

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

LEANDRO FONSECA

**O ENSINO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NA PERSPECTIVA DE GRUPOS
SUBALTERNIZADOS: UMA EXPERIÊNCIA COM JOVENS DE CLASSE MÉDIA**

Porto Alegre

2022

LEANDRO FONSECA

**O ENSINO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NA PERSPECTIVA DE GRUPOS
SUBALTERNIZADOS: UMA EXPERIÊNCIA COM JOVENS DE CLASSE MÉDIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-graduação em Ensino de História - ProfHistória/UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof. Dr^a. Carmem Zeli de Vargas Gil.

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

FONSECA, LEANDRO

O ensino da Independência do Brasil na perspectiva de grupos subalternizados: uma experiência com jovens de classe média / LEANDRO FONSECA. -- 2022.

120 f.

Orientadora: Carmem Zeli de Vargas Gil.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino de História. 2. Prática docente. 3. Juventudes. 4. Independência do Brasil. I. Zeli de Vargas Gil, Carmem, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LEANDRO FONSECA

**O ENSINO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NA PERSPECTIVA DE GRUPOS
SUBALTERNIZADOS: UMA EXPERIÊNCIA COM JOVENS DE CLASSE MÉDIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-graduação em Ensino de História - ProfHistória/UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Aprovado em: Porto Alegre, 24 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof. Dr^a. Carmem Zeli de Vargas Gil - UFRGS

Avaliadora: Prof. Dr^a. Caroline Pacievitch - UFRGS

Avaliadora: Prof. Dr^a. Mara Cristina de Matos Rodrigues - UFRGS

Avaliador: Prof. Dr^o. Edson Saturnino - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos jovens estudantes das minhas turmas do 2º ano do Ensino Médio de 2021, por serem esses e essas jovens muito especiais, que me inspiram, me emocionam e me surpreendem. E que mesmo sem querer depositam em mim a certeza de que o futuro será um lugar melhor para todos.

Agradeço a toda a equipe diretiva e de supervisão da escola que deu origem a essa pesquisa. A escrita desta dissertação não teria sido possível se não fosse a confiança desses profissionais que sempre me apoiaram e me incentivaram a buscar aperfeiçoamento profissional.

Agradeço também à minha esposa, Mariana Viana Ruschel, por ser essa mulher maravilhosa, ser uma companheira para todas as horas, ser uma grande amiga, uma psicóloga e uma musa inspiradora. Além de ser a responsável por eu chegar até aqui.

Agradeço também aos meus familiares, meus pais Alfredo Roberto Flores Fonseca e minha mãe, Albertina Gorete de Oliveira Fonseca, pois sem a existência desses exemplos e apoio, nada para mim seria possível. À minha irmã, Laura Fonseca Vieira, e meu cunhado Fernando Nathanael Vieira que, mesmo longe, não pouparam esforços para me fazer seguir em frente.

Agradeço a todos os professores do ProfHistória, que compartilharam comigo parte dos seus vastíssimos conhecimentos sempre com dedicação e paciência. Cada aula causou um efeito revolucionário para mim, mudando para sempre a forma de me compreender como docente, mesmo com todos os obstáculos que a quarentena imposta pela pandemia de COVID-19 impôs em nossas vidas.

Agradeço aos meus colegas de turma do ProfHistória e ao grupo de Orientandos da professora Carmem Zeli de Vargas Gil. Cada elogio, cada crítica ou sugestão foi fundamental para atingirmos esse resultado. É gratificante poder contar com profissionais desta envergadura.

Um agradecimento especial para a minha orientadora, Carmem Zeli de Vargas Gil, que teve a paciência de promover reuniões periódicas comigo, dando sugestões e fazendo críticas quando preciso, mas que também não teve dificuldades em tecer muitos elogios durante todo o meu percurso. Ela respondeu a e-mails e a mensagens de WhatsApp sempre com a disposição de quem ama o que faz. Manteve-se firme e me trouxe mais ensinamentos mesmo quando passou uma fase difícil da vida. Saio deste percurso com a total convicção de que fui presenteado com todos os seus ensinamentos.

Obrigado a todos!

RESUMO

O presente trabalho se propõe a refletir sobre a prática do Ensino de História, utilizando a obra de Ana Zavala como inspiração e principal referencial teórico, em que o professor atua como sujeito teorizador da sua prática. Assim, ao observar e analisar seu planejamento e sua atuação em sala de aula, o docente torna-se capaz de teorizar sobre os saberes que produz, dando-os novos significados. O percurso investigativo foi desenvolvido com estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola particular de Porto Alegre, e busca responder a seguinte pergunta: que História ensinar para jovens de classe média? Esta pesquisa tem por objetivos: compreender o conceito de juventude na ótica da diversidade; ampliar a abordagem dos conteúdos da Independência do Brasil (1822); refletir sobre a prática docente analisando planejamento, cenas de aulas de História, expectativas do professor e produções dos estudantes; mapear estudos sobre o campo do Ensino de História e as juventudes. Para isto traz a categoria das juventudes e o conceito de classe média como principais ferramentas de análise das cenas de sala de aula, discutindo como as aulas de História contribuem para problematizar narrativas sobre a Independência do Brasil sob a perspectiva de grupos silenciados na tradição curricular. Conceituou-se juventudes a partir de obras como as de Juarez Dayrell, Paulo Cesar Carrano e José Machado Pais, e classe média a partir das obras Pierre Bourdieu, Jessé de Souza e Maria Alice Nogueira. A proposta de trabalho envolve a construção de um conjunto de aulas e atividades didáticas para estudantes do Ensino Médio enfatizando o protagonismo dos estudantes no processo de elaboração de narrativas. Esta dissertação possui como dimensão propositiva a análise de todo o percurso estabelecido para resolução da pergunta de pesquisa, assim como as análises das cenas de sala de aula e os materiais produzidos pelo professor e pelos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História, prática docente, juventudes, Independência do Brasil.

ABSTRACT

The present work proposes to reflect on the practice of the Teaching of History, using Ana Zavala's work as inspiration and main theoretical reference, in which she acts as a theorizing subject of her practice. Thus, by observing and analyzing his planning and his performance in the classroom, the teacher becomes capable of theorizing about the knowledge he produces, giving it new meanings. The investigative path was developed with students in their second year of high school in a private school in Porto Alegre, and seeks to answer the following question: what History to teach to middle-class youngsters? This research has as objectives: to understand the concept of youth from the standpoint of diversity; to broaden the approach to the contents of Brazilian Independence (1822); to reflect on the teaching practice by analyzing planning, scenes of History classes, teacher expectations, and student productions; to map studies on the field of the Teaching of History and youth. To this end, it brings the category of youth and the concept of middle class as main tools for analysis of classroom scenes, discussing how the History classes contribute to problematize narratives about the Independence of Brazil from the perspective of silenced groups in the curricular tradition. The concept of youth was based on works by Juarez Dayrell, Paulo Cesar Carrano, and José Machado Pais, and the concept of middle class was based on works by Pierre Bourdieu, Jessé de Souza, and Maria Alice Nogueira. The work proposal involves the construction of a set of classes and didactic activities for high school students emphasizing the students' protagonism in the process of elaboration of narratives. This dissertation has as its propositional dimension the analysis of the whole path established to solve the research question, as well as the analyses of the classroom scenes and the materials produced by the teacher and by the students.

Keywords: Teaching of History, teaching practice, youth, Independence of Brazil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - trecho explicativo da <i>Atividade de Reflexão</i>	63
Figura 2 - Esquema gráfico explicativo.....	70
Figura 3 - Esquema gráfico explicativo.....	76
Figura 4 – trecho do <i>Dossiê Temático</i> , “Documentos 1 e 2”.	82
Figura 5 - trecho do <i>Dossiê Temático</i> , “Documentos 3 e 2”.	83
Figura 6 - trecho do <i>Dossiê Temático</i> , “Documentos 4 e 5”.	83
Figura 7 - trecho do <i>Dossiê Temático</i> , “Documento 6”.	84
Figura 8 - DEBRET, Jean-Baptiste. Açoite em Praça Pública, Séc. XIX.	86
Figura 9 - trecho da explicação da atividade “ <i>Por uma outra independência do Brasil</i> ”.	89
Figura 10 – gráfico das diferentes formas que os estudantes expressaram suas narrativas	90
Figura 11 – Cartaz Virtual elaborado pelos estudantes para a atividade avaliativa “ <i>por uma outra independência do Brasil</i> ”.....	91
Figura 12 - Ilustração criada pelas estudantes. Pode-se perceber as diferentes gerações de personagens.	93
Figura 13 - imagem de vídeo criado pelos estudantes sobre a Pedrosada.	94
Figura 14 - ilustração de recriação do Grito do Ipiranga confecciona pelas estudantes.	94

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. ENSINAR HISTÓRIA NO BRASIL	13
2.1. ENSINAR HISTÓRIA E PESQUISAR ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	17
2.2. JUVENTUDES: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	21
2.3. ESTUDOS DE JUVENTUDE E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO DE ENSINO DE HISTÓRIA	26
3. TEORIZAR A PRÓPRIA PRÁTICA COMO FORMA DE EMANCIPAÇÃO	30
3.1. LA INVESTIGACIÓN PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA.....	33
3.1.1. A aula como espaço de teoria e prática	34
3.1.2. Analisar a prática é se autoanalisar	37
3.2. O CONTEXTO DA PRÁTICA: A ESCOLA, OS/AS ESTUDANTES E O PROFESSOR	40
3.2.1. A escola	47
3.2.2. Os estudantes do ensino médio: jovens de classe média	52
3.2.3. O professor	55
4. CENAS DE AULAS E PROPOSIÇÕES	57
4.1. CENAS DE AULAS E RESSIGNIFICAÇÕES.....	59
4.2. “ESTUDAR MAIS AS MULHERES NA HISTÓRIA E HERÓIS BRASILEIROS QUE GERALMENTE SÃO ESQUECIDOS”	62
5. INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: UMA SEQUÊNCIA DE TRÊS AULAS E UM DOSSIÊ TEMÁTICO	69
5.1. OS SUBALTERNOS DA INDEPENDÊNCIA	76
5.2. “A INDEPENDÊNCIA, PARA A MAIORIA DAS PESSOAS, FOI SOMENTE UMA DATA”	81
6. CONCLUSÃO	95
7. REFERÊNCIAS	100
8. APÊNDICES	105
APÊNDICE A – Ficha de trabalho	105
APÊNDICE B – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido.....	106
APÊNDICE C – Parcial 2 – Atividade de Reflexão.....	108
APÊNDICE D – ARAGO, Jacques Etienne. Retrato de Escrava Anastácia, 1839.....	109
APÊNDICE E – Dossiê Temático	110
APÊNDICE F – Atividade - Por uma outra Independência do Brasil.....	120

1. INTRODUÇÃO

No final do ano de 2022 completo uma década de atuação como professor de história. Considero esse momento particularmente importante, pois em cada ano transcorrido consta uma infinidade de vivências que somente quem atua dentro de uma sala de aula é capaz de compreender. Também não posso deixar de mencionar a importância simbólica de atuar em uma profissão por uma década. Dez anos significam quase um terço da minha vida, o ensino de uma centena de conceitos, milhares de horas de conversas, aplicação e elaboração de centenas de avaliações e materiais didáticos. Poderia dizer também que significam milhares de horas de planejamentos e, claro, a relação com milhares de pessoas pertencentes às mais variadas classes sociais, etnias e idades. Percebo que chegar até aqui requer uma pausa para observar com mais cuidado o caminho percorrido.

