentidas no cotidiano escolar. O MEC planejou e midiaticizou um ensino que proporcionasse aos jovens o protagonismo discente com participação ativa por meio da escolha das trilhas pedagógicas a cursar. Mas, como visto anteriormente, na efetivação não foi triunfante como se esperava devido ao esvaziamento das aulas estruturais e o contexto material de escolas e sistemas de ensino que não foram levados em consideração. O descontentamento não é apenas docente, os discentes também têm suas queixas e são identificadas no convívio escolar. As professoras e pesquisadoras Tonieto; Bellenzier; e Bukowski (2023) produziram um artigo sobre “As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio”, com questionários feitos com os estudantes de 10 escolas no Rio Grande do Sul e nele encontra-se a visão que os estudantes têm sobre o NEM e algumas reclamações também são identificadas. Ao analisar o gráfico, resultado da pergunta em relação “a visão dos

estudantes sobre a concretude de seus interesses nas trilhas pedagógicas”, percebe-se que a maioria entende que seus interesses são atendidos no NEM.

Figura 3: Gráfico 2

Gráfico 2: Panorama geral da visão dos jovens quanto ao atendimento dos seus interesses pelo ensino médio.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

FONTE: Tonieto; Bellenzier; Bukowski (2023, p.12).

Compreende-se, por meio do gráfico, que a maioria dos estudantes pesquisados no Rio Grande do Sul são positivos em relação ao atendimento de seus interesses nas trilhas pedagógicas. Justifica-se isso, pela falsa ideia de poder de escolha, haja vista que os estudantes escolhem entre o que já foi dado e preestabelecido pelos professores, sem serem consultados, pode-se compreender como uma autonomia forjada. Alguns alunos têm noção de que suas aspirações não são levadas em conta quando da construção das disciplinas diversificadas, infere-se isso por meio da leitura de críticas dos estudantes na pesquisa mencionada:

Estudante G3: [...] Nos primeiros dias de aula, colocaram a gente numa quadra, explicaram pra gente que deveríamos escolher entre dois itinerários e a gente colocou numa urna o que a gente queria e foi feita a divisão. E a explicação desses itinerários foram feitas depois que a gente escolheu, então, eu achei que, assim, foi, claro teve algumas pessoas que gostaram dos itinerários, mas eu achei realmente que foi algo imposto, não mudo a minha opinião, porque eu acho que a gente perdeu muita coisa e foi algo que não teve uma explicação, pelo menos no meu primeiro ano, porque foi bem no começo. Então, eu acho que não houve nenhum tipo de protagonismo dos alunos, agora estou no terceiro ano, talvez agora o que vão entrar, no segundo e no primeiro, vão ter mais autonomia por haver já uma explicação.

Estudante M2: Não, a gente não sente que foi escutado, porque, pra mim, pelo menos, um formulário só para saber quais eixos teriam na escola não é escutar a opinião dos alunos, e outra foi levado em consideração somente o pessoal que tava aqui no fundamental. Então, todo o pessoal que veio das outras escolas, não pode escolher nada (Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023, p.14).

Por meio da leitura, percebe-se que os estudantes G3 e M2 são críticos ao Novo Ensino Médio frente à falsa ideia de autonomia e protagonismo. Essa compreensão não se limita ao local pesquisado, pois também ouço queixas semelhantes na escola que trabalho, no interior do Maranhão. Além disso, o estudante T3 comenta em relação ao quão os itinerários formativos

são insuficientes, o que coaduna com as reclamações dos docentes em relação a se sentirem despreparos ao ministrar as disciplinas da parte diversificada.

Estudante T3: Bom, a gente tinha mais expectativa, né, eu esperava mais dessa ideia de protagonismo. Mas, também, eu acho que depende um pouco de qual itinerário formativo foi escolhido. Eu escolhi tecnologia e, então, a gente espera mais a prática, né, algumas professoras, elas, acontece, sim, mas tem alguns que a gente não trabalha nada disso. Então, fica a desejar essa parte (Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023, p.15).

Assim sendo, tanto os estudantes – os citados na pesquisa e os da minha rotina escolar, como os docentes que convivo no dia a dia da escola, queixam-se do Novo Ensino Médio, ora em relação ao protagonismo de fachada ora sobre a falta de formação/orientação satisfatória do MEC sobre como proceder com o novo modelo. Diante desse cenário, das mobilizações para a superação da reforma e das mudanças no cenário político desde as últimas eleições, em 2022, um novo projeto de reforma do NEM foi aprovado em 2024²⁴. Sendo implementado por etapas, em 2025 para as turmas de 1º ano do Ensino Médio e, assim, sucessivamente, até chegar no 3º ano, em 2027. As principais mudanças incluem o aumento da carga horária destinadas às disciplinas obrigatórias, diminuindo as horas dos itinerários formativos.

A parte diversificada do currículo do Novo Ensino Médio foi mantida e são as disciplinas de Projeto de Vida e Eletivas. Elas já eram trabalhadas no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) desde seu funcionamento em 2016. Sou professora da rede desde 2020, mas desde 2018 trabalho com esse modelo pedagógico nas escolas de tempo integral chamadas de “Educa Mais”²⁵, do qual fiz parte por dois anos, ou seja, há seis anos trabalho com as Eletivas, tendo em vista que elas são destinadas a todos os professores da instituição que tenham pelo menos 2 horas de carga horária “livre”.

O IEMA oferta educação de tempo integral e Profissional Técnica de Nível Médio, sem realização de exames para o ingresso na instituição, diversificando o perfil do alunado. A parte diversificada do currículo é composta pelas disciplinas de Projeto de Vida, Pós-Médio, Eletivas, Estudo Orientado, Práticas Experimentais de Laboratório, Robótica Aplicada, Projetos Empreendedores e de Corresponsabilidade Social (PECS), Língua Espanhola e Metodologia da Pesquisa Científica, não há uma destinação específica de professores para essa parte do currículo, os docentes são designados a partir da carga horária disponível. Essas disciplinas são

²⁴ A Lei nº 14.945.

²⁵ Escola de nível médio em tempo integral que compartilha o mesmo modelo pedagógico do IEMA, mas que não oferta curso técnico.

distribuídas ao longo dos três anos do Ensino Médio de forma interdisciplinar; e complementam os componentes da BNCC e Base Técnica. No que diz respeito às Eletivas, elas funcionam de forma semelhante ao do NEM, pois são disciplinas temáticas, ofertadas semestralmente e planejadas pelos professores. Como diz o PDI²⁶ elas são

[...] planejadas a partir das demandas levantadas pelos indicadores da escola, articuladas às temáticas de interesse levantadas pelos estudantes. São propostas pelos professores e/ou estudantes, visando diversificar, aprofundar e enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares, obrigatoriamente articulando Base Técnica e Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de ampliar o repertório de conhecimentos e contribuir para a concretização do Projeto de Vida (PDI [2023-2027], 2023, p.106).

Assim sendo, de forma análoga ao Novo Ensino Médio, as resoluções prometem um ensino que atende aos anseios dos estudantes e proporcionam poder de escolha. Outra semelhança é a problemática de oferta das disciplinas, que se limitam à disponibilidade dos professores. A orientação da Diretoria Pedagógica é que cada Instituto Pleno (IP)²⁷ peça para os alunos sugestões de eletivas e crie a partir disso. Contudo, poucas vezes essa orientação é seguida, primeiro por conta que algumas disciplinas não fazem parte da composição das eletivas, tendo em vista não haver mais disponibilidade na carga horária do professor; é uma espécie de sorteio de quem vai ou não ministrá-las. A segunda razão é que muitos docentes são resistentes aos pedidos dos estudantes e preferem produzir a eletiva a partir de suas predileções.

No IEMA o início da execução da eletiva acontece a partir da “Mostra das Eletivas”, momento de divulgação e oferta das disciplinas. Esse momento tem data marcada no calendário institucional, pois acontece de forma concomitante em todos os IEMAs. Os docentes apresentam sua disciplina e ao findá-las, os estudantes se inscrevem de acordo com seus interesses.

As eletivas são executadas por no mínimo dois professores e no máximo três, com vistas a desenvolver atividades interdisciplinares. Elas são compostas por alunos de todos os anos, inscritos a partir do sistema online²⁸ da instituição ou de forma manual nas escolas que tem dificuldade de acesso à internet, gerando uma espécie de corrida para garantir a inscrição nas

²⁶ Plano de Desenvolvimento Institucional (2023-2024). Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/PDI-2023-2027-VERSAO-FINAL...pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

²⁷ Instituto Pleno são as escolas/IEMAS.

²⁸ Intitulado Ibutumy.

disciplinas mais concorridas. Pela minha vivência nesse modelo, os componentes curriculares de Educação Física, quando ofertam temáticas, são os mais procurados. Em relação aos encontros, eles acontecem duas vezes na semana em horários geminados, sendo executados no mesmo dia da semana e horário em todos os Institutos. As aulas podem ser desenvolvidas em sala de aula, na quadra, nos laboratórios, nas áreas verdes, assim como pode acontecer visitas técnicas ou receber convidados, previamente, acordado com as gestões.

A duração das Eletivas é de um semestre, podendo ser repetida no semestre seguinte, quando for de grande procura e resultado, não podendo ter os mesmos alunos inscritos. O encerramento se dá por meio do encontro de todas as temáticas no dia da culminância com data prevista em calendário, pois são executadas em rede, do qual todos os Institutos Plenos executam no mesmo dia. Esse momento é de socialização das ações e procedimentos das disciplinas para toda a escola ou comunidade, os estudantes exibem o produto final, podendo ser o mais variado – de uma dança junina até a produção de um forno solar. No momento da culminância é possível perceber o engajamento e autonomia dos estudantes, assim como a socialização de toda a escola. Diante da minha experiência como professora de eletiva, afirmo que é desafiador, é a saída da zona de conforto, é criar uma disciplina que faça sentido e contribua com a formação escolar ou de vida dos jovens e ainda proporcione e promova o engajamento discente. Não há uma fórmula que garanta a participação ativa dos alunos.

CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE E HISTÓRIA PÚBLICA: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1. A História do Tempo Presente e seus usos no ensino de História

Ao falar em História do Tempo Presente muitas pessoas podem achar contraditório, pois a palavra história é tomada como sinônimo de passado, portanto, o “oposto” de presente. Ao indagar um estudante em qualquer nível da educação básica sobre o que é História, possivelmente ele diria que é “matéria que estuda o passado”, pois desde o início da sua jornada escolar ele aprende que a disciplina de História é o estudo do passado e que ela não aceita outro momento que não seja o pretérito. Essa concepção cristaliza-se permanecendo ao longo da vida. Contudo, as primeiras narrativas históricas que datam da Antiguidade faziam relatos por meio de testemunhos vivos, uma historiografia do tempo vivido. Aliás, os historiadores escreviam sobre o tempo que estavam inseridos até a chegada de novas concepções e métodos no século XIX. Nesse cenário, houve um afastamento e negação do trabalho com testemunhas vivas, passando a valorizar as fontes escritas, em busca de alcançar uma suposta maior objetivação e, conseqüentemente, a “verdade”. Assim, sendo

[...] os historiadores privilegiaram, ao contrário, as fontes escritas e insistiram na necessidade de uma objetivação que passou pelo estabelecimento de uma ruptura entre o passado e o presente. As fontes documentais disponíveis nos arquivos foram produzidas há mais de cinquenta anos, em função dos prazos de guarda da documentação permanente. Isso resulta em uma desqualificação da história imediata (Dosse, 2012, p. 8).

Como afirma o autor, houve uma desqualificação da história do tempo vivido, haja vista que o trabalho do historiador seria, supostamente, mais rigoroso se os testemunhos estivessem arquivados. Essa mudança de concepção se deu no contexto da profissionalização do historiador em meados do século XIX, quando do empenho em ter uma ciência da história rigorosa e com métodos absolutos de investigação, houve, sobretudo na França, uma compreensão de que os profissionais dessa área só alcançariam um bom trabalho quando fossem o mais neutro possível. Para tanto, deveriam afastar-se ao máximo do presente e de suas subjetividades. Dito de outro modo, o seu ofício só começaria quando os sujeitos históricos não estivessem mais vivos e, acreditava-se que suas vivências não interferissem no seu fazer histórico.

Os historiadores do século XIX desenvolveram pesquisas sobre antiguidade, medievo e modernidade, atendendo ao distanciamento temporal, acreditando que o tempo do

contemporâneo não era trabalho de historiador, e sim, de jornalistas. Criou-se, desse modo, um ranço pelos estudos da história mais recente e a separação entre passado e presente de forma tão intensa que é sentida até hoje. Entretanto, os pesquisadores da contemporaneidade daquele contexto resistiram a esse motim de desqualificação de seu trabalho e formaram uma associação²⁹ para fortalecer suas pesquisas e tentar equilibrar a balança de prestígio de seus trabalhos, mas não obtiveram êxito e as pesquisas do tempo mais recente foram pouco a pouco relegadas a outros profissionais e/ou assimiladas como destinadas ao ensino secundário, atendendo, assim, a formação cidadã e de caráter pedagógico, com isso, “[...] a história contemporânea tornou-se uma história sem objeto, sem estatuto e sem definição” (Ferreira, 2000, p. 4).

No século XX, com a Escola dos Annales³⁰, o campo da história sofreu diversas transformações, os historiadores dessa escola passaram a questionar a hegemonia da história política, factual e elitista. Desenvolveram pesquisas de cunho econômico e social, assim como ao mundo do trabalho. Apesar disso, os Annales acabaram desqualificando o uso de determinadas fontes e contextos,

[...] ao desvalorizar a análise do papel do indivíduo, das conjunturas, dos aspectos culturais e políticos, também desqualificou o uso dos relatos pessoais, das histórias de vida, das autobiografias. Condenava-se a sua subjetividade, levantavam-se dúvidas sobre as visões distorcidas que apresentavam, enfatizava-se a dificuldade de se obter relatos fidedignos. Alegava-se também que os testemunhos não podiam ser considerados representativos de uma época ou de um grupo, pois a experiência individual expressava uma visão particular que não permitia generalizações. Não é preciso dizer que os historiadores identificados com a tradição dos Annales excluíram a possibilidade de valorização dos testemunhos (Ferreira, 2000, p. 6).

A autora é enfática ao dizer que os historiadores do período, quando alinhados aos Annales, desconectavam-se dos métodos repudiados pela escola, distanciando-se, assim, das fontes orais e da pesquisa sobre o seu período vivido, conseqüentemente afastando-se das questões do presente. Contudo, o campo de pesquisa da História sofreu mais mudanças e nas últimas décadas houve a emergência da história cultural que amplia os usos das fontes históricas, reconheceu a subjetividade histórica como válida para as pesquisas historiográficas ampliando assim o escopo da disciplina.

²⁹ Association d’Histoire Moderne et Contemporaine, em 1898.

³⁰ Influente corrente historiográfica francesa, fundada em 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre. A escola propunha uma abordagem histórica mais ampla e interdisciplinar.

O século XX foi rico em emergências de novas concepções de pesquisa histórica, e nesse contexto, a História do Tempo Presente (HTP) tomou fôlego, adentrando as pesquisas, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial (1945). Nesse último século, o mundo foi estremecido por conflitos, rupturas e agitações sociais e culturais. Diante de tais eventos e questionamentos, historiadores e não historiadores ansiavam por resposta frente aos problemas que vivenciavam, requerendo assim maior compreensão do tempo em que se viviam. Em 1978 foi criado o Instituto de História do Tempo Presente (IHTP), na França, no qual trabalhavam com o passado próximo, fazendo uso de testemunhos vivos e sendo partícipe do contexto histórico, ou seja, a HTP varia “[...] de uma narrativa dos mortos, passa-se a uma tentativa de compreender os vivos em seu tempo, em suas experiências. Ao buscar processos em movimento e trajetórias não encerradas”. (Lohn; Campos, 2017, p. 106). Já no Brasil, a HTP começou a ganhar destaque e desenvolvimento a partir das décadas de 1980 e 1990, no contexto da redemocratização do país, após o período da ditadura civil e militar (1964-1985). Em 1994 foi criado o Laboratório de Estudos do Tempo Presente (TEMPO), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Desde a retomada dos estudos do Tempo Presente há uma confusão em denominá-la, ora chamada de história imediata, história recente ou história contemporânea. Foi somente com a criação do IHTP que houve uma demarcação da nomeação. O historiador Henry Rousso³¹, em entrevista aos pesquisadores Silva Arend e Fábio Macedo (2019), esclarece sobre tal nomeação:

Então, a escolha do termo História do Tempo Presente foi simplesmente para se destacar do termo História Contemporânea que, na França, possui outra significação. [...] a primeira razão para se distinguir a (História do Tempo Presente) da História Contemporânea foi uma motivação técnica e semântica, pois queríamos mostrar “outra coisa” [...]. Na segunda razão há também uma dimensão ideológica. Ideológica no sentido que não é qualquer História que será feita a partir dos anos 1980 e o IHTP, assim como todos que trabalharam com o tempo presente, buscou objetos particulares (Rousso apud Arend; Macedo, 2019, p. 203).

Nesse sentido, a história contemporânea não é sinônimo de HTP, tão pouco é uma nova parte da divisão didática da historiografia, tal como a divisão quadripartite. Como disse Rousso (2019), ela buscou objetos particulares, mas ainda assim encontrou dificuldades em defini-los, haja vista similaridade com os objetos da história contemporânea. Tanto o surgimento como os objetos de estudo da HTP começam com a Segunda Guerra Mundial, mas o interesse de estudo

³¹ Historiador francês que trabalha com a memória no contexto da ocupação nazista na França no período da Segunda Guerra Mundial.

não se encerra ali. De modo geral, o que define o objeto do Tempo Presente é a proximidade do pesquisador em relação aos acontecimentos, a dimensão temporal presencial, com um passado atual. As historiadoras Lucilia Delgado e Marieta Ferreira (2013) definem a configuração temporal da HTP como

A orientação que talvez deva prevalecer na definição temporal do tempo presente é a da presença ativa de sujeitos protagonistas ou testemunhos do passado que possam oferecer seus relatos e narrativas como fontes históricas a serem analisadas por historiadores. Ou seja, a existência de uma memória social viva é fundamental para definição dos recortes temporais e dos campos constitutivos da história do tempo presente (Delgado; Ferreira, 2013, p. 24-25).

Assim sendo, o que demarca a História do Tempo Presente é a presença viva dos sujeitos históricos, que são também fontes históricas. Há uma diversidade de fontes que enriquecem a pesquisa histórica sendo incorporadas à memória – individual ou coletiva. Em relação ao trabalho com a memória e as fontes orais, há inúmeros desafios inerentes ao trabalho com memória que reside nos conflitos de rememoração dos acontecimentos e de confronto do testemunho quando convertido em documento. O desafio do trabalho com memória em relação a HTP é observado pelo historiador Rouso:

As fontes orais foram para nós o primeiro grande problema a contornar. Tínhamos um obstáculo teórico e um obstáculo com as nossas primeiras fontes documentais. Para mim, isso foi e é uma das coisas mais apaixonantes com que me deparei, ou seja, confrontar-se com “a palavra” de outra pessoa. Esta é uma das grandes características a contrariar afirmações que dizem ser a História do tempo presente igual a todas as outras. Desculpe-me, mas compare com a História Medieval: não vai aparecer ninguém, nenhuma testemunha viva para dizer que o que você escreveu é um absurdo. Eu passo meu tempo a escrever coisas. Aparece então uma testemunha e afirma que estou equivocado. (Rouso apud Arend; Macedo, 2019, p. 213).

Então, para esse historiador o desafio de trabalhar com os relatos orais são maiores para os que pesquisam sobre o tempo presente, mas não significa que isso seja um problema e sim mais diferentes formas de assimilação dos acontecimentos e pluralização do olhar sobre o momento vivido, que tornam a pesquisa mais desafiadora e rica. Do mesmo modo, ocorre com os registros iconográficos³² que contribuem significativamente com a pesquisa por meio de imagens e vídeos que evocam memórias e também indagações. O trabalho com fontes audiovisuais é mais recente e, portanto, há maiores dificuldades em interpretá-las, haja vista as poucas habilidades e uso de ferramentas interpretativas dos historiadores para esse tipo de fonte.

³² Utiliza-se aqui a noção de registros iconográficos àqueles mais contemporâneos – fotografias e vídeos, por exemplo. Diferente da iconográfica clássica, tais como pinturas, estátuas, retratos e outros.