É preciso observar com mais atenção o quanto a rotina de um professor é pouco ordenada e por isto imprevisível, pois uma sala de aula é um espaço formado por uma série de imprevistos que se manifestam das mais variadas formas, seja através daquela pergunta inesperada que um estudante fez ou pela interrupção causada pela entrada de alguém da supervisão a fim de conversar com a turma. Poderia ser o computador que não funcionou naquele dia, impossibilitando o professor de expor aquelas imagens, tão cuidadosamente selecionadas ao longo de horas, para trabalhar melhor o conteúdo. Ou, ainda, os *insights* que passam pela minha cabeça, seja durante uma explicação, quando aquela ideia inesperadamente vem à minha mente e me faz mudar a maneira de conduzir a narrativa planejada, ou quando esqueço o que ia falar, em razão da agitação dos discentes naquele dia.

Sendo assim, pensar nesses quase dez anos é recordar uma infinidade de cenas que aconteceram nos quarenta e cinco minutos de uma aula. Por outro lado, emergem novas dúvidas: haveria uma maneira de compreender melhor cada uma dessas cenas? Quais poderiam ser os aspectos e circunstâncias que as produziram? Quais poderiam ser os seus significados para a minha prática?

Foram justamente esses questionamentos que me tornaram mais cuidadoso para trilhar o caminho da docência a partir de agora. Isto significa estar mais atento à minha prática e aos significados que dou a ela. Também significa estar mais atento às cenas que acidentalmente se produzem durante a prática. E foi justamente uma cena que produziu a inquietação que deu origem a esta pesquisa. Como qualquer outro evento fruto de improvisos e imprevistos, a cena em questão foi espontânea e inesperada, mas continha a marca registrada do ano de 2020, pois a aula que a produziu era virtual, ocorrida durante o afastamento social em razão da pandemia de COVID-19. O cenário era composto por um grupo de jovens, todos eles estudantes da escola

particular na qual eu leciono, de diferentes turmas e idades, que estavam participando da Pré-Olimpíada Nacional em História do Brasil, organizada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Nas conversas espontâneas que surgiram em razão das tentativas de resolução de uma das tarefas do evento, fiz a seguinte pergunta, a fim de provocá-los: “você acreditam que o ano 2050 será um ano melhor ou pior do que estamos vivendo atualmente?”. As respostas, para a minha surpresa, foram negativas e pessimistas – aqueles estudantes, todos jovens, não esperavam bons momentos vindos do futuro – o que me causou uma série de questionamentos sobre os possíveis significados daquela cena. Por que o pessimismo? Por que a minha surpresa? Afinal quem são esses jovens com quem eu lido todos os dias? Quais significados a minha prática possui mediante a isto? Como minhas aulas de História contribuem ou não para este pessimismo?

Com esta inquietação começa a se desenhar esta pesquisa, cuja inspiração vem da obra de Ana Zavala. Portanto, seus ensinamentos são os principais referenciais teóricos do processo de *La Investigación Práctica de la práctica de la Enseñanza*. Esta abordagem teórico-metodológica convida o próprio professor a analisar e teorizar a sua atuação em sala de aula, de forma que traga novos significados à sua prática. Ao docente cabe também a possibilidade de se compreender como produtor de conhecimento focando o olhar para si, pois a forma como se dá uma aula jamais poderia estar desvinculada da pessoa que se é. É preciso destacar também o potencial político e emancipador que este subsídio teórico suscita aos docentes e que será tratado no terceiro capítulo.

Na minha busca por compreender a cena e a inquietação gerada por ela, encontrei em pesquisas sobre juventudes alguns caminhos para compreender minha prática de outra maneira, além de tornar esta categoria uma ferramenta de análise da minha prática de ensino. Entre essas obras constam nomes de importantes pesquisadores como Leccardi (2005), Machado Pais (1990), Peralva (1997), Sposito (2002), Dayrell (2003), Carrano (2005) e Santana (2009). Com elas pude compreender um pouco da diversidade que envolve os sujeitos com os quais lido cotidianamente e perceber o entendimento dos aspectos e simbolismos que envolvem essa categoria. Pesquisar sobre juventude, além de ser um tema que me suscita grande interesse pessoal, também significa dar um passo em direção à difícil tarefa de tentar compreender a complexidade que envolve uma aula de História.

A classe média também emerge como uma ferramenta de análise para a pesquisa, pois toda a reflexão e as cenas de sala de aula acontecem dentro do espaço e da lógica de uma instituição de ensino particular que forma estudantes da classe média. Isto significa que exerço a docência com jovens que, em sua maioria, possuem uma boa condição financeira e que

apresentam simbolismos, modos de ser e formas de entretenimento próprias desta camada da sociedade porto-alegrense. Também não posso deixar de mencionar que compartilho de interesse pelo estudo da classe média como categoria justamente por fazer parte dela, uma vez que também fui estudante de escola particular, o que me produz um sentimento de identificação com a instituição. Desta forma, esta categoria é discutida a partir do estudo de obras de Bourdieu (1979), Nogueira (1997), Golbspan (2021) e Souza (2015).

Levando em conta essas reflexões, a pesquisa que proponho busca responder a seguinte problemática: que História ensinar para jovens de classe média? Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivos: compreender o conceito de juventude na ótica da diversidade; ampliar a abordagem dos conteúdos da Independência do Brasil (1822); refletir sobre a prática docente analisando planejamento, cenas de aulas de história e expectativas do professor e produções dos estudantes; e mapear estudos sobre o campo do ensino de História e as juventudes.

É importante levar em conta a rigidez do currículo de uma escola particular. Os materiais dos estudantes foram comprados por suas famílias e elas exigem que eles sejam utilizados. As famílias dos estudantes são geralmente muito presentes no processo de aprendizagem dos seus filhos. Essa presença é sentida através das constantes reuniões de pais e mestres ou pelo contato com os setores da disciplina como o Serviço de Orientação Educacional (SOE). De certa forma, os familiares possuem um papel importante, influenciando nas políticas institucionais que interferem na minha aula e no meu dia a dia. Assim, ao se analisar a prática de ensino é necessário compreender um pouco desta teia de políticas governamentais e institucionais, interesses de classe e culturas juvenis. É preciso ir muito além das análises dos cadernos de chamadas e planejamentos de aula, como diz Ana Zavala:

(...) nos obliga a pensar en que nadie enseña todo lo que sabe y de la manera exacta en que está en los libros que leyó... porque de hecho difícilmente lo recuerde. A esto podríamos agregar que un mismo tema puede ser abordado por un mismo profesor de maneras muy diferentes en razón de las circunstancias (tiempo disponible, curso de primer o segundo ciclo, naturaleza del grupo, posición que ocupa el tema en el proyecto de curso, etc.) (2015, p. 176).

É por isso, mas não apenas isso, que o professor é aquele que possui maior autoridade para analisar a sua prática de ensino. Dessa forma, este trabalho traz como dimensão propositiva o processo de análise e reflexão sobre a minha prática de ensino por meio de ferramentas de análise, dos meus planejamentos, minhas expectativas e das análises sobre as minhas atuações em sala de aula. Não poderia deixar de mencionar que os materiais didáticos de minha autoria, como *slides* utilizados em aula e o dossiê temático da Independência do Brasil, assim como os materiais produzidos pelos estudantes, também foram de muita importância para as conclusões.

Esta pesquisa é fruto do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ProfHistória). Neste programa – que tem como liderança a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – todos/as os/as alunos/as são professores/as de História atuantes em alguma instituição de ensino. O objetivo final deste mestrado profissional é promover a qualificação do exercício dos professores da Educação Básica, contribuindo para a melhoria do ensino de História no Brasil. Desta forma, as dissertações que são desenvolvidas neste programa têm por característica tratar de temáticas referentes à atuação dos docentes de história em sala de aula a partir de uma linha teórico-metodológica e de uma dimensão propositiva.

Realizar esse processo de análise prática no contexto em que me encontrava exigiu a escolha de um dos conteúdos obrigatórios do ano letivo para uma turma de segundo ano do Ensino Médio. Outro fator é o tempo necessário para a preparação do material e organização das atividades para os estudantes de forma que condissesse com os períodos das avaliações e o fechamento do último trimestre do ano. Sendo assim, entre uma gama de conteúdos e conceitos a serem tratados, defini que a Independência do Brasil era o assunto que melhor se adequava às condições que eu tinha para desenvolver a pesquisa. Também é preciso mencionar que nos encontramos em um período singular para tratar desta temática, já que estamos no ano do bicentenário da independência e há movimentações ocorrendo em relação a esta data, que serão melhor comentadas posteriormente, principalmente em se tratando de trabalhos e novas pesquisas que estão sendo publicadas.

A pesquisa está dividida em 4 capítulos. No Capítulo 1, intitulado *Ensinar História no Brasil*, busco inicialmente discutir o processo de formação da História como disciplina de ensino e da formação do campo de pesquisa em Ensino de História. O estudo sobre a formação desse campo de pesquisa possibilitou a mim compreender parte do histórico de lutas que os/as docentes travaram para serem vistos como produtores de conhecimentos e não apenas como reprodutores de conhecimentos. Também busquei inserir essa pesquisa nesse histórico como parte do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História do qual faz parte. As discussões sobre as juventudes emergem a partir dos mais recentes estudos deste campo de pesquisa. Esta categoria tornou-se fundamental para o desenvolvimento da teorização da minha prática de ensino.

No capítulo 2, *Teorizar a própria prática como forma de emancipação*, inicio com Paulo Freire (2002), expondo a parte da sua filosofia que afirma que a escolha de ser um docente é um ato de comprometimento. O autorreconhecimento como um ser político na luta contra a desigualdade e a injustiça deve ser indissociável do ato de ensinar, logo cabe ao docente se

autoanalisar e se autocriticar constantemente. Neste capítulo exponho a teoria da pesquisadora uruguaia Ana Zavala, que serviu de base para o desenvolvimento do processo de teorização da minha própria prática como dimensão propositiva desta pesquisa. A partir desses estudos, elegi as ferramentas de análise que me auxiliaram a observar minha prática. É neste capítulo que descrevo o contexto da minha prática dividindo-o, para analisá-los separadamente, a escola, os/as estudantes e o professor. Esses três fatores são amarrados sob a ótica do conceito de classe média que, junto com a categoria de juventudes, promove uma série diversa de comportamentos, visões de mundos e expectativas que influenciam constantemente a minha prática.

No capítulo 3, intitulado *Cenas de aulas e proposições*, é apresentada a cena de aula que causou a inquietação que levou a esta investigação. Como um capítulo metodológico, aqui são apresentados os caminhos que trilhei para responder as minhas perguntas e que possibilitaram analisar a minha prática. Parto de uma prática de escuta, intitulada *Atividade de reflexão*; nela convido os estudantes a escreverem sobre suas concepções de mundo, expectativas de futuro e suas relações com a escola. A partir das análises das respostas novas proposições surgiram, todas elas utilizando o processo de Independência do Brasil como temática, mas sob a perspectiva dos subalternizados da História, são elas: o *Dossiê Temático*, uma *sequência de três aulas* e uma atividade que traz o protagonismo dos estudantes como fim, nomeada *Por uma outra Independência do Brasil*.

O capítulo 4, *Cenas de aulas e ressignificações*, como o título já nos dá uma pista, é formado pelas repostas dos estudantes às atividades e aulas, além das minhas concepções sobre o que se passou e que significados emergiram durante o processo. É o capítulo que fecha o percurso investigativo e apresenta uma série de pensamentos e expressões dos estudantes, assim como uma diversidade de cenas de sala de aula. Importante dizer que o capítulo também apresenta um olhar sobre mim durante a atuação como professor em um exercício de reconhecimento e autocrítica.

Por fim, a conclusão é formada por um conjunto de reflexões sobre o percurso investigativo desta prática. Desta forma, constam aqui não somente as ressignificações e conhecimentos desenvolvidos, mas também as novas inquietações de um professor agora muito mais atento a sua prática e às cenas que dela possam surgir.

2. ENSINAR HISTÓRIA NO BRASIL

Para inserir o estudo no campo do Ensino de História foi necessário buscar algumas leituras que me ajudassem a compreender temas, sujeitos e espaços de socialização do

conhecimento produzido neste campo. Também foi necessário estudar algumas das transformações pelas quais a disciplina de História passou em razão das diferentes políticas curriculares e ações governamentais dos últimos anos. No texto apresento estes estudos em diálogo com a reflexão sobre a minha prática, uma vez que esta pesquisa se insere no campo de Ensino de História e de certa forma também é fruto do processo de sua formação.

Cabe destacar que as linhas a seguir não tratam de apresentar a história da disciplina e sim uma narrativa que se consolidou sobre a história do Ensino da História como disciplina e campo de pesquisa. Ao pesquisar sobre essa trajetória, percebo a centralidade do sudeste e o quanto seria relevante e diverso poder trazer outros processos ocorridos nas demais regiões do Brasil. Talvez uma das maiores deficiências que tive durante o meu período de graduação, levando-se em conta que me graduei em História no ano de 2010, foi o pouco espaço, no quadro curricular da universidade, à história do ensino de história no Brasil. Quando eu e alguns de meus colegas nos tornamos professores da educação básica pouco sabíamos do processo histórico que estava por trás do nosso ofício. Também não conhecíamos as muitas discussões e debates que tornaram a História uma disciplina tal como conhecemos hoje, pois deixamos de conhecer muitas pensadoras e pensadores que, de certa forma, colaboram para dar significado a nossa prática.

É recorrente dizermos que a História como disciplina propriamente dita no Brasil remete ao Período Regencial, mais especificadamente o ano de 1838, quando História passou a compor o quadro curricular do Colégio Dom Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Mas certamente nas demais regiões do Brasil outros processos educativos ocorriam e ficaram invisibilizados, necessitando hoje de novas pesquisas que ampliem essa narrativa suldocêntrica. Com o ideário positivista, naquele período o Colégio Dom Pedro II tinha como um dos seus principais objetivos a construção de uma “genealogia da nação”, para criar uma identidade comum a uma nação que tinha carência de homogeneidade (NADAI, 1993). Elza Nadai (1993) afirma que o Colégio tinha uma fortíssima influência francesa e a base do seu ensino era a tradução dos compêndios franceses e que, posteriormente, uma série de reformas educacionais ocorreram com o intuito de adequar o programa de educação do Colégio aos liceus nacionais franceses, ministrando disciplinas de História Universal, História Antiga e História Romana, História Moderna entre outras. Segundo Flávia Caimi e Letícia Mistura (2020), o ensino de história baseava-se em manuais didáticos, traduzidos do francês, como o *Manuel du Baccalauréat*, que ensinava uma história universal e totalizante a partir dos ideais liberais iluministas da Europa ocidental. A história do Brasil era tratada como uma forma de apêndice, em que imperava a

memorização de biografias de personagens, fatos e datas que permaneceram como modelo de ensino de história até o período republicano.

A partir dos anos vinte do século XX, procurou-se avaliar a prática pedagógica da disciplina de História, principalmente no que se refere à sua estrutura curricular e a seus conteúdos. Porém, a principal crítica dos pensadores daquele período, como o poeta e mais tarde inspetor do Ensino Secundário do Distrito Federal, Murilo Mendes, se concentrou no tipo de metodologia de ensino aplicada nas escolas, principalmente quanto ao excesso de uma maçante memorização de datas e nomes e a abordagem unicamente factual (NADAI, 1993). Essas novas discussões foram importantes para possibilitar as modificações no ensino de História que ocorreriam nos anos posteriores. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2012), o período do pós-revolução de 30 foi marcado por uma série de reformas educacionais, pelo estabelecimento de novas concepções e pelo surgimento de novos direcionamentos para o ensino de História no país. Nas palavras de Schmidt (2012, p. 81):

(...) as instruções metodológicas de História sugeridas em 1931 revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos (...).

Também na década de trinta, mas especificadamente no ano de 1934, foram instaladas as primeiras universidades para formação de professores, primeiramente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, mas cabe lembrar que um mês após a sua chegada D. João VI assinou o documento para a criação da Escola de Cirurgia da Bahia em 18 de fevereiro daquele ano. Em 2 de abril, outro decreto criou a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro e hoje estas duas instituições fazem parte da UFBA e da UFRJ. Destacar estas duas escolas implica lembrar que ocorria produção de conhecimento fora do eixo Rio-São Paulo, embora estejamos falando aqui de centros de formação de professores que realizavam pesquisas científicas em várias áreas do conhecimento, entre elas as ciências humanas com a influência de historiadores estrangeiros, principalmente franceses, como Fernando Braudel, Lucien Febvre e o antropólogo e filósofo Lévi-Strauss (NADAI, 1993). Essa série de reformas acompanhava o cenário nacional que passava por um processo de modernização econômica, fruto de um projeto de nação posto em curso pelo governo Vargas, e de urbanização da sociedade brasileira em escala inédita, que se intensificou no período pós-segunda guerra mundial.

Já na década de 1960 o processo de urbanização, vinculado à ascensão de camadas sociais historicamente excluídas do sistema de ensino, acarretou novas discussões e transformações nas metodologias de ensino de história, dando espaço a uma série de experimentações no ensino, principalmente em relação à interdisciplinaridade (ibidem). No que se refere às Ciências Humanas, surgiram propostas de ensino com o uso de documentações variadas, aproximação entre ensino e pesquisa e novas abordagens: “Pela primeira vez, ensinou-se História, ensinando também seu método” (ibidem, p. 156).

Todo o processo de experimentação que possibilitou outras abordagens e metodologias de ensino de História sofreu um duro golpe durante a ditadura civil-militar (1964-1985). “Escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo a processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder” (ibidem, p. 157). A precarização da educação pública também ganhou força neste período, principalmente devido a extinção do percentual mínimo destinado à educação pela União e Estados, conforme preconizavam os artigos da Constituição de 1964 criando, também, mecanismos para destinar recursos públicos à iniciativa privada. A consequência disto foi o gradual descomprometimento do governo federal com a educação pública, pois os militares tinham como objetivo diminuir os gastos com a educação obrigatória e gratuita, causando a exclusão ainda maior do acesso ao ensino de grandes camadas populacionais (ASSIS, 2012).

Naquele período o ensino de História se caracterizou por ser mais um instrumento de controle social, em que os currículos e abordagens voltaram a ser factuais e biográficas. Houve o retorno de um ensino com abordagens que não incentivavam a análise crítica e interpretativa do projeto de país em curso. As Ciências Humanas, bem como as demais áreas do conhecimento, passaram por um processo de reelaboração de seus objetivos e as metodologias empregadas abordavam uma função utilitarista dos conteúdos. Juntamente com isto “foi criado o Primeiro Grau de oito anos e o Segundo Grau profissionalizante, tornando o ensino tecnicista, voltado para a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho” (PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015, p. 205).

A década de 1970, auge da ditadura civil-militar, foi um período de dificuldades para os docentes de História. O AI-5, estabelecido no ano de 1968, significou um processo de arrocho salarial para os professores e aumento do número de aulas a serem dadas. Além disso intensificou-se a fiscalização, por parte das autoridades governamentais, sobre o tipo de conteúdo que era ensinado nas escolas e nas universidades. Isso fez com que a autocensura praticada pelos docentes, com medo de represálias, desse espaço para a consolidação de sentidos comuns e conteúdos acríticos nas aulas de história (OLIVEIRA, 2003). Todas essas mudanças

foram colaborando para construir a imagem do docente como um mero transmissor de conhecimentos. Porém, era preciso reconstruir a ideia do professor como um construtor de conhecimentos, o que nos remete à trajetória e à formação do campo de pesquisa de Ensino de História.

2.1. ENSINAR HISTÓRIA E PESQUISAR ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

No Brasil foram muitos os obstáculos para que os docentes passassem a ser ouvidos como profissionais produtores de conhecimento. Como já foi dito, entre os desafios constavam políticas governamentais do Regime Ditatorial no Brasil, durante as décadas de 1960 e 1970, mas não foram somente esses. Na própria academia e nas associações de classe havia resistência por parte de alguns bacharéis, em especial na Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), em sua origem formada por membros da Graduação e Pós-Graduação em História do Estado de São Paulo. Essa associação foi palco de disputas por espaço de reconhecimento dos professores do ensino básico como membros associados, tal como afirmou Ismênia de Lima Martins na tese de Ilka Miglio de Mesquita (2008, p. 135):

Havia uma corrente elitista na Anpuh, a dos chamados PhDeuses, expressão que eu cunhei, que queriam a toda hora só discutir com os seus pares, verticalizar as questões, aprofundar, isso e aquilo. Eles queriam a Anpuh como se fosse um seminário de especialistas, um encontro de especialistas, como era o modelo da Anpocs, onde tinha os eixos temáticos, os grupos, os GTs, as pessoas se reunindo num hotel fechado e discutindo entre si. Ponto. Para mim a Anpuh não deveria ser o Olimpo dos PhDeuses. Aliás, a própria universidade não deveria ser o Olimpo dos PhDeuses.

Ismênia foi presidente da ANPUH durante a década de 1990, e seus relatos expressam a busca dos professores para terem seus trabalhos e demandas reconhecidos como objetos de estudo pela academia, mas enfrentavam forte resistência de historiadores.

Por outro lado, havia grupos dentro da ANPUH que começavam a visualizar as demandas dos professores com outros olhos, apoiavam a sua inserção como membros associados para que pudessem participar das mesas redondas e propor discussões sobre o ensino de História. Nas palavras de Margarida Dias de Oliveira e Ariana Costa (2007, p. 147):

(...) mais uma vez, as questões do ensino se restringiram aos Programas de Pós-Graduação em Educação, ou seja, aos profissionais de cada área abriu-se a possibilidade de pesquisas em temas variados, porém a discussão sobre o que e como ensinar o produto desse conhecimento foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre.