As multiplicidades de fontes convergem com a diversidade de temas da História do Tempo Presente, semelhante a outras tantas pesquisas de um tempo histórico mais remoto. Os historiadores da HTP trabalham com a história social, política, econômica, história da vida privada, história pública, entre outras, mas se sobressai os temas traumáticos e sensíveis, tais como as guerras, genocídios e regimes autoritários, “[...] é o foco sobre uma história do trágico, história do paroxismo, ou seja, da violência extrema, de sistemas políticos desconhecidos” (Rousso apud Arend; Macedo, 2019, p. 207). Tanto no âmbito mundial quanto no seio do próprio país, os historiadores da HTP desenvolvem pesquisas no tocante ao traumático. No caso brasileiro, os temas sensíveis encontram-se na Ditadura Civil e Militar (1964-1985), memória e legado desse período, assim como a desigualdade social e racial, corrupção, movimentos sociais, questões indígenas e de gênero.

Apesar do retorno às pesquisas do tempo presente, ainda houve e há resistência sobre as investigações do vivido, o próprio Hobsbawn (1995), ao fazer história do seu século, não o fazia com segurança, perceptível na sua escrita do prefácio da “Era dos Extremos”, quando diz que:

Não é possível escrever a história do século XX como a de qualquer outra época, quando mais não fosse porque ninguém pode escrever sobre seu próprio tempo de vida como pode (e deve) fazer em relação a uma época conhecida apenas de fora, em segunda ou terceira mão, por intermédio de fontes da época ou obras de historiadores posteriores (Hobsbawn, 1995, p. 7).

Percebe-se, assim, o temor que muitos historiadores tinham ou têm em relação a produzir uma historiografia em que são contemporâneos, receosos em trabalhar com o imediato e os testemunhos diretos, correndo o risco de serem acusados de fazer história de segunda categoria, como falavam no século XIX. Mesmo com o fascínio que despertam as pesquisas do tempo presente, muitos pesquisadores preferem manter-se o mais distante do seu objeto, desenvolvendo uma análise mediada, distante e indireta, por acreditar que o ofício do historiador é o passado acabado e distante. A manutenção do afastamento entre passado e presente corrobora com o trabalho desenvolvido em sala de aula no nível básico da educação.

Do mesmo modo que a história mais recente fascina muitos historiadores, há uma predileção por parte dos alunos de estudar os conteúdos que são mais contemporâneos. Aqueles assuntos que os estudantes, ao chegarem em casa, possibilitam conversar sobre eles com os seus pais e/ou avôs, pois muitos são contemporâneos aos acontecidos estudados na escola e, então, contam a sua versão ou narram um evento específico sobre aquele tempo, despertando assim mais interesse e proximidade com o que se estuda. Os alunos podem sentir-se tal como um historiador frente ao seu objeto de pesquisa. Desse modo, eles retornam para a sala de aula

com vontade de comentar sobre o que seus familiares falaram daquele período. Todo final de ano letivo, momento em que se chega aos conteúdos de História do Tempo Presente no Brasil, é quase regra ouvir em sala de aula comentários dos alunos³³ sobre o quanto esses conteúdos são tão “legais”. Contudo, já é tempo do ano letivo encerrar-se.

Deste modo, trabalhar com HTP é uma boa alternativa para instigar o interesse dos alunos sobre a disciplina de História e produzir sentido histórico, além disso, atender aos interesses dos discentes, com sua predileção por assuntos do tempo mais recente e, conseqüentemente, um ensino de História mais próximo e voltado às realidades dos alunos. Tanto os professores como a escola precisam cumprir com o currículo e a BNCC, que desde sua construção não levou em conta os interesses de estudo dos alunos, notadamente com marcas adultocêntricas, que dificulta a existência de um ensino democrático e que proporciona autonomia e protagonismo juvenil. Apesar desses entraves, o professor é o condutor da aula e, portanto, capaz de resistir epistemologicamente, sendo o conhecedor da historicidade dos saberes, a profundidade e a importância dos conteúdos a ensinar. Caimi (2015) é certa ao refletir sobre o quão decisivo é o docente no processo de ensino e aprendizagem, quando diz que:

O conjunto de decisões de um professor de História sobre o modo de organizar e entender os conteúdos e sobre a forma de ensiná-los depende da concepção que tem de História, implícita ou explicitamente. Isto é, depende da forma como entende aspectos básicos como o papel das fontes e sua relação com o trabalho do historiador; as temporalidades e a ideia de evolução; as noções de causas-efeitos e multicausalidades, de mudança e continuidade; o papel dos acontecimentos nas conjunturas e estruturas; o lugar dos sujeitos históricos nas sociedades pretéritas, dentre tantos outros (Caimi, 2015, p. 113).

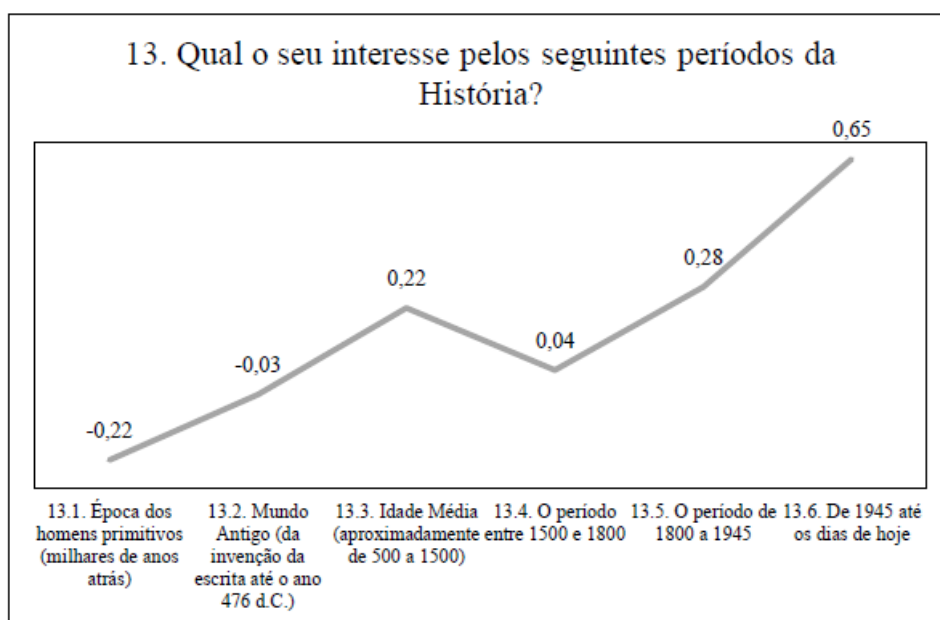
Nesse sentido, as decisões dos docentes são cruciais na condução do ensino, traçando qual caminho seguir, de obediência epistêmica ou resistência, isso fica a cargo de suas concepções da História, ou seja, da formação do professor, assim sendo, se faz urgente na formação dos cursos de História, um maior estudo e entendimento sobre as concepções das juventudes e a História do Tempo Presente para que se alcance um ensino de História que atende de forma satisfatória os interesses dos alunos para além das decisões curriculares da BNCC.

2.2 A HTP no ensino de História

³³ Do terceiro ano do nível médio (última etapa da Educação Básica).

A predileção dos estudantes pela História do Tempo Presente é notada pelos professores por meio da vivência e diálogo em sala de aula. Mas, para além disso, os professores Cruz e Cerri (2021) desenvolveram uma pesquisa em 2019 acerca do interesse dos jovens pela história e identificaram uma disparidade em relação aos conteúdos que a Base Nacional Comum Curricular privilegia, como os interesses dos estudantes. Os autores utilizaram para desenvolver a pesquisa dados coletados por meio de questionários no projeto Residente³⁴ com estudantes entre 15 e 16 anos de diferentes lugares do Brasil e de outros países da América Latina, no qual demonstrou que a maioria dos jovens pesquisados se interessam pelos períodos da história de 1945 até os dias de hoje. Conforme o gráfico a seguir:

Figura 4: O gráfico de interesse pelos períodos da História



Fonte: Cruz; Cerri, 2021, p.150.

Foi investigado também nessa pesquisa o interesse acerca da história dos lugares (local, regional, nacional, América Latina, Europa, Estados Unidos da América, África e Oriente) e a maioria escolheu a História do Brasil. Assim sendo, a investigação vai de encontro com aquilo que muitos professores de História escutam acerca da preferência que os jovens têm pelo conteúdo da HTP e da História do Brasil. Contudo, no processo de constituição da BNCC não foi levado em conta os interesses dos discentes. Mesmo com as disputas e debates na produção do documento, a versão final de 2017 manteve o caráter adultocêntrico e, consequentemente, autoritário. Para Cruz e Cerri (2021):

³⁴ Observatório das relações entre jovens, política e história na América Latina.

Considerar a opinião da juventude para tomar decisões acerca do currículo é essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e criativa, afinal, os maiores interessados na construção do documento são os estudantes. [...] Isso não significa que a vontade ou os interesses dos estudantes deveriam ser vistos como o único eixo de organização do documento. Entretanto considerar esse querer no processo de formação teria sido indispensável, uma vez que poderia originar uma base mais próxima da realidade dos jovens, que atendessem aos seus anseios por orientação e conhecimento (Cruz; Cerri, 2021, p. 146-147).

Em vista disso, houve apenas frágeis consultas estudantis no processo de criação dos currículos, mesmo tendo como centralidade do modelo educacional o estudante, sendo contraditório. Ao não levar em conta as vontades dos discentes resulta-se, muitas vezes, em um ensino de História maçante para os estudantes com uma relação tensa entre professor e aluno. Diante disso, o produto educacional que desenvolvo propõe a autonomia discente quanto à produção e debate de conteúdos da HTP com os temas escolhidos por eles, possibilitando, assim, uma liberdade curricular. Como já foi discutido no capítulo anterior, o ensino de História, ao privilegiar a historiografia e os sujeitos históricos europeus, acaba distanciando-se do aluno, haja vista que esses conteúdos não interessam aos jovens brasileiros, dimensão que tentamos mitigar.

Na nossa disciplina eletiva, os estudantes optaram por estudar as temáticas: Negacionismo, Padrão de Beleza e Machismo, sendo que o último ganhou por apenas um voto a mais do assunto Segunda Guerra Mundial. Assim, indo ao encontro com a pesquisa de Cruz e Cerri (2021), os autores também procuraram identificar quais os temas de maior interesse e a temática mais escolhida foi Guerras e Ditaduras. A predileção pelo tema das guerras é percebida também no cotidiano da sala de aula, quando chegado a hora de ministrar os conteúdos sobre Primeira e Segunda Guerra Mundial. O uso dos recursos audiovisuais em sala reforça a empolgação sobre o tema. As produções fílmicas sobre os conflitos da guerra também geram mais interesse em compreender o assunto quando tratado na escola.

O conteúdo sobre Ditadura Civil e Militar no Brasil também instiga curiosidade e atenção quando do trabalho com as músicas de protesto, os mecanismos de tortura e as estratégias de resistência civil, por exemplo. Sendo assim, as aulas com maior participação discente são as que trabalham com os seus interesses ou tocam em temas sensíveis, “[...] que afetam subjetividades, constituem identidades políticas, formas de convivência, de politização, de reconhecimento social e também de acolhimento de ressentimentos” (Dahás, 2021, s.p.).

Diante disso, o tempo presente é o mais requerido pelos estudantes, mas não encontra grande abertura para ser desenvolvido da forma desejável pelos docentes, pois quando se segue a orientação curricular não há tempo hábil para isso. Haja vista que os conteúdos de História

do Tempo Presente no Brasil são desenvolvidos somente a partir do segundo semestre do terceiro ano e “[...] culturalmente, o final de ano letivo é bastante conturbado e corrido, tendo sempre pouco tempo para trabalhar os conteúdos, [...] ou por já estarem todos cansados do ano letivo e ainda, como são séries de encerramento de ciclo, por estarem preocupados com as festas de formatura” (Cruz; Cerri, 2021, p. 152). Essa também é a realidade das escolas públicas do interior do Maranhão, pois a formatura do Ensino Médio é culturalmente valorizada e os estudantes gastam bastante energia e tempo no final de ano para organizar as festividades.

Nesse sentido, os próprios jovens ensinam uma nova relação com a história, pois seus interesses de estudo são as histórias mais próximas, por mais que não saibam que os assuntos do tempo presente também são assuntos da disciplina de História, pois estão acostumados a estudar sobre um passado “acabado” e distante. É preciso que os professores de História problematizem sobre o quanto o passado é constituidor das relações no presente. Como Lohn e Campos (2017) dizem:

Uma História engajada em seu tempo, uma História dos vivos e para os vivos, que se recuse a ser a soma de Histórias nacionais e menos ainda um apêndice de grandes cronologias consolidadas, concebendo novas maneiras de fazer escrever, a partir de interrogações que discutam a própria estruturação do tempo histórico tal como definida desde o Iluminismo (Lohn, Campos, 2017, p. 101).

Assim, a HTP trabalha com a convivência do passado e presente. E em sala de aula seu ofício abarca as subjetividades discentes que interpretam tanto o passado como o seu lugar no presente. Assim, ao ensinar os conceitos históricos alinhados ao tempo presente despertará nos alunos o quanto eles estão inseridos no centro dos acontecimentos ensinados e, conseqüentemente, desenvolvendo mais interesse pelos temas da historiografia, assim como posicionando-se criticamente frente aos fatos.

Os docentes da educação básica, portanto, são essenciais para o trabalho com o tempo presente e de forma direta atendem aos interesses juvenis no ensino de História. Contudo, muitos professores negligenciam o trabalho com os conteúdos da HTP, isso acontece devido às precárias formações de professores com poucas discussões teóricas. Para além disso, muitos tem dificuldades metodológicas e didáticas do trabalho com o tempo presente, fruto também da ausência de formação qualificada e continuada para os professores da rede pública e educação básica. É preciso que os docentes compreendam a importância do tempo presente no ensino de História e não deixem que a interpretação desse período seja feita exclusivamente por profissionais de outra área.

Uma das possibilidades metodológicas de trabalho com a História do Tempo Presente em sala de aula é por meio da pesquisa. Assim, os alunos adotam o lugar de participante ativo no processo educacional, tendo a possibilidade de conhecer e usar as ferramentas de interpretação do historiador, compreendendo a complexidade do tempo. Não obstante, essa prática pode ser usada em qualquer período de estudo, contudo com a HTP é mais enriquecedora, pois os estudantes percebem-se na historiografia, agora não mais como espectador da história. Por isso, o recorte temporal dos conteúdos trabalhados no @historiando.iema é o tempo presente.

Dessa forma, trabalhar com as noções de realidades e temporalidades que se constituem por meio de vivências compartilhadas por diferentes sociedades via HTP é possibilitar o estudo das histórias múltiplas e, muitas vezes, conectadas, problematizando a história única. Nas palavras de Adichie (2019), o perigo da história única é que ela cria estereótipos, que tornam a única história de um povo ou um lugar. Pensar a pluralidade do tempo e das realidades é cruzar histórias, sujeitos e proporcionar representatividade aos estudantes dentro da historiografia e da sala de aula. Quando Lohn e Campos (2017) falam sobre os historiadores com o tempo presente, pode-se entender também como o professor de História se converte

[...] numa espécie de eletricitista encarregado de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que as historiografias nacionais e as histórias culturais desligaram ou esconderam”, bem como as grandes narrativas lineares e as classificações abrangentes do tempo histórico (Lohn; Campos, 2017, p. 110).

Logo, trabalhar com o tempo vivido nesses moldes em sala de aula possibilita desenvolver, com os discentes, ações engajadas em seu tempo livre, do princípio que a História é o estudo do passado acabado com as narrativas daqueles grandes homens e indiferente a suas vidas. As juventudes no Ensino Médio reclamam por uma escola e um ensino que façam sentido e atendam aos seus interesses. Ampliar o tempo de estudo do tempo presente e desenvolver práticas ativas sobre esses temas é uma forma de atender às demandas de jovens no ensino de História.

2.3 A História Pública e seus usos no ensino de História

A História desde o final do século XX vem ganhando maior alcance e participação, tornando-se mais acessível e inclusiva. Isso se deve ao desenvolvimento do campo da História Pública que busca transcender os limites acadêmicos e promover diversas narrativas,

oferecendo ferramentas críticas para a construção de uma sociedade mais informada, inclusiva e participativa. A História Pública é importante porque amplia o alcance da história e, integrada ao ensino de História, tem o potencial de engajar crianças e jovens de forma significativa e dinâmica, pois conecta os conteúdos históricos com o cotidiano e suas realidades, permitindo, então, a inclusão de múltiplas perspectivas, narrativas e sujeitos históricos. Além disso, por utilizar métodos interativos e participativos, como as mídias digitais, fomentam um maior interesse e envolvimento dos discentes. Dessa forma, a História Pública não apenas enriquece o ensino de História e possibilita um aprendizado mais relevante, interativo e interdisciplinar, como também estimula alunos engajados e informados.

História Pública é o campo que trabalha com o compartilhamento de assuntos de interesse da história com outros públicos fora da academia. Dito de outra maneira, ela preocupa-se com temas públicos da historiografia e compartilha com grandes audiências além do ambiente da universidade. Essa abordagem da história emergiu no século XX, quando a disciplina de História passou por alterações no campo de investigação, com a ampliação dos objetos de pesquisa, buscando compreender também os aspectos sociais, culturais e cotidianos de diversos sujeitos históricos, sendo assim, o interesse pelas diversas histórias se ampliou. Nesse contexto de mudanças e inovações do campo historiográfico, somado as alterações políticas, sociais e culturais do século XX, a História passou a ser constantemente citada e chamada nos debates públicos a fim de que houvesse uma tentativa de compreensão do que se vivenciava naquele período. Diante disso, foi necessário que os historiadores melhorassem o diálogo com o público, pois, desde a profissionalização da profissão no século XIX, as produções e discussões ficaram restritas a esse meio, enclausurando a História e os historiadores ao ambiente acadêmico.

Nesse íterim, as práticas da História Pública surgem e modificam a relação entre historiadores e não historiadores, pois agora há uma preocupação em como a história é comunicada, interpretada, utilizada e produzida com o público em geral. Nos anos de 1970, na Universidade da Califórnia, o termo *Public History* foi cunhado pelo historiador Robert Kelley. Nesse momento houve a institucionalização dessa história com o desenvolvimento da abordagem, atendendo ao interesse de promover o ofício do historiador para além do ramo da educação. Alinhado ao contexto de crise econômica global e a dificuldade de encontrar emprego, os historiadores passaram, então, a trabalhar em outras áreas, tais como arquivos, museus, bibliotecas e produções midiáticas. A partir de então foram realizadas conferências, a criação de revistas e programas universitários de História Pública. Em 1979, foi criado o Conselho Nacional de História Pública (NCPH) e a sua institucionalização ocorreu em 1980.

O estabelecimento e a ampliação dos usos da História Pública se deram nos Estados Unidos, na década de 1970 e 1980, mas isso não significa que o seu nascimento se deu exclusivamente nesse contexto. O historiador público Cauvin (2019) diz que pouco se sabe sobre a história e o desenvolvimento da História Pública, e que a maioria dos artigos foram escritos por norte-americanos, além da grande quantidade de historiadores públicos que lá engajam-se com as audiências, gerando assim uma crença errônea de que ela se originou nos Estados Unidos. O que ocorreu nas últimas décadas do século XX nos Estados Unidos foi a institucionalização e internacionalização da *Public History*, ecoando suas práticas alguns anos depois para fora de lá.

Apesar da ampliação dos trabalhos públicos, houve resistência ao campo. Em parte, por temer que houvesse uma simplificação excessiva da historiografia ao torná-la mais acessível ao público, medo de que a popularização histórica diminuísse o valor das pesquisas e dos próprios historiadores, assim como do receio de que a História tornasse apenas um produto com fins lucrativos. As preocupações foram diversas, corroborando para que muitas vezes a História Pública e a História acadêmica fossem vistas como apartadas, mas na realidade elas são colaborativas e enriquecem mutuamente a prática histórica. Diante desse desconcerto sobre as práticas e limites da História Pública, foi criado em 1996 o Comitê Internacional do NCPH, no qual estabeleceram-se discussões internacionais sobre as práticas públicas da história, contudo os trabalhos ainda se mantiveram, em sua maioria, na América do Norte. Em 2010, foi estabelecida a Federação Internacional para a História Pública (*International Federation for Public – IFPH*) e somente nesse período que as produções públicas ganharam mais força fora dos Estados Unidos e tomaram fôlego no Brasil. Cauvin (2019) reflete sobre isso quando diz que:

Diferentemente da internacionalização dos anos 80, o processo da década de 2010 foi mais estruturado e menos controlado por historiadores da América do Norte. A IFPH é agora diferente do NCPH, tem mais de 250 membros e possui seu próprio painel internacional. O fato de somente um dos sete membros do painel trabalhar nos Estados Unidos simboliza como a História Pública internacional está se tornando independente de sua contraparte norte-americana. A diversidade de perfis permite também o desenvolvimento da História Pública em países que não são de fala inglesa (Cauvin, 2019, p. 23).