Neste período a separação entre ensino e pesquisa influenciava fortemente o ponto de vista dos pesquisadores que faziam parte da instituição, pois imperava a concepção de que o professor era um mero transmissor dos conhecimentos que foram produzidos pela academia. Todo este processo ocorreu não sem resistência dos profissionais e pensadores da educação, o

que nos remete ao histórico de lutas que muitos professores e, principalmente professoras, pleitearam ao longo das décadas para terem seus trabalhos e experiências reconhecidos pela academia como atividade produtora de conhecimento científico.

Este debate ganhou maior evidência na ANPUH quando se percebeu a necessidade de incluir os professores da Educação Básica atuantes em escolas, nas discussões. Um dos marcos mais importantes dessa mudança de rumos foi o IX Simpósio Nacional da ANPUH, ocorrido em Florianópolis no ano de 1977, no qual se deu início a reforma nos estatutos desta associação para a inclusão de professores do Ensino Básico em seus quadros. Esta mudança, consolidada a partir do ano de 1981, possibilitou aos professores da educação básica se associar e participar dos eventos. A partir de então os professores puderam trazer suas narrativas e experiências, propiciando uma maior aproximação da prática do ensino com a academia, e construindo a concepção do Ensino de História como objeto de pesquisa (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

Com o fim do Período Ditatorial, a educação passa por um processo de reformulação, principalmente com a promulgação da Constituição de 1988, e, segundo Renata Machado de Assis, a educação foi enunciada “como um direito social (...) e que dedica toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família” (2012, p. 9). Constam também aspectos a respeito da organização e financiamento do sistema educacional, além de tratar do acesso e da qualidade do ensino. Nesta década, surgiram novas discussões sobre o ensino a partir das experiências escolares e os múltiplos discursos que envolvem o ensino.

A crítica ao livro didático, tido como objeto de controle homogeneizante do ensino escolar pelo governo, também foi um tema que provocou muitas discussões no final da década de 1980 até início dos anos 1990 (COSTA; OLIVEIRA, 2007). Naquele período começaram a surgir novas entidades, como o Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação, e o Encontro Nacional de Perspectivas de Ensino de História, em ação desde 1988 e coordenado por Elza Nadai. Neles foram debatidos temas muito pertinentes ao ensino, como a formação de professores e a constituição do currículo escolar.

O momento era de consolidação das políticas advindas de organizações internacionais em prol da ideologia neoliberal. Entre essas organizações constam o Banco Mundial e a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). As recomendações desses organismos econômicos acabaram por influenciar de forma expressiva a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) promulgada em 1996, fazendo com que o Brasil se alinhasse mais com a lógica econômica internacional. Entre as recomendações do Banco Mundial constava a “relação custo-benefício e taxa de retorno do indivíduo para a sociedade, que são medidas calculando aumento de salário de quem se educa para mais produtividade” (ASSIS,

2012, p. 8). Basicamente a educação era vista como um meio de reprodução da mão de obra produtiva, devendo alinhar-se ideologicamente com o capital e ser explorada por ele. Nas palavras de Rodrigo Turin (2019, p. 21):

(...) o conhecimento e o ensino são concebidos como motores da flexibilidade, acelerando e transformando os modos de produção (...) o indivíduo aparece como puramente passivo frente às aceleradas transformações que afetam o mercado de trabalho, cabendo a ele adquirir as capacidades necessárias para adequar-se a elas, concebendo-se e valorizando-se como “capital humano”.

Com isto, um novo direcionamento dos debates se iniciou, principalmente, em razão das reformas educacionais e curriculares propostas pelo Ministério da Educação no decorrer dos anos noventa (MESQUITA, 2008). Um dos principais assuntos tratados por essa instituição na época eram os questionamentos referentes à disciplina de Estudos Sociais. Símbolo das medidas governamentais para o ensino durante os Anos de Chumbo, através da implantação dos Estudos Sociais, a presença do ensino de História e de Geografia foi reduzida, uma vez que ambas faziam parte de uma única matéria componente da grade curricular, diluindo o ensino dessas disciplinas (MESQUITA, 2008).

Foi a partir dos anos 2000 que as discussões ganharam outros contornos, com a emergência de novos objetos e linhas de pesquisa. Isto se deve ao surgimento de outros grupos de trabalho e de novas pesquisas, fruto dos programas de pós-graduação em Ensino de História, que de certa forma possibilitaram uma desvinculação das faculdades de Educação (COSTA; OLIVEIRA, 2007). Mais recentemente o surgimento do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mas com atuação em todo o território nacional, tem como objetivo oferecer uma formação continuada voltada para os docentes atuantes no Ensino Básico. Esse programa também busca avançar na necessária reflexão a respeito do Ensino de História no cenário atual do Brasil, possibilitando maior qualificação e formação de docentes pesquisadores.

Apesar de observarmos avanços no que se refere ao campo do Ensino de História, é possível constatar que ainda há uma relação hierárquica entre os professores de História da escola básica e aqueles que lecionam nos meios acadêmicos. Sebastián Plá (2012) argumenta que o trabalho dos professores é tido como um ofício de mera transmissão dos conhecimentos científicos para os estudantes, portanto essa suposta ideia de relação de total dependência entre os ofícios produzem uma relação hierarquizante em que a docência na escola básica está em um patamar abaixo da pesquisa histórica. Plá do mesmo modo afirma que historiadores renomados como Eric Hobsbawm também sustentaram este tipo de opinião, uma vez que o conhecimento acadêmico é tido como fornecedor da matéria-prima “mal utilizada pelos

professores”, pois, para ele, os professores são responsáveis por distorcê-la com uma metodologia que não segue os princípios acadêmicos.

Neste cenário, é importante que os docentes de História comecem a se perceber como profissionais que teorizam sobre sua prática; produtores de uma forma de conhecimento singular, que tem outras finalidades e outras metodologias. É uma maneira de se libertar do binarismo entre ensino e pesquisa. Sebastián Plá e Joan Pagès (2014) defendem que o trabalho do professor no ensino de História é diferente da produção acadêmica – eles possuem uma relação de proximidade e afastamento, mas não de hierarquia:

La historiografía se basa fundamentalmente en el análisis documental de fuentes primarias y secundarias, en muchos casos organizadas en archivos. Esta metodología útil para la historia de la enseñanza de la historia o para el análisis de libros de texto, documentación oficial y planes de estudio es claramente insuficiente para comprender, por ejemplo, los procesos de aprendizaje dentro del aula, identificar el nivel de eficacia de unas determinadas intervenciones didácticas, interpretar los diferentes procesos de exclusión e inclusión de saberes históricos dentro del aula (...) (PLÁ; PAGÈS, 2014, p. 17).

Portanto, o ensino de história é uma construção de significados históricos sobre o passado em sala de aula. Há uma relação de proximidade com o conhecimento científico, pois ensinamos conceitos e definições construídos na pesquisa acadêmica. Porém, o saber histórico escolar e a complexidade desse campo de conhecimento:

(...) envolve sujeitos, culturas diferentes, política institucional, tradições, costumes, saberes, emoções, sensibilidades, relações de poder, saberes, aprendizagens, fracassos e sucessos, experiências e campo de investigação, possivelmente ultrapasse as fronteiras do que consideramos ensino de história e conhecimento histórico acadêmico (ZAMBONI et al, 2007, p. 262).

Sendo assim, as características dos objetos de estudo, as metodologias e as investigações fizeram com que os investigadores recorressem a outras ciências, como a antropologia, a sociologia e a psicologia para suas pesquisas, uma vez que se sabe que a análise dos livros didáticos, da historiografia e fontes utilizados em aula pouco dizem a respeito da prática de ensino de História.

Segundo Sebastián Plá e Joan Pagès (2014), nos últimos vinte anos têm surgido em toda a América Latina novas metodologias centradas em investigações aplicadas. Essas metodologias de investigação de ensino têm como principal objetivo estabelecer princípios de ensino e resolver problemas gerais de educação. Plá e Pagès (2014) nos explicam que estas se dividem em diferentes metodologias de análise, e essas metodologias vão depender dos objetos de estudo, das problemáticas e das teorias analíticas. Em suas palavras:

La investigación aplicada en enseñanza de la historia puede observarse en metodologías de la investigación-acción en la que se construyen modelos desde la propia práctica docente (Plá 2005), la investigación didáctica y la creación de modelos como el pensar históricamente (Santisteban, González y Pagès 2009), la interacción

entre los estudiantes y los materiales didácticos (Carretero y Voss 2004) y la investigación en la práctica (Zavala 2012) (PLÁ; PAGÈS, 2014, p. 25).

Portanto, ao longo dos anos essas metodologias têm buscado formas de estreitar os vínculos entre o ensino de história e a historiografia, construindo novas formas de compreender e refletir sobre o ensino de história – levando-se em conta que ensinar história requer uma constante reflexão, pois *“renunciar a la investigación de sus características significa dejar fuera de la reflexión historiográfica al principal espacio de socialización del conocimiento histórico”* (PLÁ, 2012, p. 182).

É claro que as pesquisas sobre o ensino de História também não poderiam deixar de fora os principais sujeitos com os quais os professores interagem durante a sua atuação, é por isto que aspectos das identidades juvenis também têm começado a aparecer nas pesquisas mais recentes do campo de Ensino de História. Entre as diversas metodologias de investigação, algumas têm olhado com mais atenção a outros ambientes de produção de conhecimento histórico, principalmente nos não formais que podem ser as redes sociais, como Facebook e Instagram, ou ainda, canais virtuais de divulgação de informações e entretenimento, como o YouTube (PAGÈS, 2014). As informações e narrativas que circulam nesses ambientes virtuais inegavelmente impactam nas opiniões dos estudantes. Isto já se faz sentir em muitas discussões e debates que surgem durante uma aula, o que torna o olhar para os jovens e para a sua cultura, um fator muito importante para o docente. Levando-se em conta que esta pesquisa é sobre o ensino de História para estudantes do Ensino Médio, ou seja, para jovens alunos, é preciso reconhecer que a melhor compreensão da prática perpassa pela melhor compreensão desses sujeitos. Mas afinal, o que as discussões sobre as juventudes têm a nos ensinar?

2.2. JUVENTUDES: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Conforme mencionado anteriormente, percebi que a análise da minha prática de ensino não poderia ser iniciada sem a compreensão mais aprofundada daqueles sujeitos aos quais me direciono diariamente para ensinar História. Até então me refiro a eles como alunos, porém percebo que, para mim, esta nomeação não explicita mais o cenário da minha aula. Sendo assim, o conceito primordial para esta reflexão é o de jovens.

A nomeação jovem ocupa o lugar da concepção de aluno nas pesquisas sobre o ensino ao longo das últimas décadas. Aluno a partir da definição presente em dicionários como o Michaelis significa discípulo, pessoa que recebe instrução de um mestre ou instituição de ensino ou até mesmo pessoa que dispõe de poucos conhecimentos em uma determinada matéria. Esta concepção também propõe uma certa homogeneização dos sujeitos com os quais os professores

lidam cotidianamente, omitindo toda a diversidade que as culturas jovens são capazes de promover. Outro aspecto a destacar é o certo grau de passividade que a ideia de aluno transmite, ser discípulo, ter poucos conhecimentos e receber instrução, pouco diz a respeito do que acontece em uma sala de aula de História em que, muitas vezes, os jovens estudantes são totalmente ativos no seu processo de aprendizado, intervindo e possibilitando novas abordagens e debates sobre os temas, enriquecendo-os. Ao mesmo tempo, podem também causar dificuldade ao andamento das aulas tendo desinteresse, atitudes de indisciplina ou hostilidade à figura do docente. Dessa forma, compreendi que o estudo das discussões a respeito da categoria das juventudes, e a busca pelo melhor entendimento do que ela significa, são fundamentais para dar melhor sentido à minha prática.

Os primeiros usos da ideia de juventude, pelo menos nas sociedades ditas ocidentais, nos remetem ao período pós Segunda Guerra Mundial, quando os ideais de identidade juvenil e de consumismo começam a se estabelecer nos Estados Unidos e na Europa (CARRANO, 2005). Entretanto, na Sociologia, o termo juventude tem estado mais presente nos últimos anos, principalmente no que tange aos debates acadêmicos. Afirma Paulo César Carrano (2005, p. 158), que “A juventude é uma categoria sociológica inventada pelos adultos; entretanto, torna-se cada vez mais difícil defini-la. Quando muito, podemos elaborar provisórios mapas relacionais”. A juventude, portanto, é caracterizada por sua falta de exatidão, ela é um período da vida de sujeitos sociais muito diferentes, então não é possível falar da juventude no singular, mas de juventudes.

Márcio Santos Santana (2009) explica que não havia uma delimitação exata do termo juventude até a década de 1940 no Brasil. Os principais termos para se referir a jovens do período eram “menor”, “moço” ou “mocidade”. O termo juventude também aparece vinculado à ideia de luta política, como a juventude comunista, criada na década de 1930. Mesmo hoje chama a atenção no que se refere à escassez de uma abordagem histórica que privilegie as identidades juvenis tanto nos materiais escolares, como livros didáticos, quanto no ambiente acadêmico. Por outro lado, a juventude muitas vezes foi estigmatizada como sendo formada por muitas pessoas indesejáveis para a sociedade, num espaço indisciplinado, onde os valores tradicionais e morais eram questionados ou desacreditados. Não foi à toa que ela é sempre o principal alvo de governos ditatoriais, em seus aparatos disciplinadores, como foi o caso das diversas ditaduras civis-militares que ocuparam o poder na América Latina durante a Guerra Fria (CONADEP, 2006).

Para Bourdieu (1983), a juventude ou a velhice são definidas como categorias através de uma complexa rede de simbolismos e relações de poder dentro de espaços sociais, sejam

eles nos meios profissionais, acadêmicos ou estudantis. A juventude é vista de forma diferente nesses locais e a dicotomia entre jovem e velho também encontra diferentes significados entre jovens de classes sociais distintas. O sociólogo afirma que, entre as camadas baixas da sociedade, o jovem encontra no trabalho a possibilidade de ingressar no mundo adulto para se emancipar socialmente, abreviando a fase da adolescência. Diferentemente, nas classes mais abastadas, há a tendência de se buscar uma extensão da juventude, pois é nesse momento da vida que é permitido experimentar muitas coisas com comportamentos, vestimentas e simbologias próprias que significam futuro, renovação e atualização – se comparada à velhice, juventude significa não estar sujeito à perda de capital social que a imagem da velhice provoca no indivíduo. Nesse aspecto, a idade biológica tem pouco efeito quanto à definição de juventude e dos múltiplos aspectos que ela pode significar. Também, ao definir pessoas como jovens, é preciso observar o seu estrato social e os múltiplos recortes (raça, gênero, territorialidade...) e, a partir daí, perguntar quem são os sujeitos com os quais estamos interagindo na escola.

No Brasil, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, os jovens estiveram também muito presentes nos movimentos de contestação da ditadura civil-militar (1964-1985). Destacase a visão positiva da juventude, tida como idealista e revolucionária. Já nas décadas seguintes essa visão foi mudando. Nos anos 1980 os jovens passaram a receber o rótulo de apáticos e desinteressados. Foi também nesta década que a juventude dos anos 1960 foi ressignificada, passando a ser representada não mais como os rebeldes sem causa, mas como a juventude participativa que resistiu à ditadura. Na década de 1990, receberam uma imagem ainda mais negativa, tidos como promotores de movimentos sociais causadores de desagregação social. Neste mesmo período, surgiram as primeiras políticas públicas voltadas para a juventude no Brasil, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (BERETA; ROSSATO, 2018). Estamos falando, portanto, de representações construídas sobre a categoria juventude, diferente da multiplicidade dos sujeitos jovens em cada período, a partir de diferentes recortes.

Definir juventude é uma tarefa um tanto difícil, pois um período tão importante e heterogêneo de nossas vidas não pode ser definido em poucas frases objetivas. Antes de tudo pretende-se aqui ir além da mera definição da Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013 - o Estatuto da Juventude¹, que em seu primeiro artigo, parágrafo 1, considera como jovens as pessoas entre

¹ O **Estatuto da Juventude** dispõe sobre os direitos dos/as jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE, compreendendo para efeito da Lei e diretrizes que os/as jovens são as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/estatuto-da-juventude>.

15 e 29 anos de idade. Uma faixa etária pouco diz a respeito de todo o universo de comportamentos, simbologias e demais aspectos que definem uma pessoa como jovem. Logo, também seria simplificador demais definir a juventude a partir de uma idade e mera fase de preparação para a vida adulta.

Como defende Dayrell (2003), a juventude não pode ser definida por aquilo que ela não é: não ser adulto, não estar biologicamente formado, não ser financeiramente independente. Ou como um momento de muitas mudanças biológicas e hormonais, acompanhados por períodos de instabilidade emotiva, como geralmente utilizado pela Psicologia quando se refere à adolescência. Ou ainda percebê-la como uma fase de crises e conflitos, em que ocorre o afastamento dos indivíduos das suas famílias. Crises e conflitos são dramas humanos que nos acompanham por toda a vida. Ao mesmo tempo, falar em fase é conceber a juventude como um tempo de passagem, de suspensão da vida aguardando a fase passar e a vida adulta chegar. Não se vive ainda, se prepara para a vida. Ou, pensar que, na juventude, tudo é mais intenso, mas as incertezas nos acompanharão até o fim da vida, embora os jovens a vivam duplamente: a incerteza deste tempo e de seu tempo de vida.

Desta forma, existe uma tendência a se perceber as juventudes como um período de experimentação e erro sem muito comprometimento com as possíveis consequências. O jovem é visto como um ser que busca constantemente projetos de futuro, pois, como é muito ensinado desde cedo aos estudantes, pretende-se constantemente “ser alguém na vida”. Essas concepções geralmente trazem duas consequências: uma delas é exteriorização desses sujeitos como seres irresponsáveis e inconsequentes, não passíveis de apresentar demandas relevantes; a segunda é a negação de seu momento presente, como Dayrell (2013, p. 41) nos afirma, “tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro” – como se fazer parte da juventude fosse estar em um constante movimento para se tornar algo que ainda não é. Portanto mais uma vez definindo-a a partir de uma negação.

Leccardi (2005, p. 47) nos explica que ser jovem é, por natureza, possuir uma dupla conexão com o tempo, “por um lado, é considerada uma condição provisória, destinada a desaparecer com o transcorrer do tempo; por outro, (...) os jovens são socialmente solicitados a construir formas positivas de relação entre seu próprio tempo de vida e o tempo social”. É no segundo aspecto que se verifica o maior dos problemas, pois as instituições sociais não mais garantem a estabilidade necessária para a consolidação do ingresso à vida adulta, o que torna difícil para eles os planejamentos a longo prazo. Nesse caso, é como se o jovem, e o aluno para

o qual eu leciono, perdesse de vista a possibilidade de atingir uma biografia dita “normal” em que as etapas são conquistadas linearmente até a conquista da independência.

O sociólogo Paulo Cesar Carrano reforça a afirmação de Leccardi, mas também evidencia as maneiras como esses sujeitos lidam com o seu tempo:

(...) os jovens de hoje encontram-se mais disponíveis para dispor de sua própria vida encontrando mais disponibilidade para fazer escolhas, flexibilizar os seus projetos de futuro e experimentar novas identidades culturais. Esse sentido de fluidez e abertura se estende em todas as áreas da vida. Os contextos da vida social que se apresentam resistentes aos fluxos comunicativos da juventude são identificados por ela como ultrapassados (CARRANO, 2005, p. 158).

Portanto, talvez um certo pessimismo expressado por alguns jovens de hoje possa ser entendido como uma forma de conflito de uma geração que não vê mais sentido no discurso de progresso, típico da sociedade moderna ocidental, que padroniza os caminhos a serem tomados sob a promessa de um futuro melhor – o que torna as experiências do aqui e agora muito mais interessantes do que o futuro instável e nebuloso, e faz com que a ideia de uma juventude alongada seja mais evidente (LECCARDI, 2005).

As concepções de juventude também são, e foram, influenciadas por legislações de órgãos oficiais através dos tempos. Como Peralva (1997) afirma que, dadas as transformações dos ciclos de vida, em que as fases da vida foram sendo alongadas em razão da maior longevidade das pessoas, e da aceleração das mudanças sociais como consequência da modernidade, pode-se dizer que a juventude é uma maneira de agir e de se colocar no mundo, sendo desvinculada de uma faixa etária. Temos uma idade ou é a idade que nos tem?

É importante frisar que vivenciar a juventude também pode significar vivenciar um período em que ocorrem significativas transformações hormonais, físicas e psíquicas. Essas transformações podem ser muito variadas entre diferentes sujeitos, mas também podem se tornar um elemento homogeneizante entre jovens da mesma faixa etária. Sendo assim “é importante estarmos atentos aos aspectos comuns, mas também às peculiaridades da fase da juventude para enriquecer nossa compreensão sobre nossos estudantes” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 110).

Sendo o conceito de juventude uma construção social, em que seu significado varia ao longo do tempo e entre diferentes sociedades, classes, gêneros, etc., não existe uma forma de ser jovem, mas sim, muitas formas (DAYRELL, 2003). A juventude é por definição heterogênea, o que é enriquecedor para a análise, que busca compreendê-la em toda a sua diversidade, não homogeneizá-la. Portanto, ser jovem não é somente ter um determinado comportamento, se vestir de certa maneira. Na concepção de Machado Pais (1990, p. 591):

Com efeito, um aspecto controverso desta tendência reside no facto de a juventude ser apreendida como uma realidade homogênea. O método mais apropriado para contrariar esta tendência é o de tentar dismantelar o mito da juventude homogênea no terreno onde ele se encontra mais enraizado — o do lazer.

Pais (1990) entende o jovem não como uma categoria, mas como um sujeito social que possui as suas próprias formas de sociabilidade, que estão repletas de comportamentos e simbologias próprias de cada espaço juvenil. Essa forma de identidade é influenciada pela condição social dos sujeitos (classe social a que pertencem) e geracional (a fase da vida em que se encontram). Também podemos dizer que ser jovem é lidar de sua própria forma com as incertezas de nosso mundo.