A História Pública como campo e abordagem da história, portanto, é recente com grande influência norte-americana, popularizado nas últimas décadas do século XX. A emergência das produções audiovisuais em formato de documentários ou séries relacionados à História é um dos fatores de crescimento da História Pública. A emergência da História Pública no Brasil se

deu na primeira década do século XXI. Em 2011, aconteceu em São Paulo o Curso de Introdução à História Pública, sob a orientação de Ricardo Santhiago, o curso foi:

Composto por oito “masterclasses”, seu currículo centrava-se essencialmente em questões práticas: como fazer memória empresarial, como publicar história oral, como unir história e audiovisual, quais os princípios básicos para o trabalho em arquivo, como promover produções históricas por meio da divulgação científica e da assessoria de imprensa na área de história, como transformar uma pesquisa acadêmica em um programa de rádio ou *podcast*. Seu direcionamento era claro: buscava-se semear uma ideia de história pública voltada à incorporação do historiador no mercado de trabalho e à inserção da história na cultura das mídias (Santhiago, 2016, p. 26-27).

Assim sendo, o curso foi uma espécie de iniciação sobre produções públicas de história com vistas ao trabalho de historiadores para além da sala de aula e de pesquisa acadêmica. Alinhado a isso, foi publicado no mesmo ano o livro *Introdução à História Pública*, de Juniele Rabêlo e Marta Rovai. No ano seguinte aconteceu o 1º Simpósio Internacional de História Pública: a história e seus públicos, e também a criação da Rede Brasileira de História Pública (RBHP). Nessa onda surgiram também inúmeras produções e publicações de artigos, assim como cursos, pós-graduações, congressos e pesquisas sobre História Pública, assim, crescendo, consolidou-se no Brasil os usos públicos da história com ramificação em outras áreas afins, estabelecendo um diálogo interdisciplinar e enriquecedor.

A emergência da História Pública no Brasil se deu pelo viés do trabalho de historiadores que trabalhavam com as fontes orais, Ricardo Santhiago, Juniele Rabêlo e Marta Rovai, por exemplo, foram os primeiros a publicar e comunicar sobre História Pública, e trabalhavam, inicialmente, com memória e história oral. Passaram a publicar seus trabalhos de fonte oral e, com isso, desenvolveram práticas públicas de história. Havendo, assim, uma multidisciplinaridade com trabalho colaborativo de interesse público. Michael Frish (2016, p. 60) reflete sobre o diálogo dessas histórias:

[...] encontramos em entrevistas de história oral, embora implicitamente, diálogos ativos sobre o significado e sobre o lugar da história no presente, sobre o que é que importa na compreensão e no aproveitamento do passado. Uma história pública que faça esses diálogos ser central e indispensável é, ao meu ver, uma história pública que tem capacidade de transcender as restrições de dicotomias como produção/consumo, historiador/plateia, pesquisa/produto.

Nesse sentido, o autor reflete sobre o diálogo dessas histórias como algo que enriquece o fazer histórico, por meio da discordância e das particularidades, com práticas e apreciações plurais comprometidas com o caráter da história. A História Pública ao alinhar-se com os usos da memória desenvolve trabalhos com vistas à construção da memória coletiva. É uma

construção colaborativa com coprodução. Entende-se assim que os historiadores não são os únicos a interpretar e ser autores, pois o processo de interpretação e construção de significados é compartilhado.

Michael Frish³⁵ é o autor que discute a ideia de *A Shared Authority* (Uma Autoridade Compartilhada), com realizações de fóruns, publicação de livro e palestras sobre essa compreensão acerca do diálogo e do compartilhamento de autoridade, com as palavras do autor: “[...] é realmente importante continuar a fazer pesquisa historiográfica efetiva. Mas pode haver esse diálogo com pessoas que trazem para a discussão um nível diferente de experiência (Frish, 2023, p. 8). Esse trabalho norteia-se por essa ótica de “autoridade compartilhada”, no que diz respeito ao trabalho discente de pesquisa e produção de conteúdo da historiografia no ensino de História. Norteados, também, pela compreensão que Juarez Dayrell (2003) tem acerca dos jovens como sujeitos sociais, capazes de refletir, de ter suas próprias posições e ações. Os estudantes, portanto, também podem construir saberes históricos, haja vista que não há uma exclusividade da interpretação histórica nas mãos dos historiadores ou professores de História.

Outro seguimento de orientação desta pesquisa é a compreensão de que há quatro engajamentos da História Pública: a história feita para o público; a história feita com o público; a história feita pelo público; e, por último, a história e o público. Cunhada pelo historiador Ricardo Santhiago (2016) e para desenvolver o produto educacional, utilizo a segunda tipologia – *a história feita com o público* – uma produção colaborativa, na qual a ideia de “autoridade compartilhada” é a centralidade. Essas tipologias são interessantes, pois demonstram como a História Pública pode ser trabalhada de diversas formas, não reduzindo-a simplesmente a ampliação das audiências. A interpretação da História Pública com várias tipologias ajuda a romper com a ideia de que os usos públicos da história são somente aquela velha prática de tornar público a historiografia e que, agora, tem apenas uma nova nomenclatura.

Junto com a emergência das práticas públicas da história houve uma reconfiguração do papel do historiador. Nesse contexto, os historiadores tiveram que sair do isolamento das academias e atuar em outros cenários. Como dito anteriormente, essa nova roupagem dos profissionais ocorreu em parte devido à crise econômica que dificultou a sua empregabilidade, e também por conta dos profissionais da História que desenvolviam seu ofício em museus, arquivos e/ou parques, por exemplo, e não tinham o mesmo *status* ou remuneração em relação aos historiadores acadêmicos. Essa configuração se remodelou quando os historiadores

³⁵ Michael Frisch é historiador norte-americano especialista em história oral, história pública e, mais recentemente, história digital. Formulador do influente conceito de “autoridade compartilhada”.

públicos passaram a ser mais requeridos e presentes na arena pública. Novas práticas de abordagem com o público foram sendo desenvolvidas, pois no contexto do final do século XX ocorria um crescente debate público sobre memória e história conduzidas por não historiadores, necessitando assim da presença dos profissionais da História. Assim sendo, a História Pública corroborou com a valorização dos historiadores que não atuavam nas universidades.

O trabalho do historiador público também pode ser de engajamento com a memória e história de comunidades. Compreendendo, assim, uma história compartilhada em uma tipologia de história feita com o público. A historiadora Juniele Almeida (2019, p. 104) nos diz mais sobre essas narrativas públicas:

Por meio de narrativas públicas (narrativas autorizadas e disponíveis em acervos abertos para consulta) – que expressam debates sobre valores, ações e representações – são discutidas trajetórias de vida e estudos temáticos sobre sujeitos históricos variados. Os debates sociopolíticos, as comunidades de sentido e dos dissensos cotidianos compõem a tessitura dessas narrativas públicas.

Assim sendo, possibilita-se, por meio da História Pública, o desenvolvimento de trabalhos independentes de cunho mais militante com marcas de resistência social. Levando temáticas que foram silenciadas para o espaço público, fortalecendo ações coletivas. Desde a década de 1990, a História Pública sedimentou-se em um trabalho baseado na comunicação da história ao público com vistas à grande audiência. Dentro dessa perspectiva os programas de televisão, documentários, assim como “[...] os media (filmes, *podcasts*, videogames ou *storytelling*) e as instituições culturais (museus, arquivos, parques)” (Cauvin, 2019, p. 21), produziram intensamente conteúdos que dizem respeito à historiografia, tendo em vista atender as grandes audiências por esse tipo de produção. Como Frisch diz: “Boas exposições museais, filmes documentais, todos os tipos de coisas, têm a capacidade de chegar até as pessoas. Há um potencial na História Pública para que o diálogo se torne efetivamente interessante” (Frisch apud Santhiago; Almeida, 2023, p. 13) Diante dessa potencialidade de dialogar com mais pessoas, a História Pública encontrou nas novas mídias, nas redes sociais e na internet o ambiente ideal para desenvolver discussões públicas sobre história e atingir audiência.

O avanço das novas tecnologias e a ampliação do uso da internet estendeu o campo da História Pública para o ambiente digital. No mundo virtual é possível encontrar diversas formas de historiografia, tais como a divulgação de pesquisas, desenvolvimento de debates coletivos, assim como arquivos públicos digitalizados. Há também *blogs*, *podcasts*, canais no *YouTube* e

uma série de acessos *online* acerca da História. Muitas plataformas de *streaming*³⁶ investem em documentários, filmes e séries históricas, disponibilizando assim uma diversidade de produções para os interessados nesse tipo de assunto. Mais recentemente as redes sociais também se tornaram meio de divulgação histórica, ampliando assim as audiências. Por ser um espaço que possibilita diversas pessoas comunicarem o que almeja, é essencial a presença de historiadores por conta do aparecimento do negacionismo/revisionismo histórico.

Alinhado a isso, há uma emergência de não historiadores nas demandas públicas de história. Como é o caso das produções do jornalista Leandro Narloch³⁷ que inundaram as mídias e as redes sociais com a falsa ideia de fazer historiográfico e que, a partir de então, foi convidado para participar e conduzir debates sobre a história nacional em diversos programas jornalístico, televisivos e nas redes sociais. Ricardo Santhiago quando definiu as quatro tipologias da História Pública (2016) estabeleceu história feita pelo público, nesse sentido, não é problemático a comunicação da história por outros profissionais, mas sim como ela é elaborada e qual sua finalidade, o que é o caso de Narloch, que atende a fins políticos com revisionismo histórico. Meneses (2019), em seu trabalho “Uma história ensinada para Homer Simpson”, problematiza a assimilação dessas narrativas históricas por um público que se instrui, basicamente, pela televisão, tal como o personagem do desenho Os Simpsons³⁸, que absorve conteúdo somente a partir do que assiste, sem crítica ou contestação dos fatos, assim, correndo o risco de se inundar de histórias permeadas de revisão e negacionismo histórico.

Na última década dos anos 2000 houve uma alteração das relações de comunicação, entretenimento e obtenção de informações em relação à TV aberta como era nos anos de 1990. Atualmente, o *streaming* e a internet como um todo são os mais requeridos para isso. Nesse sentido, a internet e as redes sociais passaram a comunicar mais e de forma mais rápida. O historiador Bruno Carvalho (2016) entende que as redes sociais também é o ambiente que pertence aos historiadores, pois “[...] reúnem milhões de pessoas. Nunca o historiador teve meios suficientes para alcançar um público tão amplo e heterogêneo. Refiro-me aqui, portanto, a uma das principais dimensões da História Pública: a divulgação científica” (Carvalho, 2016, p. 41). O autor em questão fala acerca do seu viés de trabalho – produção científica, mas os

³⁶ É uma tecnologia de transmissão de conteúdo online.

³⁷ Jornalista e escritor, destacou-se pelas expressivas vendas dos seus livros, tais como o “Guia politicamente incorreto da história do Brasil” (2009) e os demais “guias”.

³⁸ Desenho animado produzido nos Estados Unidos da América, estreou em 1987.

usos são para além dessa dimensão. Esse historiador é o criador da rede social *Café História*³⁹, que reúne trabalhos de História, proporcionando o debate historiográfico entre historiadores de diferentes lugares e campos de pesquisa. Possibilitando, também, o acesso de não historiadores a essas produções, como faço na minha prática educacional, disponibilizo nos instrumentais⁴⁰, na parte de atividades complementares, o link de acesso dessa rede social para aqueles estudantes que desejassem realizar pesquisa ou saber mais sobre determinados assuntos.

A História Pública nas redes sociais permite também o trabalho de “autoridade compartilhada”, pois possibilita produções historiográficas com diversos sujeitos, promovendo um diálogo e produção de conhecimento enriquecedor. Assim, é possível acessar histórias que foram silenciadas da historiografia tradicional – de mulheres, crianças, jovens, indígenas, escravizados, homossexuais, comunidades, por exemplo. “Isso não quer dizer que a história seja uma mera produção de narrativas que qualquer pessoa, independente de formação e somente a partir de suas próprias opiniões e experiências, possa elaborar” (Carvalho, 2016, p. 42), mas sim que ela é construída, sendo essencial a participação de mais sujeitos no processo de escrita da história. O trabalho nas redes sociais não é desenvolvido de qualquer maneira, Carvalho (2016, p. 45), por meio da sua experiência nesse contexto, diz:

É preciso ter o que podemos chamar de “atitude de presença”. Refiro-me aqui à capacidade de ocupar estrategicamente uma rede social, tornando-se seu protagonista, ponto de referência e irradiador de informações e debates, sujeito-autor capaz de propor temas e de gerar o engajamento de outros usuários. [...] O historiador público deve, para tal, dominar a linguagem das redes sociais – desde a composição do conteúdo até o discernimento de perfis de comportamento e demanda dos usuários, passando elementos tão diversos quanto fundamentais para quem se debruça sobre esse universo, tais como *desing*, monitoramento e estratégias de divulgação. A “atitude de presença” é antes, de tudo, fazer-se visível, posicionar-se na *timeline* dos usuários.

Nesse sentido, o ofício do historiador público é tão rigoroso quanto qualquer outro historiador. Requer métodos, compromisso e ética, não é um fazer historiográfico fácil e tão pouco simplificado ou que simplifica o conhecimento. Como Rovai (2018) diz “publicizar sem simplificar”, sobretudo, quando se trabalha com as histórias dos sujeitos marginalizados e/ou de comunidades, pois ao serem visibilizadas, muitas vezes, são tomados nas escritas como vítimas ou suas histórias aparecem como anexo da história tida como oficial. Nesse sentido, o

³⁹ “Lançado em 2008, é uma iniciativa pessoal, não patrocinada ou financiada, autossustentável, que surgiu de uma vontade de combinar os campos de comunicação e da história” (Carvalho, 2016, p. 46).

⁴⁰ Esse instrumental é de uso dos estudantes, por período e reúne uma série de *links* de *sites*, plataformas, *podcast* e diversas ferramentas digitais educacionais. Esse planejamento abarca os conteúdos a serem trabalhados por bimestre e nele consta as atividades prévias, autodidáticas, interdisciplinares e complementares.

historiador público não é apenas um transmissor das histórias, no qual não há análise e criticidade, ele também não é somente um *youtuber* ou editor de vídeos, “[...] sua prática deve atentar à pluralidade de vivências, à interação com a sociedade civil, com a autoridade compartilhada nas decisões sobre o que se deseja coletivamente que seja conhecido e reconhecido e sobre as disputas entre elas” (Rovai, 2018, p. 106).

As produções de História Pública ecoam na sala de aula. Ora sendo utilizada como recurso dos próprios professores, ora pelos discentes. Muitas vezes os alunos utilizam essas produções como ferramenta de auxílio na aprendizagem extraclasse. Ambas as formas são ferramentas ou metodologias do ensino, que precisam ser avaliadas antes de serem assimiladas, por conta da existência de produções públicas de má qualidade. Nesse sentido, há uma articulação crescente entre História Pública e o ensino de História. Desde o avanço das tecnologias e da própria História Pública, existe uma circulação de vídeos explicativos sobre assuntos históricos e sua utilização por parte dos discentes como recurso que possibilita realizar revisão para as avaliações.

É comum na vivência do professor da educação básica ouvir a frase: “Tirei nota boa, graças à videoaula que assisti ontem”, é uma prática recorrente dos estudantes assistir vídeos curtos para assimilar os conteúdos de um período de estudo, afinal, as novas tecnologias “[...] influenciam hábitos, comportamentos, padrões de consumo e relacionamento, modelos de trabalho” (Lucchesi, 2014, p. 45) e as formas de aprendizagem, ressoando no ensino. A problemática reside quando os estudantes sobrepõem o saber da plataforma aos aprendizados em sala de aula, haja vista que a dinâmica temporal e espacial da sala de aula difere em relação ao momento que estão apreciando as produções fora do ambiente da escolar.

Além disso, as produções curtas permeadas de “macetes” para que os alunos alcancem uma boa nota nos testes corre o risco de mecanizar a história. Os historiadores e professores Egberto Melo e Sônia Meneses (2021), em seu artigo sobre as produções públicas curtas no *Youtube*, problematizam a simplificação dos acontecimentos históricos por meio da retirada da complexidade do conhecimento histórico. Essa estratégia atende ao interesse do público que busca, por meio dos recursos audiovisuais, assimilar conteúdos mais sintéticos com fins específicos – aprovação nas provas. Outro cuidado a se ter sobre as produções públicas é quem são as pessoas que as comunicam – são historiadores e professores de história? Como é o caso do *youtuber* Felipe Castanhari⁴¹ com o seu canal *Nostalgia*⁴² que publica produções bem

⁴¹ É além de *youtuber* é *influencer*, apresentador e designer gráfico. Criou o canal *Nostalgia*, em 2011, e desde então destaque-se por meio das suas produções no canal do *YouTube*.

⁴² Criado em 2011, atualmente possui mais de 14 mil inscritos e mais de 400 vídeos no canal.

elaboradas acerca dos mais variados assuntos de ciência, política, filmes, games até conteúdo de História, mesmo não possuindo formação na área de História. Seus vídeos têm grande repercussão entre os jovens, atravessando o ensino de História, chegando à sala de aula por meio das falas estudantis de: “tem um vídeo do *Nostalgia* que fala sobre isso, professora”.

Inicialmente, as suas produções audiovisuais de Castanhari eram feitas no formato da época – a ambientação era o quarto, com apenas uma câmera centralizada no rosto do *youtuber* e algumas poucas edições apenas para deixar os vídeos mais dinâmicos. Ainda assim, com poucos recursos midiáticos, edição simples e baixo investimento, havia grande audiência e repercussão, chegando às escolas e promovendo uma espécie de concorrência entre professor e *youtuber*. Comumente, já fui indagada nas minhas aulas, com perguntas como: “professora, é verdade que não foram os escravizados que fizeram as pirâmides? Eu vi no canal *Nostalgia*”. Algo nesse sentido acontece por diversas vezes em sala de aula.

Outro canal de grande alcance é o da Débora Aladim⁴³ que se dedica, exclusivamente, aos assuntos de História e possui alguns vídeos sobre o ENEM. Nas suas primeiras postagens com produções caseiras ambientadas também em seu quarto, ela ainda era uma estudante do Ensino Médio e produzia vídeos sobre os assuntos de História. Na época eram produções longas, com média de 50 minutos de duração. Aladim graduou-se em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2013, ela ainda segue produzindo e comunicando em seu canal do YouTube com ambientação em sua residência, mas com um formato diferente com uma menor duração e não mais em formato de videoaula e sim de “curiosidades históricas”.

Figura 5: Canal Nostalgia



Fonte: *YouTube – Canal Nostalgia*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TV4Vzda09Ck>. Acesso em: 6 mai. 2024.

⁴³ Tem um canal do *YouTube* desde 2013 e posta videoaula de História. Tem mais de 3 mil inscritos e 631 vídeos publicados. Aladim tem, em algumas produções, mais 5 mil visualizações e mais de 12 mil comentários.

Figura 6: Débora Aladim



Fonte: YouTube – Débora Aladim. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=EEOYAN2CWwM&t=84s>. Acesso em: 6 mai. de 2024.

Por meio das imagens observa-se que o cenário dos vídeos de ambos são seus quartos, proporcionando, assim, uma sensação de proximidade e intimidade. A figura 5 foi extraída do vídeo de Castanhari, publicado em 2017, com a temática da Segunda Guerra Mundial. Esse vídeo é o segundo mais assistido de Castanhari, com 22 milhões visualizações. Já a figura 6 foi extraída do vídeo de Aladim sobre a Primeira Guerra Mundial, com mais de 4 milhões visualizações, sendo o seu quarto vídeo com maior número de acessos. Melo e Meneses (2021) compreendem que esse sucesso é fruto de

[...] um fenômeno muito próprio de nossa sociedade: em meio à feroz aceleração e à profusão surpreendente de conteúdos tornou-se comum a busca por guias, narrativas rápidas que apontam caminhos e atingem diretamente os conteúdos históricos, colocando-nos diante de alguns desafios para pensarmos a própria produção do conhecimento histórico em um momento marcado pela saturação de presente (Melo; Meneses, 2021, p. 353).

Gerando assim grande alcance, pois muitos dos acessos são de alunos que almejam aprender de forma rápida para realizar um exame escolar. Essas produções não se restringem ao ambiente virtual ou assimilação somente fora da sala de aula, elas se fazem presente no processo de ensino-aprendizagem de muitos alunos. De modo quase geral, essas produções são bastante utilizadas por estudantes que tem acesso à internet e fazem uso dos recursos audiovisuais como ferramenta de ensino. Não obstante, muitos discentes têm preferência pela abordagem desses *youtubers*, pois são comunicadores jovens como os próprios estudantes, gerando assim um maior interesse por esse tipo de conteúdo. Além disso, as edições e uma nota de humor permeiam essas produções. Também é possível notar que os vídeos com maiores

visualizações de Aladin e Castanhari são sobre a Primeira e Segunda Guerra Mundial, indo ao encontro com as discussões do capítulo anterior sobre a preferência que os estudantes têm sobre os conteúdos da história mais recente.

A problemática da relação entre o ensino de História e as produções midiáticas desse formato simplificado é que não há uma aprendizagem significativa que seja capaz de compreender conceitos, relacionar passado, presente e futuro, pensamento crítico e consciência temporal, por exemplo. Dessa forma, faz-se necessário um trabalho que relacione produções públicas no ensino de História que proporcione aos alunos uma melhor compreensão do passado e que atenda aos seus interesses de estudo. O uso da tecnologia digital deve ser bem elaborado, pois seu uso casual

[...] não significa, necessariamente, a mudança na relação entre aluno, professor e conhecimento histórico em que predomina um ensino de História que apresenta o conteúdo retirado de livros didáticos ou *sites* de internet como uma verdade absoluta, despersonalizada, distanciada das experiências dos alunos, a ser apenas apreendido e reproduzido (Costa; Franco, 2021, p. 328).

Em vista disso, o produto educacional que desenvolvi proporciona discussões coletivas e pesquisas com criação acerca dos temas estudados aos discentes, buscando que eles reflitam sobre os processos históricos e comuniquem para o público além da sala de aula. O uso da internet como ferramenta de trabalho em sala de aula também é importante para aproximar os estudantes com o meio digital, proporcionando uma inclusão, pois muitos discentes da escola pública não têm acesso aos computadores e conexão, tornando-se excluídos digitalmente. Assim sendo, o trabalho de pesquisa e produção pública feita pelos estudantes no ensino de História promove autonomia discente, aprendizado sobre as ferramentas digitais, assim como aprendizagens históricas. Nesse sentido, a História Pública é “[...] uma prática agregada ao próprio fazer dos professores de história frente aos novos desafios de construção de nosso campo no tempo presente” (Meneses, 2019, p. 86), sendo uma possibilidade da História Pública no ensino de História.

2.4 A conexão da História do Tempo Presente e a História Pública: seus desdobramentos no ensino de História

Nas últimas décadas do século XX tanto a História do Tempo Presente como a História Pública emergiram no panorama da História; já nos últimos anos deste século passaram a ocupar os debates e produzir pesquisa,s estruturando, assim, seus campos. Elas também compartilham

temáticas, tais como, memória, temas sensíveis, negacionismo e usos do passado para citar algumas das possibilidades de trabalho. Os assuntos da HTP são os mais presentes na arena pública, inúmeros filmes foram produzidos acerca das guerras do século XX, a literatura inspirou-se em diversos eventos traumáticos do tempo mais recente e as mídias produziram e lucraram com essas produções públicas da história. Na internet e nas redes sociais há uma diversidade de temáticas da História do Tempo Presente sendo levantadas, debatidas e também tensionadas. Os usos da História Pública não se restringem ao tempo presente, mas é sobre essa temporalidade que as produções públicas são mais contempladas e popularizadas.

Na internet e nas mídias é possível obter conhecimento, assim como informação e entretenimento. Este último é o mais procurado pelos telespectadores, por conta disso, os meios de comunicação buscam atender aos interesses do seu público afinal existe o retorno financeiro mediante à audiência. Como já foi visto anteriormente, nos últimos anos houve um maior interesse nas questões sobre memória dos eventos históricos mais recente e, com isso, uma ampliação das produções desse tipo com grande audiência e, conseqüentemente, as produtoras midiáticas investiram mais nessa categoria, seja por meio de programas, filmes ou séries. No entanto, quando as mídias produzem conteúdos públicos da história apenas com a finalidade de entretenimento corre-se o risco de simplificação e esvaziamento da história. Meneses (2019) nomeia essas produções vazias de conhecimento histórico como “*uma história ensinada para Homer Simpson*”, que “[...] é uma história adversa à reflexão crítica, que ignora os dados e registros do passado apresentados num jogo de conformação que prioriza tão somente seus efeitos políticos” (Meneses, 2019, p. 85).

Logo, uma história de entretenimento é consumida por um público que deseja apenas distrair-se enquanto descansa no sofá após um dia de trabalho. Ao mesmo tempo, a História Pública e a História do Tempo Presente vêm problematizando e desnaturalizando a escrita da história, desconstruindo a perspectiva da história única e possibilitando, assim, o debate com os diversos sujeitos históricos e suas narrativas. Sendo assim, ao passo que houve o crescimento do pluralismo historiográfico, possuiu também o negacionismo histórico. Como exemplo, a partir da ampliação da escuta e debate dos presos ou opositores políticos da Ditadura Civil e Militar no Brasil (1964-1985) na arena pública, endossado com a criação da Comissão Nacional da Verdade⁴⁴, houve paralelamente a isso a emergência de uma história revisionista no debate público, seja por meio de programas, livros e até documentários/filmes, como é o caso da película “1964 – O Brasil entre armas e livros”, produzida pelo Brasil Paralelo e divulgado em

⁴⁴ Criado em 2012 pela Lei 12528/2011 para apurar violações aos Direitos Humanos ocorridas entre 1946 e 1988.

2019 em seu canal no *YouTube*. Tanto o filme como as outras produções desse canal prometem contar a história do Brasil de uma outra forma.

Tanto a História Pública como a História do Tempo Presente estão sendo atravessadas pelo revisionismo e negação da história, na esteira da deturpação e desinformação. O historiador Mateus Pereira (2015, p. 865-866) entende alguns desses conceitos como:

Negação: contestação da realidade, fato ou acontecimento que pode levar à dissimulação, à falsificação, à fantasia, à distorção e ao embaralhamento. Em geral, percebemos uma dissimulação e uma distorção da factualidade que, ou procura negar o poder de veto das fontes, ou fabrica uma retórica com base em “provas” imaginárias e/ou discutíveis/ manipuladas. Revisionismo: interpretação livre que não nega necessariamente os fatos, mas que os instrumentaliza para justificar os combates políticos do presente a fim de construir uma narrativa “alternativa” que, de algum modo, legitima certas dominações e violências. Negacionismo: radicalização da negação e/ou do revisionismo. Falsificação do fato.

Negação, revisionismo e negacionismo, portanto, rodeiam atualmente as narrativas históricas mascaradas de pesquisa comprometida com a verdade, considerando-se que utilizam diversas fontes históricas e contam também com a participação de historiadores em suas produções, corroborando, assim, com a falsa ideia de produção fidedigna. Essas obras alcançam um grande público e promovem uma perspectiva de existir uma história que não foi ensinada nas escolas, excluídas dos livros e do ensino de História, mas que agora adentra na arena pública pelo viés dos meios digitais. Essas novas narrativas e produções agradaram uma parcela expressiva da sociedade, garantindo audiência para essas produções, tendo em vista que “a busca da verdade depende do seu engajamento”, como é dito na película citada anteriormente.

O historiador Avila (2021, p. 174) acredita que os “[...] enredos heroicos, bastante encantadores para aqueles que talvez se sintam ameaçados pelo avanço do que chamam de “minorias” e que sonham com a restauração de velhas hierarquias sociais”, são os aparentes motivos dos elevados números de visualizações das produções do canal *Brasil Paralelo*. Desde o alargamento das pesquisas e divulgação histórica dos sujeitos que foram invisibilizados da narrativa tradicional há um incomodo por parte de diversos setores que não encaram com bons olhos essa visibilidade, culminando em disputa e rivalidade. As práticas revisionistas e de negação não se restringem apenas à historiografia, elas chegam na relativização dos problemas ambientais, no conhecimento científico e nas pesquisas acadêmicas, e adentram ao ensino de história com força total, sobretudo quando se trabalha com a História do Tempo Presente.

Nesse contexto, os professores de História trabalham em uma área de disputa, sobretudo, quando trata-se da História do Tempo Presente, pois há uma maior tensão entre objetividade e subjetividade de toda a comunidade escolar com os seus posicionamentos políticos, a

religiosidade, a orientação sexual, por exemplo, inundando a vivência escolar, a forma de trabalho no ensino de História e abordagem com o tempo presente. Apesar das problemáticas, os professores não podem relegar os conteúdos do tempo presente, haja vista ser de grande interesse estudantil, como visto antecipadamente, e também ser oportuno para debater e combater as práticas de revisão e negação da história mais recente. Ana Rita Duarte (2022) propõe uma abordagem sobre o período ditatorial brasileiro e que faz sentindo para além desse recorte, assim, indo de encontro a tantos outros momentos históricos do tempo presente. Sendo que

[...] possa partir de questões relacionadas às inquietações e problemas que afetem jovens alunos brasileiros, no presente, e que mobilizem seus interesses considerando aspectos ligados ao comportamento. As intensas polarizações políticas que tomaram lugar, no Brasil, nos últimos anos, que envolvem instituições de Estado, partidos políticos, movimentos sociais, grupos religiosos, entre outros, estão diretamente relacionadas a disputas em torno de projetos para a juventude, seja por meio de propostas curriculares para diferentes níveis de ensino, vetos a discussões de alguns temas nas escolas, vigilância a professores, combate a discursos modernizantes e apelo às tradições para lidar com temas como sexualidade, gênero, sem falar em tentativas de desarticulação de entidades estudantis e censura a produções culturais sob a justificativa de que agrediriam crianças, jovens e suas famílias (Duarte, 2022, p. 127-128).

Diante disso, nesse cenário conflituoso e desafiador, os professores de História precisam assumir uma postura quase “militante” para conseguir trabalhar com temáticas tencionadas no próprio ambiente escolar e fora dele. Como professora da Educação Básica vivenciei diversas vezes resistência discente frente ao desenvolvimento de debates e atividades que abordam questões de gênero e cultura afro-brasileira e até mesmo a gestão, em algumas vezes, tentou “suavizar” as problematizações dessas temáticas. Ainda acerca da minha vivência escolar, percebo que as questões de gênero é a mais infiltrada pelo negacionismo, atingindo diretamente o trabalho em sala de aula, afirmo isso pelas reações de estranhamento e até mesmo repulsa de muitos estudantes ao falar sobre a história das mulheres e isso se agrava quando falo sobre feminismo. Muitas vezes, os estudantes “aprendem” sobre esses temas por meio das produções audiovisuais e informações que circulam nas mídias e redes sociais. Como Melo e Meneses (2021, p. 346) refletem:

Já não é mais novidade que não se aprende História somente na escola. Se antes se aprendia também com o rádio, jornais impressos e televisão, agora a rede mundial de computadores deixa-nos evidente que muito do que se faz na sala de aula da Educação Básica os estudantes encontram com alguns cliques sem precisar sair de casa. Podemos dizer que há uma história carregada nas mãos dos estudantes que se infiltra na sala de aula e, em boa medida, se sobrepõe ao trabalho do professor.

O resultado disso, muitas vezes, é a desinformação e distorção de conceitos e aprendizados, ecoando em sala de aula desinteresse e embate diante de assuntos específicos que foram inundados por revisões e negacionismo. Nesse sentido, é preciso que os professores de História problematizem e usem diferentes abordagens com análise, contextualização e/ou comparação de variadas fontes em suas aulas, sobretudo da HTP, pois são as mais afetadas com as produções públicas negacionistas, mas não podem ser abandonadas por conta dos possíveis conflitos, pois esses assuntos são os mais próximos do que os discentes vivenciam, presentes em suas culturas juvenis. Diante desse cenário, é necessário que exista diálogo aberto com os estudantes, uma conversa que aproxime e não um debate odioso, pautado em boas informações.

3. OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ELETIVA @HISTORIANDO.IEMA

Na atualidade, novos desafios atravessam o ensino de História, no primeiro capítulo deste trabalho analisamos a disciplina de História e seus diversos dilemas ao longo dos anos. Na contemporaneidade, outros desafios se fazem presente no processo de ensino e aprendizagem e, quando não superados, dificultam que os discentes alcancem os objetivos da disciplina, para o professor Fernando Seffner (2010, p. 213) os objetivos das aulas de História são

[...] a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores, de sua história enfim. Podemos dizer que o objetivo de uma aula de História é a realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem.

Alcançá-los não é uma tarefa simples, requer dos docentes domínio sobre os conteúdos e metodologias específicas da disciplina. Para além disso, existem desafios que permeiam a escola e a sala de aula. Em âmbito da educação de Nível Médio, as dificuldades de aprendizagens trazidas do Ensino Fundamental é um dos maiores pesares para que os estudantes alcancem saberes significativos, somado com a fragilidade da formação de professores, as precárias condições de infraestrutura escolar, as pressões políticas e ideológicas que afetam a execução do currículo de História, de modo geral esses aspectos perpassam o ensino e dificultam a concretização de conhecimentos reais e expressivos.

Para além desses impasses, na minha realidade profissional, o aparente desinteresse estudantil frente aos estudos históricos é o meu maior desafio. Muitos discentes estão distanciados das discussões e indiferentes às questões trabalhadas no ensino de História. Sendo assim, esse foi o maior desafio enfrentado na execução da disciplina @historiando.iema. Mesmo com a análise da literatura sobre ensino de História e Juventudes e do meu saber docente, houve dificuldades em despertar e manter o interesse discente nas aulas de História.

Ainda que ensinando de forma a fazer com que “[...] os estudantes percebam os vínculos entre a História que lhes é ensinada, sua realidade histórica e/ ou sua situação no tempo presente, considerando o tempo histórico como um acúmulo de diferenças” (Pereira; Graebin, 2010, p. 172) e com a noção de que os docentes precisam comunicar os saberes históricos aos jovens de forma a fazê-los pensar historicamente (Caimi, 2015), tivemos na eletiva estudantes que não se engajaram com os estudos e debates de História. Sendo, o maior desafio da disciplina. Para

além das dificuldades, a eletiva possibilitou o engajamento discente e o interesse pelos estudos históricos de muitos outros estudantes que já gostavam de História, como disse um discente ao final da disciplina: “Já gostava de História e agora gosto mais!”⁴⁵, e outros que, inicialmente, acreditavam não ter disposição para ela como será visto ao longo do capítulo.

Nesse sentido, este capítulo versa sobre o processo de criação, planejamento, execução e vivência da eletiva @historiando.iema⁴⁶, conta também com as reflexões – docente e estudantil – sobre a disciplina, abordando os desafios e possibilidades do trabalho com a rede social *Instagram* como ferramenta didática de promoção da autonomia discente no ensino de História, levando em conta as especificidades do espaço e modelo pedagógico que estou inserida. A disciplina teve duração de um semestre com 9 encontros no período de abril à junho⁴⁷, totalizando 18 aulas, com 41 estudantes matriculados. Nesse sentido, o texto foi estruturado em três partes – planejamento, execução e resultados da disciplina.

A primeira parte concentra-se no processo de planejamento da eletiva com a escolha dos objetos de estudo, metodologias e estratégias de aprendizagem, assim como a criação do cronograma de execução para prever possíveis imprevistos e conseguir reajustá-los. O segundo momento analisa a execução da eletiva, colocando em prática o planejamento e os estudos acerca da autonomia discente no ensino de História, identificando alguns problemas e tentando superá-los, assim como observando o desenvolvimento da autonomia estudantil. Por último, na terceira parte, as reflexões sobre a vivência com os erros e acertos, e também a opinião dos estudantes quanto ao – *que consideram da eletiva, se ela proporcionou autonomia, o que julgam da dinâmica, quais os pontos de melhorias e se ela instigou interesse pela História.*

3.1 Preparação

Essa disciplina foi criada e desenvolvida por duas professoras, Daniela da Silva Cunha⁴⁸ e eu. Por conta do Modelo Pedagógico do IEMA, as eletivas devem ser executadas por

⁴⁵ Comentário retirado do formulário enviado aos discentes ao final da execução da eletiva para saber as considerações dos participantes.

⁴⁶ Aos moldes do Modelo Pedagógico do IEMA e do Novo Ensino Médio como já foi apresentado no primeiro capítulo.

⁴⁷ 8 de abril à 17 de junho.

⁴⁸ Formada em Administração pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Timon, concluído em 2019. É docente do IEMA de Tutóia desde maio de 2023, além de trabalhar com as disciplinas do curso técnico de Administração desenvolve atividades na Parte Diversificada, especificamente com a disciplina eletiva.

dois docentes, preferencialmente da Base Nacional Comum Curricular com a Base Técnica⁴⁹, a fim de desenvolver um ensino interdisciplinar. Nesse sentido, ministramos juntas as aulas, sendo necessário inserir os objetos de estudo da outra disciplina para além da História. A referida professora é exclusiva do curso técnico de Administração, não tendo formação ou especialização na área da educação. Sua jornada na docência começou em 2023, apesar de não ter experiência em sala de aula e com as juventudes, assim que chegou na instituição, desenvolveu um trabalho com os discentes, com a criação do Núcleo de Comunicação do IEMA⁵⁰. Esse grupo formado por discentes de diferentes cursos técnicos, capturava imagens e vídeos, editava e publicava no *Instagram*⁵¹ do próprio Núcleo de Comunicação e algumas vezes em parceria com a rede social da escola⁵² e de um influencer⁵³ natural de Tutóia com grande número de seguidores.

De modo geral, vi que neste trabalho havia mecanismos que proporcionavam autonomia discente, a professora instigava que os seus discentes pesquisassem, criassem e divulgassem conteúdos escolares de forma independente, a sua função era apenas de orientação. Além disso, disponibilizava os seus recursos⁵⁴ que são necessários para obter uma boa captura de imagem e edição de vídeos. Por conta da limitação financeira dos discentes ao acesso de materiais necessários para a produção, a docente extrapola suas atribuições principais – como a abordagem dos conteúdos – e oferece seus equipamentos de forma voluntária. Com essas atividades práticas, percebi que a professora compartilhava comigo a noção de que o ensino também pode fomentar a autonomia e assim alcançar aprendizagens. Conversamos sobre uma possível eletiva para o ano seguinte com vistas ao trabalho com as redes sociais e promoção da autonomia discente.

Ao retornar para a escola, em 2024, já formamos uma dupla e conversamos sobre o que seria essa optativa, mas de forma informal. Falei sobre o quanto o adultocentrismo me

⁴⁹ Conforme discutido no primeiro capítulo.

⁵⁰ Criado para realizar cobertura midiática aos moldes jornalísticos e de marketing digital dos eventos pedagógicos e culturais da escola.

⁵¹ Disponível em: https://www.instagram.com/ncom_unic?igsh=ZG01NnB4M3phNDF0. Acesso: 25 de nov. de 2024.

⁵² Disponível em: https://www.instagram.com/iema_casemirodeabreu?igsh=cDNpdnRjZm5majYx. Acesso: 25 nov. 2024.

⁵³ Disponível em: <https://www.instagram.com/Tutóiaemmovimento?igsh=OTBrY3hkZ29qMHg1>. Acesso: 25 nov. 2024.

⁵⁴ Celular, suporte de celular e notebook.

incomodava em nossa instituição e ela, mesmo sem formação ou leituras sobre educação, incomodava-se com a ausência de atividades e eventos escolares de autonomia discente. Então, em março, na Jornada Pedagógica, oficializamos nossa parceria e, de acordo com o Modelo Pedagógico do IEMA, é preferível uma eletiva que trabalhe com os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Técnica, assim tínhamos História e Administração.