De qualquer forma, o conceito de juventude é pouco definido e o esforço para compreendê-lo nos desafia a repensarmos as nossas concepções sobre os estudantes e vê-los em toda a sua complexidade. Deixam de serem dominantes os elementos homogeneizantes, que atribuímos aos alunos, ou um tanto negativas e empobrecedoras quando atribuímos à juventude o título de período transitório, da busca da fase adulta. A juventude, ou, melhor dizendo, as juventudes, são um importante ponto de complexidade que colabora grandemente para a compreensão da complexidade de uma sala de aula.

Como educadores, isso nos impele a pensar mais sobre como lidar com tal questão em sala de aula. O que o ensino em sala de aula, e aqui mais especificadamente, o ensino de História, poderia colaborar para que os jovens compreendam melhor o contexto que os circunda? Como modifico minha relação com meus alunos ao concebê-los como jovens? Para começarmos a responder essas questões, é importante também entender como as juventudes vêm sendo abordada neste campo de conhecimento.

2.3. ESTUDOS DE JUVENTUDE E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO DE ENSINO DE HISTÓRIA

Durante o levantamento bibliográfico para este estudo, me deparei com uma gama de produções acadêmicas que discutem o conceito de juventude em múltiplas áreas de conhecimento ao longo das décadas, evidenciando a ampliação do número de pesquisas com temáticas sobre os jovens no Brasil. Um exemplo é o trabalho organizado por Marília Sposito, intitulado *Estado de Conhecimento sobre Juventude na Área de Educação no Brasil* (2000), que constitui um balanço da produção de conhecimento sobre o tema juventude, apontando questões advindas do estudo de 7500 dissertações e 1167 teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Rio de Janeiro, São Paulo e Federal do Rio Grande do Sul, no período de 1980 a 1998. O período mais rico da produção sobre juventude foi de 1995 a 1998.

Depois disso a autora coordenou outro levantamento em continuidade a este entre os anos de 1999 e 2006.

No primeiro levantamento realizado mostrou que as pesquisas produzidas na área da Educação entendem o jovem a partir de sua condição de aluno, uma categoria homogênea e abstrata que percebe os jovens pela sua dimensão cognitiva. Essa visão predomina nos trabalhos da década de 1980. Nesses estudos, ser aluno é uma condição natural, não uma construção histórico-social. A fase da vida, a origem, o gênero, a etnia, não são levados em conta, constituindo a vida do aluno, na escola, um tempo vazio de sentido.

A segunda tendência das dissertações e teses examinadas considera o aluno como um sujeito de ações no interior da escola. Visões de mundo, escolhas realizadas, jeito de vestir e de falar são considerados, porém na ótica da resistência. Esta visão permeia um pequeno número de pesquisas que analisam as práticas escolares realizadas na década de 1990, principalmente a partir de 1995.

Ainda há evidentes lacunas quanto aos jovens estudantes da zona rural, de pequenos centros urbanos, de camadas médias ou de alta classe e de escolas particulares. A maior parte das pesquisas privilegiam o Ensino Fundamental como nível de ensino investigado e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, o antigo Supletivo. Aqui fala-se em aluno trabalhador, mas busca-se entender esse trabalhador na escola e não no seu espaço de trabalho ou em outras dimensões da sua vida.

Os trabalhos da área da Educação foram os únicos mapeados no primeiro estudo, mas a pesquisa que abarcou os anos de 1999 a 2006 ampliou o seu escopo para envolver as pesquisas em Antropologia, Ciências Sociais e Serviço Social (SPOSITO, 2009). As novas formas de mobilização e interação dos jovens, assim como as ações públicas voltadas para esses sujeitos, estão entre as últimas temáticas de pesquisa levantadas por Sposito, como ela menciona que:

(...) estão agrupados os trabalhos que tratam das mobilizações e organizações juvenis, que buscaram enxergar os jovens em outros espaços de mobilização, diferentes dos clássicos estudos sobre os movimentos estudantis. Tais pesquisas partem da percepção de que novos espaços de mobilização foram construídos por jovens e também que há novas formas de produzir a ação coletiva (SPOSITO, 2009, p. 184).

Também cabe destacar a atuação de Observatórios da Juventude vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais e o da Universidade Federal Fluminense, que servem como um centro de produção acadêmica muito atuante no Brasil, produzindo artigos, trabalhos acadêmicos e ampla bibliografia sobre as juventudes, contando com a participação de especialistas referência da área e com o gerenciamento de grupos de pesquisa.

Pode-se dizer que no campo de Ensino de História há muitos debates entre pesquisadores/as. A definição do papel social desta área de conhecimento se modifica constantemente com as mudanças econômicas e com o avanço da globalização. Apesar de existirem várias abordagens para a definição do Ensino de História, todas elas o entendem como um instrumento de desenvolvimento da consciência social dos jovens, que contribui para constituição de um presente e de um futuro melhores para todos. Ou seja:

(...) a possibilidade de repensar o presente e suas urgências, bem como o passado que delas dizemos e abordar tanto esse passado quanto o tempo presente como coexistentes e coetâneos, o que torna, como já afirmamos, “os fatos do passado problemas do presente”. Nesse sentido é que o caráter ético e o caráter estético do ensino de história apresentam-se como a forma pela qual problematizamos o presente e abrimos possibilidades de futuros. Abordar as questões relevantes da vida pública no presente, como o racismo, a violência ou o autoritarismo (...) (PEREIRA et al., 2020, p. 5).

Levando-se em conta que a escola é um importante espaço de socialização e expressão das identidades juvenis, mas não é o único. Carrano (2011, p. 18) afirma que as “escolas esperam alunos e o que lhes chegam são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo”, e isto explica parte das desavenças entre as instituições educacionais e os jovens. Em outras palavras, o autor defende que é preciso compreender parte das socializações e contextos dos estudantes para proporcioná-los experiências mais significativas nas instituições de ensino:

Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas salas de aula e espaços escolares com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos (CARRANO, 2011, p. 19).

Além disso, é importante estar atento às transformações sociais que ocorrem regularmente na sociedade. Os jovens são particularmente mais sensíveis a essas mudanças, pois seus comportamentos, simbolismos e espaços de sociabilidade geralmente são formas de reação às imposições ou normatizações das sociedades, causando transformação social e marcando épocas com suas identidades (CARRANO, 2005).

Apesar da importância, ainda chama a atenção a ausência de uma abordagem histórica que privilegie as culturas juvenis nos materiais escolares, livros didáticos e no ambiente acadêmico. Gil (2016, p. 141) afirma que “Os alunos de graduação, futuros professores, concluem a licenciatura nem sempre sensibilizados para a importância de se conhecer os atores do processo educativo”. Situação não muito diferente ocorre quanto à presença/ausência das culturas juvenis nos livros didáticos. Entretanto, muitas editoras de fato promoveram maior aproximação com muitos elementos da cultura jovem, que podem significar utilização de uma linguagem menos formal nos textos, uso de imagens presentes em jogos virtuais, por exemplo, ou até mesmo problematizando os eventos históricos relacionando a elementos do presente,

como as redes sociais. Também se encontram “dicas” de abordagens ou utilização de recursos didáticos que aproximem o conteúdo da cultura dos jovens, como músicas, vídeos em plataformas virtuais, referências à séries ou à trilogias de livros de cultura infanto-juvenis.

Por mais que essas importantes aproximações estejam ocorrendo de maneira tímida nos manuais didáticos, as narrativas predominantes nas abordagens dos conteúdos nos livros didáticos ainda deixam a desejar quanto às perspectivas das culturas juvenis. Porém, isto

não significa que, para ensinar história, precisa-se falar da história dos sujeitos escolares, mas problematizar uma narrativa – a do livro didático – que tende a acentuar o papel social do sujeito, seja ele operário, estudante ou camponês. Os recortes de gênero, classe ou idade são pouco explorados (GIL, 2016, p. 139).

No campo do Ensino de História, temos uma pesquisa que considera a relação dos jovens com a História. Trata-se de um estudo coordenado por Luis Fernando Cerri e publicado no ano de 2014. Através do preenchimento de um formulário, jovens de cinco países diferentes (Brasil, Uruguai, Argentina, Chile e Paraguai), tanto de escolas públicas quanto privadas, e de diferentes gêneros e realidades socioeconômicas, puderam explicitar suas opiniões sobre a importância do estudo da História. Também expuseram suas impressões e expectativas em relação ao seu presente e seu futuro, e ao presente e futuro de seu país.

Admitindo que a juventude é uma categoria extremamente heterogênea, uma das únicas homogeneidades estabelecidas neste enorme projeto é quanto às suas idades e escolaridade, já que todos os participantes tinham entre 15 e 16 anos e eram estudantes. Entre todas as evidências que o trabalho apresenta, a mais importante para o autor repousa sobre a possibilidade de se descobrir o grau de consciência histórica dos estudantes, ou seja, naquilo que expressa “o elo dinâmico entre o passado que experienciou e o futuro que projeta, na ação que escolhe” (CERRI, 2014, p. 16).

Ainda sobre o trabalho de Cerri (2014), é possível verificar as diferenças que os currículos escolares, as situações socioeconômicas e o histórico recente dos países são capazes de causar às percepções das gerações mais jovens com o seu presente. Percebe-se que em linhas gerais as respostas podem ser completamente antagônicas entre sujeitos de diferentes países. Talvez uma das mais notáveis constatações, nas respostas dos estudantes, estão aquelas que dizem respeito às suas expectativas em relação ao futuro. A investigação demonstra que, para a maioria dos jovens dos países pesquisados, há um certo “pessimismo em relação ao futuro coletivo. Esta contradição entre pessimismo em relação ao futuro do país e forte otimismo em relação a seu futuro pessoal talvez possa ser entendida a partir da percepção de um hiato entre o coletivo, o público e o individual, o privado (...)” (ibidem, p. 35). Isto porque a participação política diz pouco para esses jovens no que se refere a uma melhor expectativa de futuro. Por

outro lado, é importante aprofundar mais para se compreender de qual participação política se referem: institucional ou não?

Na década de 2010 em diante, os estudos sobre a juventude, escola e sociedade passaram a ser influenciadas pelos surpreendentes acontecimentos como as Jornadas de Julho de 2013, os movimentos dos *Black Blocs* e as ocupações estudantis das escolas públicas. Todas protagonizadas em sua maioria por estudantes do Ensino Médio e das faculdades. Os mais recentes estudos têm direcionado o olhar para o ambiente das escolas, não como um lugar de ensino e aprendizado apenas, mas um espaço de ampla sociabilidade, “lugar dos amigos e do aprendizado das relações entre iguais, das brincadeiras, gozações, das trocas afetivas, das disputas e da indisciplina coletiva” (SPOSITO; TARABOLA, 2017, p. 16) e, por que não, da mobilização.

Portanto, a temática das juventudes possui em sua diversidade a sua maior riqueza. A partir da análise dos últimos estudos levantados nesta pesquisa, percebi que talvez a melhor maneira de compreender os sujeitos com quem eu lido seja escutando o que eles têm a dizer sobre suas concepções de mundo, expectativas de futuro e suas relações com a escola.