Desde o início do planejamento, a professora Daniela sabia que a eletiva seria o produto didático do mestrado, mas não planejei e executei sozinha, pois ela sempre esteve ativamente comigo em todas as etapas. Assim, ao criarmos o título da eletiva o símbolo “@” foi rapidamente pensado, pois remete ao ambiente virtual. E o nome *historiando*, etimologicamente, significa contar ou narrar e historicizar, pois nosso objetivo principal era esse. O @historiando.iema teve a sigla IEMA acrescida por conta de já existir um perfil com esse nome.

O plano da disciplina foi feito em dois modelos, o primeiro para atender a estrutura da escola, no IEMA ele é intitulado como Guia de Eletiva⁵⁵ e fica disponível no diário *online* – *Ibutumy*, para estudantes e seus responsáveis acessá-lo. Esse foi planejado por nós duas, com uma linguagem mais simples para facilitar o entendimento, contendo justificativa, conteúdos programáticos, procedimentos metodológicos e referência. Nesse instrumental também há competências e habilidades (retiradas da BNCC), os recursos e critérios de avaliação⁵⁶.

Conforme o texto, percebe-se que o planejamento é simples, mesmo a disciplina sendo de um semestre com duas aulas semanais⁵⁷, demanda grande planejamento. Isso vai de encontro com as discussões do capítulo 1 acerca das eletivas no Novo Ensino Médio e no IEMA, que aparentam serem feitas de forma “amadora” (com pouco planejamento). Em relação ao segundo plano de disciplina, ele foi mais detalhado, feito com vistas ao trabalho de pesquisa do mestrado (produto didático) e avaliado pelo meu orientador, e também contou com a participação da professora Daniela Cunha. Ele é mais completo, acrescido de cronograma com as datas

⁵⁵ Apêndice I – Plano de Disciplina, aqui mudamos o nome, pois é a nomenclatura mais conhecida pelos docentes.

⁵⁶ As eletivas compõem a Parte Diversificada do Currículo, portanto, não são passíveis de notas, sua execução está voltada para desenvolver práticas de protagonismo juvenil, mas nessa instituição e também em outras que trabalhei com esse modelo, foi estabelecido pela equipe escolar que a vivência na eletiva resulta em nota (0 a 5) para somar na segunda nota de todas as disciplinas do período. Assim, evidencia-se que as eletivas não conseguem promover engajamento, interesse e protagonismo juvenil, não aos moldes que estão sendo feitas – sem levar em conta o interesse discente.

⁵⁷ Cada horário tem 50 minutos.

estabelecidas no calendário, sendo 11 encontros, totalizando 22 aulas. Cada aula planejada com sua metodologia e detalhamento de execução⁵⁸. Conforme figura 07.

Figura 7: Plano e Cronograma da eletiva @historiando.iema

❖ AULA 01 (08.04)

Apresentação das professoras e do plano de curso da disciplina. Em seguida apresentação dos estudantes com socialização e aspirações dos alunos para a eletiva.

Atividade sobre a rede social *Instagram*: eles deverão criar e apresentar em *layout* uma espécie de perfil da referida rede social. Busca-se por meio dessa atividade que os estudantes reflitam como é a forma ideal de perfil e apresentação no *Instagram*, gerando autoconhecimento.

Em seguida, será apresentado para os alunos o percurso histórico do *Instagram*, o que é essa ferramenta e uma conversação sobre o quanto eles usam essa rede social, qual a finalidade do uso, quem eles seguem, quais os conteúdos consomem, será um momento de escuta sobre as relações que eles tem com a mídia digital.

Apresentaremos os perfis do *Instagram* com mais seguidores e visualizações no Brasil (@virginia, @emirellasantos, @neymarjr, @whinderssonnunes, @anitta, @larissamanoela) e refletir sobre o conteúdo que essas pessoas transmitem. Mostrar também perfis de empresas e profissionais liberais que produzem conteúdos com grande alcance, tais como @netflixbrasil, @dedaaladim, @gabrielaprioli, pretende-se assim, refletir sobre os tipos de conteúdos produzidos na rede social.

Fonte: elaborada pela autora (2024)

O planejamento, contendo o cronograma, facilita no momento de execução e possibilita uma reorganização sem prejuízo frente aos imprevistos, especificamente em nossa instituição que, de forma quase “ordinária”, pelo menos duas aulas por semestre são suspensas por questões municipais⁵⁹ e/ou internas⁶⁰, necessitando reorganizar o planejamento, conforme ocorreu e será visto na segunda parte deste capítulo. Para além dessas problemáticas, os planejamentos em si também podem sofrer mudanças ao longo da execução devido a interação e assimilação das atividades e aprendizagens. O cronograma, portanto, deveria fazer parte do Guia de Eletiva.

Conforme criávamos o planejamento, munido de tempo de duração da eletiva, optamos por iniciar com uma aula para “conhecer-se” – os colegas, as professoras, a eletiva e a rede social *Instagram*. Assim, desenvolvemos uma atividade⁶¹ de interação e reflexão sobre o uso

⁵⁸ Disponível no *drive* da disciplina disponibilizado anteriormente.

⁵⁹ Luto municipal (com decreto de suspensão das aulas em todo o município) conforme aconteceu no dia 22 de abril.

⁶⁰ A Diretoria do IEMA alterou a data da Reunião de Pais e Mestres para o dia 13 de maio, no turno vespertino.

⁶¹ Descrita na segunda parte desse capítulo – na execução.

da referida rede social. Não iniciamos com aulas teóricas porque poderia dificultar o entendimento real dos objetivos da disciplina, fizemos desse modo para que os discentes pudessem interagir e criarmos um ambiente de confiança, respeito e colaboração. Essa abordagem também nos ajudou a identificar as expectativas dos estudantes quanto as atividades e a dinâmica da disciplina. Também apresentamos o planejamento da @historiando.iema a fim de que os participantes compreendessem o que almejávamos deles – participação ativa e colaborativa.

Para os dois seguintes encontros destinamos aulas teóricas das duas disciplinas – História e Administração⁶², para que os discentes alcançassem aprendizagens e habilidades necessárias para criarem os conteúdos⁶³. Em relação à disciplina de História, as aprendizagens esperadas eram de análise e comparação de fontes históricas e narrativas, elaborar hipóteses e compor argumentos. Para Administração, as habilidades eram aprender a planejar e executar estratégias de comunicação eficazes da plataforma. Em relação aos objetos de estudo dessa última disciplina, planejamos em trabalhar com: *o Instagram pelo viés educativo e planejamento de criação de conteúdo (Linha Editorial), definição de identidade visual, regras, público-alvo, frequência das postagens e quais os tipos (fotos, Reels, Storiately), assim como gestão de rede (Configurando o perfil; Análise de Audiência – Identificação, Segmentação e Feedbacks – e métricas)*.

Para a discussão de História foi planejada trabalhar com – *o que é História, fontes históricas, sujeitos históricos, o ofício do historiador e a importância dos estudos históricos*, para que os estudantes pudessem desenvolver algumas das habilidades da disciplina de História, citadas acima. Esses conteúdos foram elaborados sob a luz da decolonialidade⁶⁴, haja vista que o ensino de História deve promover uma educação mais inclusiva e crítica em relação às narrativas históricas eurocentradas. Os professores de História precisam assumir uma postura de valorização das histórias e sujeitos colonizados e marginalizados, como indígenas, africanos, quilombolas e mulheres, uma vez que muitos dos estudantes são descendentes desses grupos, sobretudo em meu contexto escolar. Nesse sentido, os discentes podem reconhecer suas origens, lutas e contribuições, valorizando-as.

⁶² Entendido no Guia de Eletiva como disciplina de *Marketing*, haja vista ser uma disciplina e subárea da Administração. Encaixando-se melhor no propósito da eletiva com o trabalho com a rede social.

⁶³ Das três temáticas escolhidas – negacionismo, padrões de beleza e machismo.

⁶⁴ Algumas referências norteadoras dessas aulas: Adichie (2019); Ballestrin (2013); Pereira (2018).

Ainda acerca da disciplina de História, contamos com a discussão sobre História do Tempo Presente e História Pública. Nesse momento de preparação incluiu-se a criação das aulas, estas foram elaboradas em forma de *slide*, por ser um recurso que permite o uso de imagens e vídeos, possibilitando alcançar mais informações e, consequentemente, aprendizagens. As aulas foram criadas com base nas leituras de livros e textos assimilados nas minhas aulas do mestrado e nas revisões de literatura disponíveis sobre História Pública⁶⁵ e História do Tempo Presente⁶⁶, assim como sobre o percurso e as ferramentas do *Instagram*. Nas figuras 8 e 9 é possível visualizar parte do material criado.

Figura 8: Slides das aulas 02 e 03 da eletiva @historiando.iema



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Figura 9: Slides das aulas 02 e 03 da eletiva @historiando.iema



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

⁶⁵ Algumas referências norteadoras dessas aulas: Delgado; Ferreira (2013); Santhiago (2016).

⁶⁶ Algumas referências norteadoras dessas aulas: Arend; Macedo (2009); Lohn; Campos (2017).

Nas imagens acima é possível visualizar parte dos materiais utilizados, identificando os conteúdos trabalhados e o modelo das aulas, produzidos com recursos visuais, a fim de tornar a aprendizagem mais acessível e envolvente. Não obstante, as aulas também foram planejadas, almejando promover debates e proporcionar assim momentos de reflexão, por meio de perguntas orientadas, uso de fontes⁶⁷ e conexão com o cotidiano. Nesse sentido, as aulas estruturadas foram produzidas na fase de preparação e planejamento da eletiva. Somente as aulas das temáticas foram produzidas no processo de vivência da disciplina, pois foram escolhidos pelos estudantes ao longo do processo.

Destinamos o quarto encontro para a escolha das temáticas e formação dos grupos de produção. De acordo com a análise do calendário escolar, só seria possível trabalhar com três temáticas, pois queríamos discutir cada tema, planejamos uma aula para a discussão coletiva e a seguinte para pesquisa. Os temas seriam escolhidos de forma coletiva e por votação, e os grupos foram formados de forma voluntária sem delimitação da quantidade de participantes. Ainda nesse momento, a definição das funções no processo de pesquisa e criação dos conteúdos.

Além disso, nesse momento, aconteceria a criação da identidade visual desenvolvida pelos estudantes com afinidade em criação, caso não houvesse discente para tal finalidade, a professora Daniela Cunha iria criá-la na plataforma do *Canva*⁶⁸, a partir da ideia dos participantes. De modo geral, esse encontro era de organização e definição das estratégias de pesquisa e criação, sendo uma etapa muito importante nos processos vindouros.

Os dois seguintes encontros (aula 05 e 06) destinamos para o tempo de pesquisa e produção da primeira temática. A professora Daniela e eu estávamos receosas de como seria a produção dos conteúdos, então, planejamos que na aula 07 iríamos assistir uma minissérie de produção discente, amadora e local – “Olhos D’água”⁶⁹, para que os estudantes tivessem contato com produções de outros discentes e de baixo investimento. Planejamos assistir esse documentário somente depois da primeira produção, por conta de conhecermos os nossos discentes e sabermos o quanto ansiosos eles estariam para iniciar as produções.

⁶⁷ Imagens, mapas, textos e linha do tempo.

⁶⁸ É um site de design gráfico online e gratuito que permite criar posts para as redes sociais, cartazes, apresentações em Power Point e outros. Disponível em: <https://www.canva.com/>.

⁶⁹ Uma minissérie produzida em 2023 pelos alunos do terceiro ano da escola pública de tempo parcial na cidade de Tutóia – MA, Centro de Ensino Casemiro de Abreu, com roteiro e direção do estudante Artemys. A minissérie é baseada nos contos de Maria da Conceição Evaristo, são cinco episódios, com histórias sobre amor, memória, violência e ancestralidade. A produção está disponível na plataforma *YouTube*, no canal do produtor (https://www.youtube.com/@artemys_).

Os encontros 08 e 09 foram destinados para a pesquisa e produção da segunda temática. E as aulas 10 e 11 para o terceiro tema, finalizando, assim as aulas. No entanto, a eletiva encerrou somente com a culminância – momento de apresentar o “produto” – o nosso seria um vídeo criado pelos discentes acerca da vivência na optativa, conforme colocado no Guia de Eletiva (figura 8). Assim sendo, esse momento de preparação da eletiva demandou tempo e dedicação, sobretudo na criação das aulas, mas iniciamos a eletiva bem preparadas com organização e cientes das possíveis mudanças no cronograma com tempo hábil para reorganizar sem grandes prejuízos.

3.2 Execução e vivência

Nossa caminhada iniciou na Mostra das Eletivas⁷⁰, que é o pontapé das atividades. Esse momento é destinado para que os docentes apresentem suas disciplinas, cada Instituto Pleno desenvolve a seu modo, pois não há um modelo fixo nas Diretrizes Pedagógicas do IEMA, nesse caso em Tutóia, os professores são autônomos para apresentar. Alguns docentes, em sua exibição, já abordam a justificativa, os objetivos e metodologias da eletiva, e outros não as apresentam desse modo, fazendo uso apenas de atividades práticas do que será a disciplina. Ao final das apresentações, os estudantes fazem sua inscrição por meio do sistema *Ibutumy*⁷¹ ou ficha de inscrição, a depender da infraestrutura da escola. Em nossa instituição foi ficha impressa por conta da instabilidade da internet.

A professora Daniela Cunha e eu produzimos um vídeo⁷² para ser exibido como apresentação da nossa disciplina, depois da exibição iniciei minha fala, convidando os estudantes para participar da @historiando.iema, avisei que iríamos trabalhar com os conteúdos de História e com a rede social *Instagram* e comentei que o vídeo exposto era uma demonstração das práticas da nossa eletiva. Dessa forma, disse que seriam bem-vindos em nossa eletiva os discentes que gostassem de ficar na frente das câmeras e também nos “bastidores” com captura de imagens, edição e criação. Finalizei minha fala os chamando para aprendermos mais sobre História.

⁷⁰ Em 05 de Abril de 2024.

⁷¹ Diário Online do IEMA.

⁷² Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Zpu4VFbBJIjRq5byEIw5PPbZIWvXzzTl/view?usp=drive_link. Acesso em: 25 nov. 2024.

O vídeo exibido nesse momento foi planejado, encenado e editado por nós duas. Nos caracterizamos com a blusa do uniforme da escola e protagonizamos uma cena em que duas colegas estudantes conversavam sobre o desejo de que houvesse uma disciplina que trabalhasse com seus interesses e promovesse a autonomia discente no ensino de História por meio da rede social – História do Tempo Presente. Planejamos e desenvolvemos o vídeo desse modo para que os discentes percebessem o nosso engajamento com a disciplina. Buscávamos criar identificação com os estudantes por meio da nossa encenação e apresentar outra “versão” nossa para além daquela cristalizada no cotidiano escolar.

Ao final da Mostra, 27 discentes escolheram nossa disciplina, por predileção pelas disciplinas e/ou professoras e também por conta do vídeo, de acordo com o que nos falaram quando estavam no processo de inscrição. Contudo o número de vagas para cada disciplina naquele semestre era de 45, e o sistema automaticamente preenche a lista de matriculados com aqueles que não se inscreveram em nenhuma, seja por forma de resistência por não ter conseguido vaga na sua primeira opção ou por ter faltado no dia. Sendo assim, nosso primeiro desafio foi trabalhar com discentes que a princípio não tinham interesse na temática.

Com isso, tivemos estudantes desmotivados, sonolentos e apáticos com as aulas e atividades, formando um pequeno número, mas ainda assim nos causando inquietação, pois queríamos a participação e engajamento de todos os discentes nas aulas e nas produções. Esses estudantes eram das três séries, sendo dois do 1º ano, uma do 2º ano e um do 3º, totalizando quatro estudantes que pouco ou quase nada participaram das aulas e não fizeram parte dos grupos de pesquisa e produção, ou seja, não participaram ativamente da dinâmica da disciplina.

Nossa primeira aula aconteceu na sala de número 05, destinada pela gestão da escola, pois cada eletiva tem sua sala fixa, mas também podendo utilizar outros espaços da instituição mediante agendamento. Ao chegarmos na sala, os discentes sentaram-se formando seus grupos, por ser da mesma série ou curso técnico. Os estudantes do primeiro ano ou aqueles que foram “colocados” na eletiva, ficaram mais perdidos e deslocados. Iniciamos a aula nos apresentando – professoras e estudantes – e também reexibimos o vídeo que foi divulgado na Mostra das Eletivas, em seguida apresentamos o plano da disciplina, explicando a sua dinâmica. Depois desenvolvemos uma atividade de criação de um perfil do *Instagram* para que os discentes pudessem se apresentar na sala de aula por meio das informações que eles colocassem nessa “página” recém-criada. Criamos um *layout* semelhante ao de um perfil do *Instagram*, como na figura 10.

Figura 10: Layout semelhante ao perfil do *Instagram*



Fonte: elaborada pela autora (2024)

Assim sendo, fizemos a impressão na escola e entregamos para cada estudante. Objetivávamos com essa atividade proporcionar mais familiaridade com a referida rede social ao fazê-los pensar em como criar um perfil “ideal” para comunicar-se somente com aquelas informações da “página”. A professora Daniela iniciou as apresentações, pois sentimos que eles ainda estavam “tímidos”, depois foi a minha vez e, em seguida, eles foram apresentando o seu perfil. Alguns estudantes criaram um perfil de como eles gostariam que fossem – famoso, artista ou pessoa que viaja ao mundo – outros apenas copiaram do seu perfil do *Instagram*. Por conta do pouco tempo de aula, apenas 5 discentes apresentaram para a toda a turma o seu perfil, disponibilizamos mais um tempo para que eles socializassem suas criações entre si.

No segundo momento dessa primeira aula refletimos sobre o que consumimos nessa rede social e problematizamos o enriquecimento rápido de pessoas que trabalham com a internet, os chamados – *influencer* digital. O estudante J comentou o quão rica a *influencer* Virginia Fonseca ficou compartilhando apenas conteúdos “chatinhos”, pois ela mostra seu dia a dia com a família e exibe sua riqueza “dada por Deus”. Ao falarmos sobre isso, buscava intencional que a rede social em questão proporciona adquirir riqueza, mas que muitos dos usuários tratam com aparente naturalidade, como se fosse algo divino. Não levam em conta os mecanismos e estratégias capitalistas. Nesse momento falamos que almejávamos com a criação do @historiando alcançar audiências, análogo aos influenciadores digitais, contudo sem fins

lucrativos ou de fama, nosso objetivo era que eles gostassem de conduzir o processo de pesquisa/criação e de estudar História.

Em nosso segundo encontro, novos estudantes entraram na turma e outros saíram. Essas alterações foram feitas a pedido dos discentes, nesse caso as mudanças foram positivas, pois os recém-chegados estavam lá por interesse não inseridos pelo sistema. A gestão optou por realizar permutas dos estudantes, então tivemos uma nova configuração e que não se encerrou ali. Conforme planejamento esse seria o momento de apresentar a rede social *Instagram* e sua história⁷³ (figura 10), problematizamos o algoritmo, quando a professora Daniela Cunha explicou melhor como ele funciona ao exibir perfis de pessoas ou serviços/produtos na página, assim, quando buscamos ou assistimos conteúdos a rede social lhe “entrega” conteúdos semelhantes àqueles visualizados. Assim, essa estratégia é capaz de influenciar por aparentar naturalidade quando os conteúdos “aparecem” constantemente na nossa rede social.

Depois disso, apresentamos os perfis brasileiros com grandes visualizações e refletimos acerca do tipo de conteúdo que eles produzem. Nesse momento de socialização houve bastante participação e tomou mais tempo do que o planejado. Sendo necessário, reajustes no cronograma, entendemos isso como positivo, pois “[...] os comentários imprevistos dos alunos revelam caminhos produtivos de aprendizagem, pois uma parte desses comentários são esforços para estabelecer conexões entre as preocupações das culturas juvenis” (Seffneer, 2010, p. 218) e os conteúdos trabalhados. Em seguida fomos trabalhar os conteúdos de História⁷⁴, já com pouco tempo para desenvolver as discussões necessárias, mas consegui desenvolver a aula de introdução aos estudos históricos, questionando-os se gostavam da “matéria” de História e para aqueles que disseram “não gostar”, propus iniciarmos, no caso “reiniciar” os estudos para os discentes com um novo olhar e eu, enquanto docente, com uma outra proposta⁷⁵ sobre o que é a História, Fontes e Sujeitos Históricos.

No que seria o terceiro encontro não houve aula por conta do decreto municipal de luto oficial e suspensão das aulas devido ao falecimento de um gestor do município. Assim sendo, tivemos que reorganizar nosso cronograma. E na segunda-feira seguinte retomamos as discussões acerca dos conteúdos da História – História do Tempo Presente –, que deveria ter

⁷³ Aula 01, disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/10U7E89MKOP2rW-gT-3vR1TsXRLowHKB3/edit?usp=sharing&oid=109356697782562808603&rtpof=true&sd=true>. Acesso em: 25 nov. 2024.

⁷⁴ Aula 01/02 disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/1w5SZVN6x76rtzd59tzaNvlBFchx-GCud/edit?usp=sharing&oid=109356697782562808603&rtpof=true&sd=true>. Acesso em: 25 nov. 2024.

⁷⁵ Diferente da utilizada quando eles estudaram esses conceitos no Ensino Fundamental.

sido ministrada ainda na segunda aula, e História Pública⁷⁶, que no planejamento estava para o dia que não houve aula. Nesse encontro, os discentes estavam “apáticos” em relação as discussões, acredito que não seja pelo conteúdo em si, mas por querer produzir, inclusive nos indagaram sobre quando iam começar a pesquisar e quais as temáticas. Dei continuidade a aula, tentando chamá-los para interagir. Ao final da aula, escolhemos antecipar o momento de escolha das temáticas, primeiro por ainda ter tempo “livre” ao finalizar os conteúdos e segundo por conta da ânsia dos discentes em saber o tema que iam trabalhar.

Pedimos para os estudantes que lançassem os possíveis temas de interesse de pesquisa da HTP e foram: *homofobia, negacionismo, racismo, machismo, combate aos padrões de beleza, Segunda Guerra Mundial e questões de gênero*. Em seguida, partimos para a votação. Optamos por escrever no quadro os temas e falar temática por temática e eles levantassem a mão se tivessem interesse naquele tema, as três mais votadas seriam trabalhadas na eletiva – negacionismo, combate aos padrões de beleza e machismo. Houve uma disputa acirrada entre Segunda Guerra Mundial e padrões de beleza, quase todos os meninos votando na temática de guerra e a maioria das meninas na outra, como elas eram maioria “venceram”.

Com os temas escolhidos fomos formar os grupos e estabelecer as funções. Mais uma vez colocamos os nomes dos temas no quadro e fomos preenchendo com os nomes dos discentes, deixamos eles livres para formarem os grupos. Para nossa surpresa a composição dos grupos foi heterogênea, muitos discentes optaram por fazer parte do grupo de temática de interesse e não pelo grupo que estavam seus colegas de sala ou curso, ou seja, almejavam saber mais sobre aquele tema do que ficar junto com os seus colegas como faziam ao sentar-se em sala. Alguns discentes não quiseram fazer parte dos grupos de pesquisa com estudos históricos, mas sim em ter a função de administrar a rede social. Optamos por seguir com esse modelo, pois as aprendizagens não estavam limitadas apenas no momento de prática com pesquisa e criação, mas também nas primeiras discussões e aos períodos que antecederiam as produções – os debates em sala de aula.

Nesse sentido, as funções de administrar o *Instagram*, foram: gestor de métricas⁷⁷, edição, captação de áudio/vídeo, criação de legendas e redação/roteiro. A discente K ficou com a função de criar legendas, então ela fez parte de todas as postagens, sendo mais ativa do que alguns dos discentes que ficaram com a pesquisa e criação de seu tema específico. A referida

⁷⁶ Aula 02, disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/1H7yobtw0XdqJdCDcJhwQ-VRWDEv05-NS/edit?usp=sharing&ouid=109356697782562808603&rtpof=true&sd=true>. Acesso em: 25 nov. 2024.

⁷⁷ Responsável por acompanhar as visualizações e alcance da rede, mas ao longo da execução da disciplina não tivemos nenhum discente nessa função.

estudante disse ter facilidade de escrita e gostar dos estudos históricos⁷⁸. Além disso, outros discentes quiseram desempenhar alguma das funções citadas e também fazer parte das pesquisas históricas (temáticas) assim, do mesmo modo participando ativamente de todas as aulas práticas.

No quinto encontro fomos para o laboratório de informática para acessarmos juntos uma produção feita por estudantes. Essa exibição estava planejada⁷⁹ para ser após a primeira pesquisa e produção, mas estávamos receosas se os estudantes realmente entenderam como funcionariam as produções, então antecipamos. Na sala de informática, eles sentaram-se em duplas ou trios, em um mesmo computador, pois a quantidade é inferior ao número de alunos. Outros utilizaram seu celular para assistir no *YouTube* a minissérie “Olhos D’água”, ela conta com 8 episódios, mas eles assistiram apenas alguns deles e de forma aleatória, pois o objetivo era apenas ter contato com produções discentes.

Depois oficializamos os participantes de cada grupo e estabelecemos a ordem de publicação e as datas de forma voluntária. Não houve desacordos em relação aos dias de produção, eles foram escolhendo as datas pré-definidas no cronograma. Ficando da seguinte forma – *negacionismo, combate aos padrões de beleza e machismo*. O primeiro grupo composto por 9 participantes, o segundo com 6 e o último com 12 participantes, contudo, essa configuração alterou-se ao longo das aulas. Enquanto fazíamos essa organização, duas discentes estavam criando a identidade visual do *Instagram* no site do *Canva*⁸⁰, ao criá-las a turma votou e escolheram o *layout* da página. Essas duas estudantes ficaram com a função de criação e publicação no @historiando.iema.

Em nosso sexto encontro daríamos início as discussões do primeiro tema – *negacionismo*, mas não houve aula por conta da mudança de última hora no calendário escolar via Diretoria Pedagógica. Então, ficou para a semana seguinte, contudo, não tínhamos mais datas livres para reorganizarmos, já estava tudo programado e tivemos que “apertar” a discussão e produção do primeiro grupo. Fomos para o auditório por conta da rede *Wi-Fi* ser melhor nesse espaço, tendo em vista que os discentes iam precisar de internet para criar seu conteúdo. No primeiro momento socializamos a discussão, pois esse momento é coletivo, objetivamos que todos participem e compreendam o tema trabalhado. Nos organizamos em círculo e iniciamos

⁷⁸ 9.8 é a média na disciplina de História da referida estudante, mesmo sabendo que notas não são fidedignas às aprendizagens ainda é possível identificar que ela tem um bom desempenho nessa disciplina.

⁷⁹ Conforme página 81.

⁸⁰ É um site de design gráfico online e gratuito que permite criar posts para as redes sociais, cartazes, apresentações em Power Point e outros. Para usar acesse: <https://www.canva.com/>.

a explicação e conversação, essa aula não foi desenvolvida com recurso de áudio e vídeo, apenas debatemos.

Iniciamos esse momento diferenciando o negacionismo de notícias falsas, pois no dia da escolha das temáticas muitos dos discentes que fazem parte desse grupo almejavam trabalhar com *fake news* e, conversando comigo, eles perceberam que queriam trabalhar mesmo com os revisionismos, então, no momento de lançar os temas optaram por negacionismo e acabou sendo um dos mais votados e o grupo com mais componentes. Apresentei os conceitos de negacionismo, de negação e revisionismo⁸¹, os tipos de negacionismo – histórico e científico e exemplos. E por último problematizamos o aumento dos discursos negacionistas na era digital. Este último foi mais “fácil” de trabalhar, pois já tínhamos feito algumas reflexões sobre o poder das redes sociais na primeira aula. Muitos discentes não conheciam os termos e conceitos trabalhados, mas percebiam sua existência na arena pública.

Depois da conversação, os estudantes responsáveis pela produção se reuniram e foram planejar seu conteúdo. Eles teriam apenas esse encontro para pesquisar, planejar e criar o vídeo e foto, esse pouco tempo foi por conta dos dois dias sem aula, mas resolvemos adiar o dia da postagem para acontecer na semana. Contudo, elas conseguiram planejar e executar rapidamente. Foram para o laboratório de química para encenar uma prática de negacionismo científico e produziram um vídeo curto e objetivo sobre a temática. Interessante que para eles o negacionismo é um tema simples de ser entendido, enquanto na sala dos professores passamos tanto tempo debatendo esse tema e muitos docentes não conseguem compreender as práticas de revisão e negação. No dia seguinte foi feita a postagem do vídeo e dois dias depois a foto da temática foi postada com uma pequena legenda (figura 11):

⁸¹ Utilizei como referência para planejar essa aula o artigo Pereira (2015).

Figura 11: Postagem do *Instagram* @historiando.iema

Fonte: @historiando.iema

Por conta do vídeo produzido pelo grupo do negacionismo ter sido curto (menos de um minuto), uma das estudantes que ficou responsável por administrar o perfil nos procurou para dizer que sentia a necessidade de uma postagem com alguma legenda para contextualizar melhor o conteúdo já postado, a partir disso ela e outra estudante, produziram a imagem e a legenda. Ela utilizou como referência para a criação da legenda o artigo de Arthur Ávila⁸², que disponibilizamos para quem quisesse ler completamente e saber mais sobre o assunto quando discutíamos o tema em sala de aula. Quando a estudante nos procurou para “autorizarmos” a postagem percebi que a autonomia discente estava acontecendo ainda que de forma tímida, entendo que o processo é lento, haja vista a presença de práticas adultocêntricas ao longo da vida escolar desses estudantes e a ausência de atividades que proporcionem ativamente sua participação.

⁸²

Disponível no drive: https://drive.google.com/file/d/1GHAG3qZd-rCSUXG8uwb8ilLQg1i38gAj/view?usp=drive_link. Acesso em: 25 nov. 2024.

Os dois seguintes encontros foram destinados para trabalharmos com a segunda temática – *padrões de beleza*. Iniciamos a aula assistindo o clipe da música “Máscara” da cantora Pitty⁸³, a letra é uma ferramenta de libertação das aparências e contra os padrões, serviu para sensibilizar sobre o assunto. Em seguida, fizemos uma roda de conversa e utilizamos também o mapa mental⁸⁴ do tema (com as informações sobre o que é, como começou, quais as consequências e quem estabelece). Assim, fomos refletindo e problematizando sobre essas questões. Nesse ínterim, perguntei quais eram as características físicas que eles consideravam como parte de um perfil tomado como belo no padrão de beleza nacional e eles disseram: branco, alto, magro, cabelo liso, musculoso e outros.

Seguidamente, questioneei quem ditou esse padrão, os estudantes ficaram em silêncio, então mostrei no mapa mental – classe hegemônica, e pedi para que caracterizassem essa classe, eles disseram “as pessoas brancas” e “os ricos”. Diante disso, no contexto específico de Tutóia, uma região formada por populações indígenas, negras e mestiças, o padrão de beleza citado pelos estudantes não abrange a maioria deles, pois muitos são pardos, refletindo a desvalorização de seus traços físicos e de identidade.

Depois disso, perguntei: Os padrões de beleza sempre foram os mesmos? Rapidamente disseram que “não”, então busquei falar sobre como o conceito de beleza modifica-se no tempo e no espaço, pois é uma construção e altera-se com o período e diverge em diferentes lugares. Paralelamente a isso, refletimos sobre jovem e “velho”, como as sociedades mudaram a forma como encaravam as juventudes e a velhice. Trazendo para essa aula um pouco do que foi discutido acerca das juventudes antes da contemporaneidade, visto no primeiro capítulo desse trabalho. Nessa aula houve mais interação e participação do que em relação à temática anterior. Acredito que isso aconteceu por conta de ser uma questão mais próxima da realidade juvenil, sobretudo no que diz respeito às consequências desse padrão rígido para a autoestima e, consequentemente, problemas psicológicos.

Nesse sentido, o estudante N disse que já sofreu muito por não se encaixar nos ditos padrões de beleza, mas que “agora não ligo mais pra isso, é inveja”, disse ele em tom de humor. Curiosamente, esse discente não fez parte de nenhum dos grupos, sua única participação na eletiva foi com esse comentário e, ao fazermos uma “intervenção” sobre o aparente

⁸³ Lançado em 2003, disponível no drive: https://drive.google.com/file/d/1aKRyXBJdATINUe-tubfWSjNuL-6Dyu1-/view?usp=drive_link ou no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=W4-G-itMgJl>. Acesso em: 13 set. 2024.

⁸⁴ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ur4DUQyel-khR4o5477rRq33UnVt-njJ/view?usp=drive_link. Acesso em: 13 set. 2024.

desinteresse, ele nos disse que estava com problemas pessoais. Entendemos que ele realmente estava passando por questões pessoais (familiares ou psicológicas), pois a professora Daniela, que ministra aulas na turma dele e o conhece para além da eletiva, afirmou que seu comportamento é igual nas outras aulas e suas notas⁸⁵ são abaixo da média. Ele foi um dos estudantes não inscritos por vontade própria, inserido pelo sistema por não ter vindo no dia das inscrições.

Depois da roda de conversa assistimos um *trailer* do documentário “Embrace”, um documentário produzido em 2016 que fala sobre os estereótipos de beleza criados pela mídia e os impactos para a vida das mulheres (saúde mental). Não assistimos o documentário em si, por conta do tempo. Refletimos sobre os crescentes procedimentos cirúrgicos fruto da necessidade de encaixar-se nos padrões. Perguntei se alguém na turma faria alguma intervenção cirúrgica e muitos disseram que sim. Muitos são influenciados pelas redes sociais quando os usuários mostram com aparente naturalidade os procedimentos estéticos e cirúrgicos que se submeteram a fim de alcançar a “beleza ideal” como se fosse algo fácil e pouco doloso. Isso cria um ciclo de insatisfação com o próprio corpo e até de identidade.

Em seguida, assistimos os 10 primeiros minutos do primeiro episódio da série “Desserviço ao consumidor”⁸⁶, da *Netflix*, esse episódio aborda o mundo dos cosméticos e mostra os perigos das maquiagens falsificadas para a saúde e como as redes sociais transformaram a forma de vender cosméticos e o poder de influenciar a noção de beleza. Finalizamos as discussões teóricas e os responsáveis por criar o conteúdo desse tema foram se organizar. Optamos por desenvolver essa aula com uma densidade teórica menor, haja vista diversos discentes terem aqui o seu primeiro contato com essas discussões e reflexões, mas além disso, tínhamos referências⁸⁷ acerca do tema.

Na aula seguinte o grupo já tinha em mente o que iam fazer e se dispersaram pelos espaços da escola para criar. Produziram o *card* do tema, utilizaram uma imagem que reflete as discussões em sala de aula e criaram a legenda com ajuda das meninas que administram a página, esse momento de criação reflete as aprendizagens sobre o tema. Fico por perto para orientá-los caso necessitem, mas também faço questão de assistir esse momento de reflexão

⁸⁵ Inclusive na disciplina de História sua média é 4.5.

⁸⁶ Optamos por exibir trechos desse documentário para continuarmos problematizando como a sociedade se submete a passar por procedimentos estéticos e utilizar produtos de maquiagem para atingir o ideal de beleza dos padrões socialmente estabelecido sendo custosos financeiramente e à saúde como aborda na produção.

⁸⁷ Uma das leituras são: Wolf (2018).

sobre os conteúdos históricos ensinados. A postagem da imagem (figura 12) foi feita no mesmo dia, mas o vídeo somente dois dias depois por questões de engajamento.

Figura 12: Postagem do Instagram @historiando.iema



Fonte: @historiando.iema

Seguindo o plano, os dois próximos encontros foram destinados para trabalhar a terceira temática – *machismo*. Desde o começo do planejamento da disciplina, ansiava para que algum tema sobre mulheres, feminismo ou machismo fosse requerido, pois quando ministro aula e falo sobre as questões de gênero, especificamente, mulheres ou cito a palavra feminismo, vejo meninas e/ou meninos “revirando os olhos” com desaprovação sobre o assunto, pois “[...]a palavra ‘feminista’ tem um peso negativo: a feminista odeia os homens, odeia sutiã [...] ela não se pinta, não se depila, está sempre zangada, não tem senso de humor, não usa desodorante” (Adichie, 2015, p. 14-15). As ideias e as feministas não têm boa receptividade na Educação Básica de acordo com a minha experiência em sala de aula, pois as interpretações e informações que os discentes têm são permeadas por negativas advindas do meio familiar e redes sociais.

Nesse sentido, a eletiva proporcionou apresentarmos os conceitos e aspirações históricas dos movimentos feministas e, assim, romper com estereótipos e revisionismo históricos desses temas. Iniciamos a aula assistindo um vídeo/clipes da música “Nós somos

mulheres”⁸⁸, de composição do grupo Samba Que Elas Querem⁸⁹, a canção é uma paródia da música “Mulheres” famosa na voz de Martinho da Vila. A musicalidade do samba atraiu os estudantes e a letra deu o ponta pé para as reflexões:

Nós somos mulheres de todas as cores
De várias idades, de muitos amores
Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei
De Elza Soares, mulher fora da lei
Lembro Mariele, valente e guerreira
De Chica Da Silva, Toda Mulher Brasileira
Crescendo oprimida pelo patriarcado
Meu corpo, minhas regras, agora mudou o quadro

Mulheres cabeça e muito equilibradas
Ninguém está confusa, não te perguntei nada
São elas por elas
Escute este samba que eu vou te cantar

Eu não sei por que eu tenho que ser a sua felicidade
Não sou a sua projeção, você é que se baste
Meu bem, amor assim eu quero longe de mim

Sou Mulher, sou dona do meu corpo e da minha vontade
Fui eu que descobri poder e liberdade
Sou tudo o que um dia eu sonhei pra mim
(Duffrayer; Gonzaga, 2017).

A letra da música contempla a multiplicidade das mulheres, traz a palavra patriarcado e empodera as mulheres ao final da letra com “sou tudo o que um dia eu sonhei pra mim”. Almejava utilizar essa letra para iniciarmos as discussões por conta que ela traz a palavra patriarcado, a centralidade dessa discussão. A primeira questão que levantei foi: O que é machismo? O estudante P disse que não sabia responder, mas sabia exemplificar. Então ele disse algumas situações de exclusão e diminuição das mulheres no cotidiano dele que considera machismo, então expressou “quando alguém diz mulher não sabe jogar futebol” e “lugar de mulher é na cozinha”, outros discentes disseram “isso não é coisa de menina”. Eles não sabem conceituar machismo, mas identificaram práticas machistas.

Utilizamos também o mapa mental a fim de ilustrar e facilitar a conceituação sobre o machismo – o que é, quando começou, quem estabeleceu e quais as consequências. Nesse momento apresentamos o que é patriarcado e como ele funciona. As discussões objetivavam fazê-los entender a construção histórica do machismo e identificar suas práticas naturalizadas,

⁸⁸ Disponível no Youtube desde 2018 e no drive: https://drive.google.com/file/d/1F1gOYvKiP0VizVhhdNpIM5bSfevRo2vB/view?usp=drive_link. Acesso em: 13 set. 2024.

⁸⁹ Composta especificamente por Silvia Duffrayer e Doralyce Gonzaga em 2017.

nesse processo queríamos a participação estudantil para que, por meio de suas ideias, identificássemos o que pensam sobre o tema e melhorar o debate e reparar erros de aprendizagem. Assim, alguns estudantes identificaram que suas mães vivenciam situações de dominação patriarcal quando eles disseram: “lá em casa é assim, professora” e também “a minha mãe” e olhando para o colega ao lado. Ao comparar essa aula com as que ministro fora da eletiva identifico que foi a aula com melhor receptividade e participação acerca do tema, completamente diferente de quando trabalho com esse tema nas aulas de História, acredito que seja porque esses discentes tinham interesse em conhecer e debater esse tema, tanto que foi o terceiro mais votado no momento de escolha das temáticas.

Depois disso, falamos sobre os movimentos feministas com as quatro ondas⁹⁰, buscando mostrar as razões para o surgimento dos movimentos, as suas aspirações e importância para as conquistas femininas. Assim, almejávamos desconstruir estereótipos, pois há inúmeras ideias erradas e manipuladas que chegam até o ensino de História, dificultando a compreensão sólida e complexa do que são os feminismos⁹¹. Conforme fizemos na temática anterior com uma discussão menos teórica, no entanto, com uma abordagem aplicada ao cotidiano/realidade dos estudantes e com a utilização de variados recursos didáticos, conduzi o debate embasado em leituras e referências⁹² sobre o machismo.