3. TEORIZAR A PRÓPRIA PRÁTICA COMO FORMA DE EMANCIPAÇÃO

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2002), já nos ensinava que a luta por direitos e dignidade é inerente ao exercício da docência, principalmente quando se trata de um país com a realidade brasileira, marcada pela desigualdade social. Para Freire (2002) a relação entre luta, ensino e busca por dignidade por parte dos docentes são práticas éticas indissociáveis, uma vez que, simplesmente cruzar os braços significa ceder ao fatalismo e se acomodar na indiferença, não apenas em relação à sua prática, mas também à todas as conquistas e resistências que possibilitaram ao ensino avançar ao longo das décadas.

É compreensível que depois de muitos mandatos de políticas desastradas e desgastantes, arrochos salariais, cortes de pontos, ameaças, humilhações e expansão de carga horária, muitos professores e professoras venham a se desiludir com o seu ofício, perdendo parte da sua energia. Mas na visão freiriana, assumir tal postura é, acima de tudo, desrespeitar a pessoa do educando, já que a atividade docente é uma atividade destinada à formação de outras pessoas, para que possa ser possível a transformação do mundo em um lugar melhor para todos. Como é possível atuar como professor e se tornar indiferente aos olhares de curiosidade, às perguntas e ao interesse genuíno dos discentes? Talvez a melhor maneira de combater os ataques de governos, entidades institucionais e organismos econômicos, que insistem em tornar a educação uma mera

reprodutora de uma tendência mercadológica, seja justamente a constante busca por melhorar a própria prática, sempre com o intuito de tornar a aula um momento ainda mais significativo.

Falando agora da atuação do professor dentro da sala de aula, acredito que criticar e analisar a própria prática deva ser parte do processo de ensino e aprendizagem. O ato de ensinar, longe de ser uma simples transmissão dos conhecimentos do professor ao aluno, é uma atividade de constante aprendizado, tanto por parte dos discentes, como por parte do docente, pois o professor “aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado” (FREIRE, 2021, p. 58). Isto se deve à própria natureza da atividade docente que é iniciada por um processo contínuo de elaboração das aulas. Essa etapa envolve muitas horas de estudo e insistente busca por novas informações sobre o assunto a ser abordado. Falando do ponto de vista da disciplina de História, isto pode significar a busca de informações sobre as mais recentes descobertas arqueológicas do modo de vida dos primeiros humanos que habitaram as Américas, mas também pode ser buscar na historiografia novas abordagens sobre assuntos da História do Brasil, como a análise do processo de Independência a partir de novas perspectivas, por exemplo.

Após todo o processo de elaboração da aula vem a prática de ensino propriamente dita, quando, na frente de dezenas de estudantes, os professores devem explicar o que sabem e o que aprenderam sobre determinado conteúdo, conforme o plano que elaboraram anteriormente. Desde os primeiros momentos de experiência, o professor iniciante, e eu me incluo nisso, percebe que o planejamento de uma aula necessita ser aberto às situações inesperadas que a experiência de dar uma aula envolve. Ou seja, apesar de serem distintas no sentido temporal – o planejamento que foi feito ontem e a aula que estou dando hoje no presente – o planejamento e a prática são complementares em toda a dinâmica, natureza e universo que envolvem uma aula de história. Assim começa a construção daquilo que é conhecido como saber docente, e que só pode ser construído por quem ensina. Segundo Seffner (2010, p. 2015):

Os saberes da docência são em geral saberes de caráter prático. Constituem aquilo que um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente, saberes muito diversos, em geral pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e condução das aulas e para a “sobrevivência” do professor no ambiente escolar.

O saber docente é construído pelo dia a dia dentro da escola, que é permeado de acontecimentos que, mesmo que o planejamento admita que seja possível que ocorra alguma interrupção ou o afloramento de um debate um pouco mais enérgico em determinada turma, a imprevisibilidade causada pela série de acasos que o ato do ensino de história proporciona torna cada aula única. Dessa forma, esse conjunto de acasos e acontecimentos dentro de uma sala de

aula constituem as cenas de aula que, por mais que sejam imprevisíveis, são sempre um terreno fértil à reflexão.

De maneira geral, nos explica Seffner (2010), esses acontecimentos em sala de aula são pouco refletidos e pouco registrados. Ele também nos alerta sobre a tendência de padronização da atividade docente que se dá através de diversas formas, como por meio dos manuais didáticos ou da aplicação de metodologias de ensino elaboradas por empresas privadas de educação. Refletir sobre a prática de ensino possibilita que o professor construa o seu estilo de dar aulas e a sua singularidade, que é justamente aquilo que agrega riqueza à sua ação.

Refletir sobre a experiência docente, além de ser uma forma de resistência à homogeneização empobrecedora, é também uma forma de evitar que o professor caia na rotina de constantes queixas sobre a profissão ou sobre a indisciplina dos estudantes. Esse comportamento, fruto de um certo desgaste e desilusão com a profissão, está muito presente entre o grupo de professores de algumas escolas. Logo no início da minha vida profissional como professor, há cerca de 8 anos, me surpreendi com este cenário já nos primeiros momentos em que ingressei na escola como docente. Em várias ocasiões os meus colegas em grupo debatiam sobre o quanto o salário da categoria é baixo no Estado do Rio Grande do Sul, sobre o quanto os estudantes são desrespeitosos ou sobre o quanto é trabalhosa e difícil a vida do professor. Em dado momento, percebendo a minha presença como professor iniciante, os membros do grupo começaram a se desculpar, pois aquele “excesso de realidade” poderia me “desestimular no início da minha carreira”. Resolvi ousar e mencionei que era improvável que ser professor fosse tão ruim assim, pois ninguém aguentaria 20 anos naquelas condições. Também afirmei que tinha certeza de que entre os momentos ruins havia muitos episódios felizes e os colegas concordaram comigo. Um deles inclusive mencionou que a camiseta que estava utilizando naquele momento era um presente dado por estudantes de uma das suas turmas.

O exercício da docência, portanto, é uma ação de constante luta, crítica, autocrítica, estudo e reflexão. É buscar compreender a sua prática e criticá-la como forma de valorizá-la e torná-la única. Muitas vezes reclamamos das condições em que nos encontramos e do nosso dia a dia, que podem ser extremamente cansativo e estressante, mas é importante também nunca ceder à autodesmoralização paralisante da autodepreciação. Talvez o hábito de refletir e registrar esses momentos de sala de aula sirva como forma de fazer com que os professores não os banalizem e os esqueçam.

Na maior parte dos casos, a pesquisa que envolve o estudo do ensino de história e também de outras disciplinas, dá importância quase que exclusivamente à análise dos materiais

didáticos, das grades curriculares, dos programas oficiais de ensino ou de trabalhos elaborados pelos estudantes. A pesquisadora Ana Zavala (2012) nos conta que essa pouca atenção dada à ação do professor e sua atuação na prática de ensino provém, em grande parte, da ideia de que a atividade docente é a transmissão de conhecimentos aos estudantes, portanto, bastaria analisar os programas educacionais sob a luz de uma teoria para se ter compreensão sobre o que o docente fez em sala de aula. Entretanto isto também se deve ao fato de os investigadores acadêmicos serem historicamente considerados aqueles em maior posição na hierarquia epistemológica em relação aos docentes. Sendo a sua obra a principal fonte de inspiração para este trabalho, mas ainda com pouca presença nas academias brasileiras, a obra da professora uruguaia Ana Zavala compõe o elemento fundamental do processo de análise da minha prática.

3.1. LA INVESTIGACIÓN PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

Formada pelo Instituto de Profesores Artigas de Montevideo em 1970, a pesquisadora e mestre em didática Ana Elena Zavala Freire começou sua carreira como docente no ensino secundário de sua terra natal a partir do ano de 1973, atuando até 2014. Atuou também como professora de Didática e Filosofia da História e hoje é docente de La Universidad CLAEH (Centro Latinoamericano de Economía Humana). Também realizou trabalhos em outras universidades latino-americanas como a Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo e a Universidad de Sonora, ambas no México (CVUY, 2020). Seguindo a linha de pesquisa da teorização prática da prática de ensino de história, Ana Zavala construiu uma inovadora forma de teorização em que o(a) professor(a) é encarado como investigador e objeto da sua teorização prática, entrelaçando as formas como os conteúdos são explanados, as teorias de análises e todo o universo que forma uma aula de história. Esta pesquisadora possui uma vasta produção bibliográfica, com destaque para a obra *Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*, publicado em 2012. Zavala também atua em seminários em que trabalha com professores na escrita coletiva de textos sobre suas práticas de ensino, incentivando esses docentes a refletir e a teorizar a sua prática.

Entre as principais discussões presentes no amplo conjunto de obras de Ana Zavala (2016) consta a denúncia da hierarquização existente entre o conhecimento acadêmico e o escolar. A professora defende que o docente de ensino de História é visto como um técnico, que apenas aplica os conhecimentos produzidos na academia. Isto caracteriza aquilo que Zavala definiu como “Violência Epistemológica”, pois é fácil perceber que o(a) professor(a) não é reconhecido(a) como produtor(a) de conhecimentos históricos ou didáticos. Isto se deve também pelo fato de haver uma orientação eurocêntrica dominante nas academias, com suas

imposições, fruto da modernidade e do avanço da globalização. Tudo isso influencia a maneira como as pessoas compreendem o conhecimento marcado por determinadas hierarquizações que define que alguns conhecimentos seriam mais relevantes que outros.

Esta hierarquização não é sentida pelos docentes apenas nos meios acadêmicos, é possível constatá-la nos meios políticos e nos meios de comunicação da grande mídia em que, quando promovidos debates ou entrevistas sobre a temática da educação no Brasil, dificilmente há participação dos docentes das escolas para comentar sobre seu próprio ofício. A situação mais corriqueira é a presença de jornalistas, sociólogos, psicólogos, entre outros, com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula, mas que são convidados para oferecer explicações ou dar soluções para o ensino nas escolas. Quase sempre a culpa do fracasso escolar e das baixas pontuações das escolas nos exames nacionais recai sobre os professores, que muitas vezes são tidos como incapazes ou incompetentes. Nesse contexto, quais seriam as ferramentas que os docentes teriam para conquistar o seu espaço e fazer ouvir a sua voz?

3.1.1. A aula como espaço de teoria e prática

O fato de o professor passar a se perceber como um teorizador, criador de conhecimento e capaz de se reinventar constantemente não deixa de ser uma forma de resistência ao contexto político e econômico atual, de globalização, mercantilização e utilitarismo da educação, neoliberalismo e políticas que buscam tornar o(a) professor(a) um mero transmissor de conhecimento (ZAVALA, 2016). É uma possibilidade de fazer ouvir a sua voz e encontrar o seu espaço na bibliografia científica sobre o seu ofício. Além disto, nos traz a possibilidade de “abrir a caixa secreta” da sala de aula, em que são reveladas experiências únicas, e muitas vezes brilhantes, mas que são esquecidas pela falta de uma devida valorização da prática por quem o faz. Isto da mesma forma possibilita ao docente se tornar um agente transformador da sociedade, e não apenas ser parte de um mecanismo de sua reprodução, pois a troca de experiências de aula foi sempre, e continua sendo, muito enriquecedora e valiosa para o ensino.