No encontro seguinte e último dia de aula, os membros dos grupos reuniram-se para produzir seus conteúdos. Especificamente nesse tema houve duas produções, pois os participantes do grupo tinham ideias diferentes para o conteúdo e, ao nosso olhar, eram complementares – um vídeo mais curto, ilustrativo e objetivo e o outro mais teórico – então, assim o fizeram. Os discentes do grupo se dispersaram pela escola para o momento de criação. Enquanto as meninas da administração do *Instagram* criavam a imagem e a legenda da postagem do dia, conforme figura 13.

⁹⁰ Utilizei como referência o livro *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda* de Jacilene Maria Silva, 2019.

⁹¹ No plural, pois há uma diversidade de correntes e não há uma única forma de pensar e agir dentro do movimento.

⁹² Algumas são: Butler (2003) e Scott (1995).

Figura 13: Postagem do Instagram @historiando.iema



Fonte: @historiando.iema

A imagem e o vídeo foram postados no mesmo dia. O segundo vídeo foi postado três dias depois, finalizando as práticas de produção com os conteúdos históricos, mas não findando a vivência da @historiando.iema, pois a culminância ainda estava por vir. Na segunda-feira seguinte foi o momento de culminância e escolhemos como produto a produção de um vídeo sobre os momentos vividos na eletiva. Alguns estudantes desde os primeiros encontros se predispuseram a criar esse vídeo, então, ao longo da execução da eletiva eles foram captando imagens e vídeos para a futura produção. Eles não estavam inseridos nos grupos dos temas, contudo, alguns deles transitaram nos grupos, ajudando na pesquisa ou criação.

No momento da culminância a nossa eletiva ficou em último no cronograma de apresentação, por conta disso nos restou apenas 5 minutos para falarmos sobre a eletiva e apresentar o vídeo⁹³, sendo que somente a produção tinha duração de 3min:50seg, ou seja, não deu tempo de falarmos o que havíamos planejado. O estudante J havia pedido para fazer essa apresentação e teve apenas um minuto para sua fala e, em seguida, o vídeo foi exibido, pois o momento de saída acontece às 17 horas e deve ser obedecido criteriosamente por conta das

⁹³

Disponível

no

drive:

https://drive.google.com/file/d/1PBC9bfBn9JKr6qyQwsE3BCi2XUA96E6Y/view?usp=drive_link. Acesso em: 13 set. 2024.

conexões que os ônibus escolares fazem com outros que levam os discentes para as cidades vizinhas⁹⁴. Assim sendo, ao finalizar o vídeo os aplausos foram misturados com a euforia de retornaram para casa com o clima de quase férias do final do mês de junho.

3.3 Reflexões

Durante o semestre em que foi aplicada, a disciplina @historiando.iema proporcionou iniciativas de pesquisa, produção e criação de conteúdos históricos em sala de aula aos discentes, permitindo uma abordagem mais aprofundada acerca das temáticas escolhidas. Nessa terceira parte do capítulo, pretende-se apresentar análises acerca da vivência na disciplina tanto com as minhas perspectivas enquanto docente quanto dos estudantes inscritos. A partir das minhas observações, pretendo explorar os desafios e dificuldades da condução da eletiva do ponto de vista pedagógico e organizacional, assim como pelas questões de compartilhá-la com outra professora e de executá-la na presente instituição. Além de abordar os aspectos positivos do processo pedagógico. Já a partir da visão dos discentes, abordarei a relação aos aspectos metodológicos e de abordagem da optativa serão analisados por meio de um formulário *online* e anônimo, feito assim para que fossem mais fidedignos. Desse modo, alcançar uma análise mais completa do processo de ensino-aprendizagem da eletiva.

Ao executar essa disciplina destaco como principal dificuldade pedagógica despertar e manter o engajamento discente nas aulas e produções. Essa problemática demandou uma revisão das estratégias metodológicas e pedagógicas com sucesso em alguns casos. Foi preciso chamar os discentes que pouco participavam das aulas teóricas nos primeiros encontros para conversarmos como uma medida de intervenção mais sensível a fim de compreendê-los quanto às razões de não se engajar, mas com pouco sucesso, pois eles atribuíram seu aparente desinteresse às questões particulares e psicológicas⁹⁵. Importante ressaltar que esses discentes optaram pela disciplina, não foram inseridos pelo sistema.

Outra estratégia foi antecipar a primeira produção, reorganizando o cronograma, pois muitos estudantes estavam ansiosos para dar início às pesquisas e produções. Nosso receio era de que os estudantes que pouco participavam das aulas também não fizessem parte dos grupos das temáticas, por isso revisamos com toda a turma os participantes dos grupos e suas funções no momento destinado para isso, ao final todos os discentes estavam com suas funções

⁹⁴ Paulino Neves fica a 28 km de distância de Tutóia, por exemplo.

⁹⁵ Orientamos que agendassem uma conversa com a psicóloga da instituição, mas não buscaram ajuda.

estabelecidas. Contudo, 4⁹⁶ estudantes mencionados anteriormente não foram ativos no processo de criação, suas ausências nas atividades foram percebidas ao longo da vivência da disciplina, portanto, sem sucesso nas intervenções.

No que diz respeito à organização da disciplina, duas questões foram desafiadoras: a suspensão das aulas e o formato dos grupos de pesquisa. Em relação ao primeiro, as mudanças do calendário escolar em curso da eletiva sacrificou dois encontros, totalizando quatro aulas e resultando em prejuízos nas aprendizagens dos conceitos de introdução aos estudos históricos das primeiras discussões teóricas. Nesse sentido, reduzimos o tempo das aprendizagens teóricas para não reduzir o tempo das aulas práticas, pois os discentes precisavam de tempo hábil para desenvolver suas pesquisa e produções.

Quanto à organização dos três grupos de pesquisa e criação, ao planejar a disciplina com meu orientador, pensamos em um formato que envolvesse todos os discentes no processo de criação. Por meio da minha experiência com os discentes, sobretudo nas aulas de eletiva⁹⁷, optei por organizar os estudantes em três grupos de acordo com as três temáticas em vez de toda a sala a cada tema, pois nesse último formato poderia ter um maior número de estudantes sem engajamento. Contudo, identificamos um problema em relação a ociosidade discente quando era aula prática (de criação) e não era a do seu grupo. Mesmo todos os estudantes participando das discussões coletivas, antes das produções, quando chegava o momento de pesquisa e criação, somente os discentes do tema participavam e o restante ficava na ociosidade.

Apesar dos limites e problemáticas dessa organização, ainda acredito que essa estratégia foi a melhor alternativa, pois se toda a turma ficasse “responsável” por produzir as três temáticas a quantidade de estudantes sem engajamento seria ainda maior do que os quatros que não participaram ativamente, entendendo isso por meio da minha vivência como docente na presente instituição.

Conduzir a @historiando.iema com outra professora foi desafiador, unicamente por termos formações acadêmicas distintas que geram diferentes interpretações acerca de fenômenos sociais, econômicos e culturais. A professora Daniela Cunha analisa a rede social *Instagram* com vistas às estratégias de *marketing* digital e de empreendedorismo devido à sua formação em administração. No momento do planejamento das aulas teóricas (o percurso histórico do *Instagram*)⁹⁸, ela desenvolveu sua análise com ênfase sobre as métricas, o

⁹⁶ Ao analisar as notas e o engajamento desses estudantes percebe-se notas baixas e “desinteresse” em diversas disciplinas, segundo outros professores.

⁹⁷ Pois os discentes pouco se engajam nas disciplinas eletivas, conforme discutido no capítulo 1.

⁹⁸ Disponível no *drive* da disciplina.

engajamento e os resultados práticos da rede social, que no primeiro momento não era objeto de estudo da eletiva, mas também se encaixa nos trabalhos com a História Pública, pois essa abordagem almeja audiência. Ao estudar a disciplina de História e História Pública no mestrado da Universidade Regional do Cariri (URCA), a pesquisadora⁹⁹ e professora da disciplina nos orientou que soubéssemos das estratégias básicas da rede social quando utilizássemos para o trabalho público da História.

A maior problemática nesse quesito foi em relação à noção que a referida docente tinha sobre o público-alvo do @historiando.iema, ela compreendeu os objetivos da nossa disciplina com o trabalho de autonomia discentes e conteúdos históricos, mas, ao ministrar aula sobre a plataforma, atendia a interação com vistas ao aumento de vendas ligadas ao lucro de marcas/empresas. Dito de outra forma, ela ensinava os discentes como atingir o público ligada à venda e ao lucro. Ela não conseguia se desvincular do enfoque de sua área de atuação, então, em sua abordagem metodológica, incentivava o monitoramento do alcance das postagens, diferente da minha abordagem que se preocupava com a possibilidade da rede social em dar visibilidade às discussões políticas e culturais que a sala de aula não consegue promover devido à tentativa dos professores de História em cumprir o currículo.

Nesse sentido, a minha intenção nessa aula e na criação da eletiva foi de utilizar o *Instagram* como espaço de discussões e reflexões sobre conteúdos históricos de escolha discente, nosso público-alvo e interesse. Então, o objetivo era conscientizar quem assistisse os conteúdos produzidos pelos estudantes, e não apenas a simples busca de resultados de visualização e engajamento ligado ao potencial econômico. Ao identificar essa divergência não busquei minimizar e cortar esses conteúdos das aulas e tão pouco “ensinar” a professora Daniela Cunha, mas aproveitei sua análise para problematizar como a rede social que estávamos utilizando aparenta uma naturalidade ao vender produtos e serviços e o quanto nosso trabalho no *Instagram* – de proporcionar espaço de interpretação de narrativas históricas – era necessário.

A partir da autonomia discente, a execução da eletiva foi desafiadora na instituição que estou inserida, pois a gestão da escola e alguns funcionários mais antigos não compreendem que é possível produzir saber fora do espaço da sala de aula. O modelo pedagógico do IEMA almeja promover o protagonismo juvenil e torná-los estudantes autônomos, conforme o Plano

⁹⁹ Sônia Meneses. Para saber mais acesse <http://lattes.cnpq.br/5558125167892774>. Acesso: 13 set. 2024.

de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IEMA¹⁰⁰, “[...] o jovem percebe-se como parte da solução e não do problema, agindo com autonomia, solidariedade e competência” (PDI, 2023, p. 83). Contudo, esse modelo esbarra em uma gestão adultocêntrica em todos os sentidos. Um exemplo é quando na eletiva, nos momentos de produção, os discentes se dispersavam para criar e gravar, mas por vezes quando eu estava transitando na escola para observar o que os estudantes estavam fazendo e me disponibilizar para ajudá-los era possível ouvir um “quem é o professor desses meninos que ficam tudo jogado por aí?” ou “professora Luma, a senhora que tá com esses alunos? Eles disseram que estão estudando” com um ar de espanto e desaprovação.

Desenvolver uma disciplina que instiga a pesquisa, autonomia e participação ativa dos estudantes é desafiador e, maior ainda, quando a gestão escolar acredita que educação de qualidade se faz com “pulso forte” aos moldes do autoritarismo e com estudantes reclusos em sala de aula, pois, para serem considerados apropriados, devem ser “comportados” e enciclopedistas. Nesse sentido, os discentes são instruídos a serem passivos em sala de aula, identificamos nisso, a predominância do adultocentrismo que dificulta o engajamento discente, conforme visto no primeiro capítulo. Apesar disso, muitos de nós, os docentes, resistimos a essa dominação, seja em sala de aula, por meio de análise crítica aos sistemas, inclusive o nosso, e/ou por meio de atividades de promoção da autonomia discente. Apesar disso, esses jovens constituem-se “[...] como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil” (Dayrell, 2007, p. 1107) e seus interesses estudantis.

Mesmo com as dificuldades e desafios da eletiva, identifica-se partes exitosas para além dos resultados, como a participação e engajamento de discentes considerados pelos seus professores como desinteressados. O estudante T, nas aulas de História¹⁰¹, apresenta indiferença aos conteúdos, sem aparente interesse e com notas baixas, sendo necessário sempre fazer recuperação paralela, mas na @historiando.iema era o aluno mais ativo e que mais colaborava com as discussões. Algumas vezes, ao chegar em sala, ele estava mais ao final da turma, conversando com suas colegas e sem participar ativamente da aula como normalmente acontecia, então o chamava para ficar mais próximo e assim ele engajava-se e era possível identificar boas aprendizagens em história alcançadas ainda no Ensino Fundamental por meio de seus comentários. Importante apresentar que esse estudante escolheu inscrever-se na eletiva.

¹⁰⁰ É um instrumento de gestão que orienta a Instituição no que diz respeito à sua missão, estratégias e diretrizes pedagógicas que norteiam as ações. Esse documento tem validade por determinado período, sendo reelaborado quando findado o seu ciclo, esse atual compreende de 2023-2027.

¹⁰¹ De acordo com o docente titular da turma do estudante, pois não ministrou aulas em sua turma.

Outros dois discentes com o perfil semelhante ao do estudante citado e da mesma turma adentraram em nossa disciplina pelo mecanismo mencionado antecipadamente, do qual o sistema os coloca. Estes dois não participaram tanto quanto T das discussões coletivas, mas engajaram-se na pesquisa e produção do seu grupo. A temática escolhida por eles foi o machismo e, desde o momento da escolha do tema, eles já articulavam como seria feita a produção do vídeo. A partir da discussão coletiva sobre o machismo, eles alteraram alguns aspectos da produção, mas emitiram a mesma mensagem que almejavam no início da disciplina. Eles queriam apresentar com exemplificação prática acerca do machismo, a partir de suas experiências cotidianas e familiares, então produziram o primeiro vídeo¹⁰² desse tema.

A visão dos discentes sobre a eletiva foi obtida por meio de um formulário *online* com seis questões subjetivas acerca das suas impressões sobre a disciplina no que diz respeito à *autonomia discente*, tendo em vista os aspectos metodológicos e de abordagem. Inicialmente, planejamos conhecer as impressões dos participantes por meio de uma roda de conversa por entender que seria mais difícil que os discentes se expressassem verdadeiramente, então, estabelecemos que seria feito por meio de um questionário físico entregue a eles no último dia de aula e sendo anônimo. Contudo, o formato remoto possibilitava que eles respondessem em outro momento na própria escola, utilizando a internet da instituição ou em suas residências. Disponibilizamos o *link* do formulário no grupo da disciplina, conscientizamos sobre a importância de respondê-lo, mas somente doze discentes o quiseram responder.

De modo geral, os estudantes que responderam ao formulário consideraram todos os aspectos positivos, portanto, não conseguimos por meio desse formato alcançar as possíveis impressões negativas da eletiva o que dificulta nossa análise acerca dos resultados, mas ainda é possível considerar os julgamentos que temos. A primeira pergunta foi em relação às *considerações sobre a disciplina*, apenas um discente disse que foi “razoável”, outros falaram:

Estudante 01: “No começo eu não gostei, achei que seria difícil, mas com o passar do tempo eu comecei a gostar dos vídeos e dos assuntos falados”. Estudante 02: “A disciplina foi algo que me deixou com gostinho de quero mais, sem dúvidas, transformadora. Me deu a oportunidade de trabalhar com temas que são necessários, e levar informação pra essa sociedade que necessita tanto!”. Estudante 03: “Achei super interessante. Aprendi coisas realmente relevantes e importantes”. Estudante 04: “A disciplina é muito boa, além dos assuntos atrativos de história tem o entretenimento de vídeos, documentários, os alunos podem fazer vídeos sobre diferentes temas (escolhidos pelos alunos)”. (Formulário do *Google*, elaborado pela autora).

¹⁰² Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C8VOqdLvTwH/?igsh=cWwwMTY1Y2I3ZGky>. Acesso: 25 nov. 2024.

Esses discentes, em suas considerações, convergem para o êxito da disciplina em relação ao estudo de conteúdos que eles consideram: “necessários”, “relevantes” e também frisam que os temas estudados foram escolhidos por eles, assim percebe-se o contentamento dos discentes em estudar temáticas que são de seu interesse. Como os pesquisadores Cruz e Cerri (2021) analisaram em seu trabalho acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os interesses dos jovens do qual o documento não leva em conta os interesses juvenis, tanto que uma discente comentou em sala: “por que não estudamos isso nas aulas de História?”, quando discutíamos sobre a segunda temática – padrões de beleza. Nesse sentido, a eletiva possibilitou o estudo de temáticas de interesse estudantil, atenuando a tensão entre currículo de História e as vontades dos jovens.

A segunda questão do formulário buscou identificar se a *eletiva proporcionou autonomia discente*. As respostas giraram em torno do contentamento em escolher os objetos de estudo e a possibilidade de criar, conforme disseram: “Muito boa as partes de escolher, os alunos podem fazer as produções do seu gosto” ou “Foi incrível, essa autonomia me permitiu explorar em mim o que de melhor eu poderia ofertar”. Outros nos disseram apenas: “ótimo”, “legal” ou outras afirmações de contentamento, mas sem detalhes. Diante dessas respostas, eles reafirmam o que foi dito na pergunta anterior.

Na seguinte questão, pedimos indicações para que a disciplina proporcionasse mais autonomia. Alguns disseram não saber responder ou não ter sugestões de melhoria, outros afirmaram: “A disciplina já faz isso muito bem”. Já na quarta pergunta acerca da *dinâmica da disciplina*, eles disseram: “Depois que conheci melhor, comecei a achar interessante, tanto os assuntos quanto a forma de transmitir as informações”. Com essa afirmação, percebe-se que conforme vivenciávamos a disciplina, os estudantes iam ficando mais “confortáveis” e compreendendo melhor como ela funcionaria em relação à organização de discussão coletiva, pesquisa, produções e postagem.

A quinta questão almejava saber se a eletiva instigou o interesse discente pela disciplina de História para além da História do Tempo Presente ou dos temas escolhidos. Dos doze estudantes que responderam, oito afirmaram que sim e quatro disseram que não, conforme um estudante afirmou: “Não, mas tem alguns assuntos de História que são interessantes de aprender”. Possivelmente, essa afirmação é alicerçada na experiência do discente em aulas de História com ênfase no currículo que ainda privilegia narrativas eurocentradas e distante da realidade juvenil, com sujeitos históricos elitizados, gerando pouca ou nenhuma representatividade e, conseqüentemente, causando desinteresse nas aulas e assuntos de História.

A última pergunta pedia indicações de melhoria caso outro professor quisesse desenvolvê-la. Alguns estudantes disseram que não necessitava de melhoras, mas um discente afirmou que “A eletiva em si, não precisa de melhoria, só precisa abordar mais temas”, também foi dito: “Montar mais grupos, e organizar mais dias para ser postado os vídeos”, esses dois estudantes gostariam de mais temas. Outro discente sugeriu que houvesse a análise de filmes de história e um estudante gostaria que os temas acerca de guerras e COVID-19 fossem estudados, mas no momento de sugestão e escolha dos temas esse último não apareceu e a temática de guerras teve menos votos que a temática machismo, não sendo possível desenvolvê-la.

De modo geral, as respostas dos estudantes permitiram analisar o quão significativo é para os estudantes o respeito aos interesses juvenis no ensino de História, contribuindo diretamente para um ensino mais engajado e participativo, além de possibilitar aprendizagens significativas. Dessa forma, a @historiando.iema conseguiu promover a autonomia discente, apesar dos limites da disciplina e dos problemas enfrentados, despertando o engajamento por meio do alinhamento entre interesse curricular dos jovens e planejamento pedagógico, respeitando os interesses juvenis. As aprendizagens alcançadas por meio das três temáticas estudadas podem contribuir na formação de sujeitos ativos e reflexivos.

3.4 Notas finais: onde o aprender se faz construção e o passado inspira novos olhares

“Foi uma experiência incrível e que com toda certeza eu viveria muito mais vezes se tivesse a oportunidade”, frase dita por um discente ao ser indagado sobre sua consideração acerca da vivência na @historiando.iema. Diante disso e da minha experiência como docente da disciplina, considero que alcançamos os objetivos do início dessa jornada – a promoção da autonomia discente e o interesse pelas questões históricas. Ao longo da execução da eletiva pudemos ver as descobertas de aprendizagem ao trabalharmos com a História Pública, História do Tempo Presente e a retomada dos estudos sobre os conceitos de História, Sujeitos e Fontes Históricas. Além disso, percebemos o crescimento do engajamento e autonomia juvenil. Cada discente, com o seu ritmo e suas perspectivas contribuíram com as discussões coletivas e pesquisa/produção dos conteúdos históricos. Por meio das criações temáticas eles foram explorando novas ideias e desenvolvendo uma autonomia que foi além da sala de aula.

Não obstante, a execução da eletiva não foi isenta de desafios. Ao longo do percurso, encontramos dificuldades, uma das maiores foi lidar com o desinteresse de alguns estudantes, algo que se manifestou de diversas formas, desde a falta de participação nas aulas até a

dificuldade de se engajar nas atividades práticas. Embora nem todos tenham se mostrado totalmente envolvidos, acredito que o esforço coletivo ao longo das aulas ajudou alguns a perceberem a importância da disciplina, abrindo portas para o aprendizado e para o desenvolvimento de habilidades que, no futuro, poderão ser mais valorizadas.

Foi gratificante acompanhar como os alunos se envolveram com os conteúdos e se tornaram mais autônomos no ensino de História. Ao final dessa disciplina, sinto-me realizada por ter contribuído com o aprendizado e amadurecimento desses estudantes, e a experiência, com todos os seus altos e baixos, proporcionou aprendizagens significativas que poderão refletir na trajetória escolar/acadêmica e de vida dos discentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido levando em conta a relação das juventudes no ensino de História. Por meio do produto didático buscamos promover a autonomia discente nas aulas de História através da identificação e respeito aos interesses juvenis no currículo da disciplina e o desenvolvimento de atividades práticas de pesquisa e criação. O recorte temporal do Tempo Presente foi utilizado por ser o período histórico de predileção dos jovens pelos conteúdos mais recentes, identificado a partir da minha experiência como docente do nível médio e da pesquisa de Cerri e Cruz (2021). Para desenvolvermos o produto didático, a eletiva @historiando.iema, foi preciso analisar e refletir sobre as juventudes, o ensino de História, História do Tempo Presente e História Pública, discutidos anteriormente nos capítulos 1 e 2.

No primeiro capítulo analisamos a trajetória histórica e social das juventudes e buscamos compreender o seu conceito, destacando sua invisibilidade e as transformações de sua percepção ao longo do tempo. Problematicamos a visão reducionista das juventudes requerendo o termo no plural para abarcar as diversidades sociais, culturais e históricas. Especialmente no ambiente escolar, para promover um ensino que dialogue com as múltiplas realidades juvenis e suas aspirações. Ainda, identificamos o adultocentrismo e suas implicações com a marginalização de crianças e jovens, refletindo nas relações com a escola e no interesse/desinteresse no ensino de História. A fim de romper com essa dominação, traçamos alternativas como adaptações de práticas pedagógicas com centralidade no jovem.

No segundo capítulo dedicamos nossa atenção à História do Tempo Presente (HTP), História Pública e seus usos no ensino de História. Tanto História do Tempo Presente como História Pública são apresentadas como campos de estudo que se ampliaram nas últimas décadas do século passado. HTP integra experiências vivas e contemporâneas, corroborando com a formação de vida e entendimento das complexidades do mundo atual, além de engajar os estudantes, pois permite que eles se conectem diretamente com o presente, discutindo eventos e testemunhos de épocas que podem envolver seus próprios familiares ou comunidades. Já a História Pública tem o potencial de tornar a História mais acessível e engajada, ao integrar métodos interativos e participativos. As mídias digitais são uma das formas de integração entre diversos públicos, promovendo um potencial de “autoridade compartilhada” entre historiadores e o público em geral. Ao trabalhá-las em sala de aula é possível ampliar os interesses discentes acerca dos conteúdos históricos, pois tratam de questões atuais e que impactam diretamente suas vivências e culturas juvenis.

O terceiro capítulo se estrutura em três partes: planejamento, execução e reflexões finais. Descrevemos detalhadamente os desafios, estratégias e práticas relacionadas à criação, ao planejamento e à execução da disciplina eletiva. O processo de criação da eletiva antecedeu o ano de execução, já que, desde a elaboração do projeto de pesquisa da disciplina de Seminário de Pesquisa do ProfHistória, meu orientador e eu planejávamos a disciplina. A criação do cronograma, das estratégias e metodologias, assim como as aulas foram organizadas antes do início das aulas da @historiando.iema. Por ser uma disciplina interdisciplinar, com duas docentes, o planejamento requereu mais detalhamento. A execução foi feita sem grandes imprevistos e com empolgação docente, pois a professora Daniela Cunha e eu estávamos contentes com o desenvolvimento da eletiva como nunca estivemos.

Próximo de findar a vivência da @historiando.iema, pedi que os discentes fizessem considerações sobre a eletiva e fiz o mesmo na última parte do capítulo em questão. Busquei analisar os resultados e, mesmo com a presença de estudantes que não quiseram participar ativamente, considero que a eletiva conseguiu engajar os discentes, pois houve participação ativa e interesse significativo no envolvimento das atividades e discussões em sala de aula. As aprendizagens alcançadas foram de cunho histórico: conexão com a realidade e interesse juvenil; e práticos: uso de tecnologia, pesquisa e criação. De modo geral, a utilização do *Instagram* como ferramenta pedagógica mostrou-se promissora para engajar os estudantes, embora o engajamento não tenha sido alcançado por todos os participantes. Espero que esta pesquisa inspire outras discussões e trabalhos sobre as juventudes no ensino de História.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. O que a história oral ensina à história pública? *In*: MAUD, Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Orgs). **Que história pública queremos?**. São Paulo: Voz, 2018.
- AREND, Silva Maria Fávero; MACEDO, Fábio. Sobre a História do Tempo Presente: entrevista com o historiador Henry Rousso. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 201-216, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Tradução Dora Flakamn, 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 87, 2021.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, 2013.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados, 2018.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BOTTON, Fernando Bagiotto. Problematicando a consciência histórica: críticas culturais e pós-coloniais de Jörn Rüsen. *In*: ALVARENGA, Antonia Valtéria; JÚNIOR JOÃO, Batista Vale; SOARES, Thiago Nunes (Orgs.). **Histórias em experiências significativas**: políticas educacionais e ensino de história. Teresina: EdUESPI, 2022.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História?. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História?**: Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Dossiê, 2006.
- CARVALHO, Bruno Leal. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Transversos: Revista de História**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, 2016.

CAUVIN, Thomas. A ascensão da história pública: uma perspectiva internacional. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 11, n. 23, p. 8-28, 2019.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras Revista de História**, p. 197-215, 2021.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; FRANCO, Alécia Pádua. Cultura digital e ensino de história: diferentes abordagens e metodologias. In: PEREIRA, Nilton Mullet; ANDRADE, Juliana Alves de. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo, OIKOS, 2021.

CRUZ, Matheus Mendanha; CERRI, Luís Fernando. A BNCC e o Interesse dos Jovens pela História: um olhar com dados do projeto residente. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 23, 2021.

DAHÁS, Nashla. História do Tempo Presente e Decolonialidade. **História da Ditadura**. 18 de jun. de 2021. Disponível em: <https://www.historiadaditadura.com.br/post/historiadotempopresenteedefolonialidadeoucomoasnocoedememoriaetraumamodificamopensamentohistorico>. Acesso em: 12 abr. 2024.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc., Campinas**, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação**, n. 24, 2003.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-12, 2012.

DUARTE, Ana Rita Fonteles. Ditadura, comportamento e vida cotidiana no Brasil: possibilidade para o ensino de História em tempos de negacionismo. In: MENSES, Sônia; WANDERLEY, Sônia Maria de A. I.; MELO, Rosilene Alves. (Orgs) **Ensinar com História pública: desafios, temas e experiências**. Sobral, Sertão Cult, 2022.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesma**. 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111-124, 2000.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared

Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs). **História no Brasil – sentido e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

GOVERNO DO MARANHÃO, **Plano de Desenvolvimento Institucional (2023-2027)**. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/PDI-2023-2027-VERSAO-FINAL...pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Companhia das Letras, São Paulo, 1995.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - IEMA. **Plano de Desenvolvimento Instituição (PDI)**. Maranhão, 2023-2027.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de. Paulo Freire da genealogia da pedagogia decolonial: uma leitura de extensão ou comunicação?. **Inter-Ação**, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/index>. Acesso em: 24 fev. 2024.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. CAMPOS, Emerson Cesar de. Tempo Presente: entre operações e tramas. **Tempo Presente**, Ouro Preto, n. 24, p. 97-113, 2017.

LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. **Boletim Historiar**, n. 2, p. 45-57, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básica. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 27-54.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismo e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 66-88, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº3, 21/2018, de 21 de Novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 2 abr. 2024.

MORAES, Bruna Rabello; WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Notas sobre a história da adolescência. **Revista sobre a infância com problemas – Estilos da Clínica**, v. 25, n. 2, p. 280-296, 2020.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 25, n. 49, 2019.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Rev. Bras. de Hist**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, 1993.

PALASSI, Arlindo Filho. A História do Tempo Presente em sala de aula: desafios e possibilidades. **Educ. a Distância**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 81-104, 2015.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental como e por que aprender/ensinar história. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 53, p. 37-70, 2015.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). **Varia História**, Belo Horizonte, v. 31, n. 57, p. 863-902, 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet. GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no Ensino da História. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel *et al.* (Org.). **Ensino de história**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet. PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuição do pensamento decolonial. **Educação e filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, 2018.

PORTAL do MEC, 2018. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 2 abr. 2024.

PRIORE, Mary del. **História dos jovens no Brasil**. São Paulo, Editora Unesp, 2022.

QUAPPER, Claudio Duarte. Sociedade adultocêntricas: sobre sus orígenes y reproducción. **Última década**, Cidpa Valparaíso Julio, n. 36, p. 99-125, 2012.

SANTHIAGO, Ricardo. ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. Trilhas de uma história pública: uma conversa com Michael Frisch. **Tempo**, Niterói, v. 29, n. 2, 2023.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História pública no Brasil**: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Véra Lucia *et al.* **Ensino de história**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010.

SILVA, Marcos Antônio. FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, 2010.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Carolina Simon; BUKOWSKI, Chaiane. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, 2023.

WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 2018.

ZANUTTI, Miriam. Alice Clapp, uma adolescente no movimento abolicionista. *In*: PRIORE, Mary Del (Org.). **História dos jovens no Brasil**. Editora Unesp: Rio de Janeiro, 2022, p.121-152.

APÊNDICES

Apêndice I – Plano de Disciplina

Eletiva: @historiando.iema

JUSTIFICATIVA:

Busca-se promover a autonomia discente no ensino de História por meio da pesquisa, produção e divulgação de conteúdos de História do Tempo Presente nas redes sociais, especificamente no *Instagram*. Tendo em vista que as redes sociais estão presentes na vida de muitos alunos exercendo grande influência, é oportuno envolvê-los no meio digital e alcançar audiências com a escrita da História.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:

Competência Específica 05: Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

- (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.
- (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Competência Específica 06: Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

- (EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.
- (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

OBJETO DE CONHECIMENTO:

- ✓ O que é História, fontes históricas e o ofício do historiador/professor de história;
- ✓ O giro decolonial;
- ✓ História do tempo presente;
- ✓ História pública, cultura digital e redes sociais;
- ✓ Emergência do *Instagram* e seus usos;

METODOLOGIA:

❖ Aula 01:

No primeiro encontro será feito uma apresentação para conhecer os estudantes matriculados na disciplina e socialização sobre qual o ano, curso do aluno e o que eles esperam da eletiva. Em seguida, será apresentando o plano de curso da disciplina.

Em seguida, será feita uma atividade com o *Instagram* (eles deverão se apresentar para a turma por meio de um perfil dessa rede social criada por eles em uma folha de papel) busca-se assim que eles reflitam como seria uma forma ideal de se apresentar via *Instagram*. Objetiva-se por meio dessa atividade gerar autoconhecimento.

Logo mais será feito uma conversação sobre o que é o *Instagram* e se eles utilizam essa rede social, qual a finalidade do uso, quem eles seguem, será feito um momento de escuta sobre as relações que eles têm com a rede social.

❖ Aula 02:

No segundo encontro será feito a discussão sobre o que é História, fontes históricas, patrimônio cultural e o ofício do historiador sob a luz da decolonialidade a partir de projeção no slide.

Por último, será feita uma iniciação sobre o que é a História do Tempo Presente e ouvir os estudantes sobre o que eles acham dos conteúdos desse período.

❖ Aula 03:

O terceiro encontro iniciará com uma conversação sobre a História Pública e os quatro tipos de produção: história feita para o público, história feita com o público, história feita pelo público e história e público. Cada tipo de abordagens será exemplificado, para tanto será o momento de comentar e mostrar sites, *youtubers*, redes sociais, filmes, documentários etc. Em seguida, uma reflexão sobre qual das abordagens será utilizada no trabalho que se propõe.

No segundo momento deverá ser elaborado o plano de execução das pesquisas, produções e postagens no Instagram, assim como a organização e função de cada estudante no desenvolvimento da eletiva. Esse plano deverá levar em consideração as temáticas trabalhadas sobre a História do Tempo Presente, a definição da identidade visual, regras, público-alvo e frequência das postagens e quais os tipos (foto ou vídeo). E por último discutir sobre gestão de rede: pois os estudantes serão comunicadores e administradores.

❖ Aula 04:

Nessa aula será exibido a película “Os narradores de Javé” (2003), que narra a história de uma pequena cidade (Javé) prestes a ser inundada pela construção de uma hidrelétrica. Os habitantes resolvem escrever a história da cidade, com o objetivo de transformá-la em patrimônio histórico e preservá-la. Com a análise do filme será feita uma reflexão em relação à escrita da história e seus métodos de verdade.

❖ Aula 05:

Tendo em vista a elaboração do plano de forma coletiva será feito a socialização e afirmação da execução do mesmo. Será feita a pesquisa da primeira temática e a discussão sobre ela, em seguida a execução da elaboração do conteúdo que será postado no *Instagram*. O desenvolvimento da disciplina ficará a cargo do plano criado pelos estudantes, mas de modo geral pretende-se que a partir da quarta aula ficará estabelecido um encontro para pesquisa e socialização da discussão e outro encontro para a produção e publicação dos conteúdos para cada temática.

❖ Aula 06:

Pesquisa, discussão e elaboração da temática 01.

❖ Aula 07:

Finalização e publicação dos conteúdos da temática 01

❖ Aula 08:

Depois da primeira produção de conteúdo será feito a análise de um documentário produzido pela TV Cultura, em 2021 acerca do dia internacional da mulher, com o título “Como ela faz?”, discute a equidade de gênero no Brasil através da rotina de 12 mulheres, disponível no *YouTube*¹⁰³. Ao exibir o documentário, pretende-se dar aos estudantes mais exemplos de pesquisas e produções para grandes audiências.

❖ Aula 09:

Pesquisa, discussão e elaboração da temática 02.

❖ Aula 10:

Finalização e publicação dos conteúdos da temática 02.

❖ Aula 11:

Pesquisa, discussão e elaboração da temática 03.

❖ Aula 12:

Finalização e publicação dos conteúdos da temática 03.

¹⁰³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t7Nw5L8A8DU>.

❖ Culminância

RECURSOS:

Data show, notebook, caixa de som, slide, quadro branco, pincel, apagador, celulares e *wi-fi*.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Marcelo Santos de, Cunha, Nara Rúbia de C. Cultura de história, história pública e ensino de história: investigação e formação de professores de história. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 111-134, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BOTTON, Fernando Bagiotto. Problematizando a consciência histórica: críticas culturais e pós-coloniais de Jörn Rüssen. *In*: ALVARENGA, Antonia Valtéria; JÚNIOR JOÃO, Batista Vale; SOARES, Thiago Nunes (Orgs.). **Histórias em experiências significativas**: políticas educacionais e ensino de história. Teresina: EdUESPI, 2022.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. *In*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História no Brasil – sentido e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

Apêndice II – Cronograma da Eletiva:

❖ MOSTRA DAS ELETIVAS (05.04)

Momento de “vender” a eletiva para os estudantes. A divulgação da disciplina será feita por meio de um vídeo ao estilo *reels* do *Instagram*, protagonizado pelas professoras da disciplina como se fossem estudantes.

❖ AULA 01 (08.04)

Apresentação das professoras e do plano de curso da disciplina. Em seguida, apresentação dos estudantes com socialização e aspirações dos alunos para a eletiva.

Atividade sobre a rede social *Instagram*: eles deverão criar e apresentar em *layout* uma espécie de perfil da referida rede social. Busca-se por meio dessa atividade que os estudantes reflitam como é a forma ideal de perfil e apresentação no *Instagram*, gerando autoconhecimento.

Em seguida, será apresentado para os alunos o percurso histórico do *Instagram*, o que é essa ferramenta e uma conversa sobre o quanto eles usam essa rede social, qual a finalidade do uso, quem eles seguem, quais os conteúdos consomem, será um momento de escuta sobre as relações que eles têm com a mídia digital.

Apresentaremos os perfis do *Instagram* com mais seguidores e visualizações no Brasil (@virginia, @eumirellasantos, @neymarjr, @whinderssonnunes, @anitta, @larissamanoela) e refletir sobre o conteúdo que essas pessoas transmitem. Mostrar também perfis de empresas e profissionais liberais que produzem conteúdos com grande alcance, tais como @netflixbrasil, @dedaaladim, @gabrielaprioli, pretende-se assim, refletir sobre os tipos de conteúdos produzidos na rede social.

❖ AULA 02 (15.04)

No segundo encontro será feita apresentação sobre o que é História, fontes e sujeitos históricas, patrimônio cultural e o ofício do historiador sob a luz da decolonialidade a partir de projeção no slide. Ainda sobre essa temática, será debatido que é a História do Tempo Presente e ouvir os estudantes sobre o que eles acham dos conteúdos desse momento histórico.

Será discutido também a possibilidade de utilizar recursos tecnológicos como ferramentas educativas, conhecer o *Instagram* pelo viés educativo e planejamento de criação de conteúdo (Linha Editorial).

❖ AULA 03 (22.04)

O terceiro encontro iniciará com uma conversa sobre a História Pública e os quatro tipos de produção: história feita para o público, história feita com o público, história feita pelo público e história e público, a partir da ótica de Santhiago (206)¹⁰⁴. Cada tipo de abordagens será exemplificado, para tanto será o momento de comentar e mostrar sites, *youtubers*, redes

¹⁰⁴ SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. **História no Brasil – sentido e Itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.28.

sociais, filmes, museu, etc. Em seguida, uma reflexão sobre qual das abordagens será utilizada no trabalho que se propõe.

No segundo momento deverá ser elaborado o plano de execução das pesquisas, produções e postagens no *Instagram*, assim como a organização e função de cada estudante no desenvolvimento da eletiva. Esse plano deverá levar em consideração as temáticas trabalhadas sobre a História do Tempo Presente, além disso contará com a definição da identidade visual, regras, público-alvo e frequência das postagens e quais os tipos (*foto, Reels, Storiately*). E por último discutir sobre gestão de rede (Configurando o perfil; Análise de Audiência – Identificação, Segmentação e Feedbacks - e métricas), pois os estudantes serão comunicadores e administradores.

❖ AULA 04 (29.04)

A partir da elaboração do roteiro e produção das postagens, será feita a socialização do mesmo. Em seguida, a criação da identidade visual e do *Instagram* com as primeiras ações na rede social. Assim como o início das pesquisas para a discussão e elaboração das temáticas.

❖ AULA 05 (06.05)

Pesquisa, discussão e elaboração da temática 01.

❖ AULA 06 (13.05)

Finalização e publicação do conteúdo da temática 01.

❖ AULA 07 (20.05)

Depois da primeira produção de conteúdo assistiremos a série “Olhos D’água”, uma minissérie produzida pelos alunos do terceiro ano da escola pública de tempo parcial na cidade de Tutóia – MA, Centro de Ensino Casemiro de Abreu, com roteiro e direção do estudante Artemys. A minissérie é baseada nos contos de Maria da Conceição Evaristo¹⁰⁵, são cinco episódios, com histórias sobre amor, memória, violência e ancestralidade. A produção está disponível na plataforma *YouTube*, no canal do produtor (<https://www.youtube.com/@artemys>). Pretende-se, assim, proporcionar para os estudantes o contato com produções feitas com alta qualidade por alunos.

❖ AULA 08 (27.05)

Pesquisa, discussão e elaboração da temática 02.

❖ AULA 09 (03.06)

¹⁰⁵ Escritora mineira e afro-brasileira, literata do movimento pós-modernista no Brasil. Publicou diversos livros com narrativas que giram em torno de personagens negros.

Finalização e publicação do conteúdo da temática 02.

❖ **AULA 10 (10.06)**

Pesquisa, discussão e elaboração da temática 03.

❖ **AULA 11 (17.06)**

Finalização e publicação do conteúdo da temática 03.

❖ **CULMINÂNCIA DA ELETIVA (24.06)**