Como em uma investigação acadêmica, a investigação da prática de ensino também parte de uma problemática, sempre levando em conta que o professor é também parte do problema, uma vez que aquilo que ensina e a forma como o faz em sala de aula passam por seus conhecimentos, afeições e memórias (ZAVALA, 2019).

O problema da prática nasce da relação entre a ação que o professor faz em aula e como ele é capaz de entendê-la, ou seja, nasce dentro da sala de aula a partir da teorização da prática de quem realiza a ação, no caso, o próprio professor. O problema, neste caso, surge a partir do

entendimento de que as coisas deveriam ser feitas de forma diferente, e isto surge da teorização a respeito do que faço com o que penso em fazer. Portanto, o professor é a origem do problema. Ana Zavala (2019, p. 36) explica que “enunciar la existencia de un problema práctico remite necesariamente a la relación entre lo que hago en clase y la(s) forma(s) en que soy capaz de entenderlo”. Este conflito se dá sempre internamente ao docente que está disposto a pensar sobre si mesmo e sobre sua prática, é aquele se envolve de forma inquieta com a sua atividade profissional. Para ilustrar de forma sucinta, podemos imaginar um professor que entendeu que a sua abordagem marxista da Revolução Francesa não condiz mais com os exercícios factuais do livro didático que ele sempre utiliza. Ao desenvolver esta reflexão, o professor teorizou as duas práticas (a de explicar a Revolução Francesa e a de aplicar as atividades do livro) para perceber o conflito. Sendo assim, a teorização prática proveniente deste problema é também a busca por outra maneira de entender e realizar a prática, uma vez que o foco acaba sempre sendo as propostas ou avaliações aplicadas aos estudantes.

A análise da prática docente não se baseia na transcrição de todos os acontecimentos ocorridos em uma aula, mas sim no sentido que o professor, que é o analista e o próprio objeto de estudo, dá para a sua análise. A autora assinala que:

(...) el foco del análisis es siempre cuestión de la mirada y la intención del analista, (...) Por esta razón el fruto del análisis tiene el color de las herramientas de análisis movilizadas, que necesariamente hacen juego con el interés del analista en hacer foco en una determinada cuestión de su clase de ayer, su enfoque de un cierto tema o su manera de enfrentar un cierto tipo de situaciones. (...) Conviene siempre tener en cuenta – para todos los casos – que el resultado del análisis tiene siempre que ver con qué herramientas se utilizaron (ZAVALA, 2015, p. 189).

Sendo assim, é preciso compreender que a prática docente se desenvolve em meio a uma gama de variáveis que, de certa forma, terminam por moldar esta prática de diversas maneiras. Elas podem fazer com que o professor permaneça e dê mais atenção a alguma temática, por esta propiciar aulas que o professor considera mais interessantes para o aprendizado. Entretanto, o contrário também pode ocorrer. Ele pode acabar evitando se alongar em certos assuntos ou preferir não adentrar em certas discussões devido à pressão da instituição de ensino, de governos ou de um grupo de pais e mães. Isso também pode ocorrer em casos em que um tema sensível para os jovens é abordado. O professor, então, pode evitar ou nem dar tanta relevância a certos conteúdos do currículo, privilegiando os que acredita serem mais pertinentes para seus objetivos, ou por ter maior afinidade com os debates que ele suscita.

Desta forma, a aula é também uma relação entre diferentes textos, como os da historiografia, os dos programas oficiais e dos textos dos livros didáticos a respeito dos conteúdos a serem trabalhados. Como já foi dito, uma aula começa pelo seu planejamento, que

envolve tanto a historiografia que o docente tem disponível para aquele assunto, como os objetivos e o sentido que para ele tem aquela aula:

(...) cuando la historia es enseñada por cada profesor de historia individualmente considerado, el sentido de la historia que cada uno de ellos ha construido para ella gobierna espontáneamente su práctica de la enseñanza. Para los profesores, ‘las teorías de la enseñanza’ equivalen siempre a enseñar (entre otras cosas) ‘mis teorías de la historia’, porque tanto la enseñanza de la historia como su aprendizaje están siempre sostenidas por el sentido que profesores o estudiantes hayan construido para llevar a cabo su tarea en relación a la historia (ZAVALA, 2006, p. 102).

Levando-se em conta outros fatores, pode-se compreender que o ensino de história também é formado por variáveis externas ao professor, como as grades curriculares, o direcionamento ideológico ou pedagógico da instituição, ideologias ou crenças dos pais dos estudantes e deles próprios:

Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social (Gómez, 1995, p. 102, apud MONTEIRO, 2001, p. 129)

Sendo assim, o registro daquelas informações pertinentes que envolvam minha prática é muito necessária para a minha análise. Os slides virtuais que utilizo como material didático também serviram como análise do planejamento de uma aula, já que me dão pistas sobre os caminhos que eu trilho, também compartilham a importância de serem materiais de minha autoria. Compreendi neste processo que as minhas expectativas são elementos constituidores do meu planejamento e, por isso, optei por registrá-las em um relatório próprio para isto, nomeado de *Ficha de Trabalho*, elaborado por mim (APÊNDICE A). É enriquecedor observar o quanto elas podem se confirmar ou serem desmentidas pelos acontecimentos em aula.

Um dos fatores fundamentais de uma prática de ensino são as cenas que nela acontecem. Devido ao período de pandemia, parte dos estudantes estava acompanhando as aulas de casa, através do meio virtual que as transmitiam ao vivo e, por isso, tive a possibilidade de dispor do recurso da gravação da aula através do meio virtual. Estas foram registradas em vídeo e arquivadas para descrição e análise, sempre com o cuidado de evitar qualquer tipo de exposição dos estudantes presentes. Este cuidado também foi tomado em relação à instituição de ensino que não foi identificada, mas que permitiu a realização deste estudo em suas dependências²

² Como forma de preservação da identidade da instituição em que leciono e também dos estudantes com quem me relacionei, em nenhum momento estes serão identificados. Entretanto, posso afirmar que isto não influenciará e nem prejudicará a minha análise prática da prática de ensino de história. Como toda instituição ou turmas de estudantes, elas possuem características gerais e singulares que as tornam únicas.

(APÊNDICE B). Sendo assim, pude ter acesso, após a aula dada, a todas as intervenções, perguntas, frases de efeito e provocações utilizadas por mim como recurso didático com uma riqueza de detalhes que foi muito importante para uma análise mais precisa. Muitas vezes, no calor dos acontecimentos de aula, várias informações e detalhes acabam sendo esquecidos pois, na maior parte do tempo, encontro-me concentrado e empenhado para que certos conceitos sejam trabalhados e assuntos sejam mencionados antes do final do período de cinquenta minutos.

O professor Fernando Seffner (2010) explica que o processo de registro das cenas de sala de aula requer método. As cenas devem ser registradas com organização, de forma objetiva, e enquadradas dentro do seu contexto, ou seja, também deve-se registrar outras informações sobre a turma, sobre o aluno que está falando, ou até mesmo alguma comparação deste ocorrido com eventos similares em outras escolas que o professor já tenha lecionado. É importante aqui definir o que é uma “cena de sala de aula”. Para Seffner (2010), as cenas são “um acervo de matéria-prima para reflexão”, ou seja, elas funcionam como acervo que possibilita ao professor analisar a sua prática. Nas cenas, tanto os estudantes quanto os professores são protagonistas. Os estudantes, pelo fato de serem eles, na maior parte dos casos, os sujeitos que intervêm diretamente no formato das aulas através de suas atitudes e interações. Já os professores pelo fato de que, ao trazerem as suas práticas à luz de uma reflexão, ingressam novamente no centro dos debates educacionais.

3.1.2. Analisar a prática é se autoanalisar

Investigar a própria prática é, por natureza, uma tarefa um tanto difícil, pois em parte é investigar a si mesmo. É fazer com o que o docente seja seu próprio objeto de análise. Para realizar a investigação da prática de ensino é preciso conhecer as características desta prática de ensino - e aqui estamos nos referindo especificamente ao ensino de História - assim como as variáveis que permeiam esta prática. É preciso reconhecer primeiramente que a docência é uma atividade diversa, como afirma Ana Zavala (2015, p. 186):

Es cierto que todos somos profesores de historia, y muchos hemos leído los mismos libros y hasta hemos sido compañeros de clase, pero también lo es que cada uno tiene una relación con la historia, con el tema, con la orientación, con el historiador y con lo que cree que es mejor ofrecer a los estudiantes en esa clase, que siempre tiene algo en común con algún otro, y algo diferente, parecido o totalmente opuesto.

Portanto, reconhecer que a compreensão de qualquer texto, mesmo os historiográficos, é fruto de uma interpretação realizada individualmente por cada indivíduo, é reconhecer que as variedades de práticas de ensino de história são infinitas, já que há muitas maneiras de dar sentido à historiografia e as formas de ensiná-la.

É também preciso reconhecer que, em se tratando de análise da prática de ensino de história, a ação de ensinar tem uma relação de total dependência entre a história e a prática, “esto significa pues que ‘la historia’ pertenece a ‘la práctica’ (de la enseñanza) de la misma manera que ‘la práctica’ (de la enseñanza) pertenece a ‘la historia’ como un todo” (ZAVALA, 2006, p. 90). Sendo assim, mesmo que um professor possua um conhecimento muito aprofundado sobre algum assunto da história, ele não explica para os estudantes exatamente aquilo que sabe, mas sim aquelas informações que ele achou mais pertinente para a situação prática em que se encontrava. Como afirma a autora:

Esto quiere decir que el producto de la lectura de los textos historiográficos por parte de los profesores de historia (...) se transforma en un nuevo relato (...) dirigido a sus alumnos, que no son ni sus colegas ni expertos en el tema o en la materia. El discurso histórico de los profesores de historia se apoya en la historiografía, pero no es historiografía. En el mundo de la didáctica hay quienes piensan que se trata de una cuestión de fidelidad, en tanto este discurso se parezca más o menos al de los historiadores. Aún el más fiel y honesto de los profesores, cuando relata la historiografía a sus alumnos, ya no es un lector, sino un nuevo narrador que cuenta a la vez los documentos, la historia y la historiografía en su versión personal. No podría ser de otra forma (ZAVALA, 2006, p. 98).

É por isso que realizar a teorização da prática significa organizar aquilo que Zavala (ibidem) chamou de “concha de retalhos”, uma vez que a nossa prática é formada por um acervo de diversos tipos de conhecimentos históricos e também através das nossas experiências de vida.

Percebe-se isso quando um professor, ao iniciar um assunto referente ao conteúdo da Grécia Antiga, resolve iniciá-lo com a narrativa de um mito. Outro professor, que talvez não tenha tanta intimidade com a mitologia grega, poderia introduzir o mesmo assunto com uma abordagem geográfica, de caráter mais interdisciplinar. Este mesmo professor também pode utilizar abordagens diferentes dependendo das características que atribui à uma turma. Neste caso, não é de se surpreender que, mesmo entre professores com o mesmo gosto e afeição por uma temática, com as mesmas leituras historiográficas, cada um possa dar aulas com abordagens completamente diversas, ou até mesmo antagônicas. A principal razão disto está no fato de a prática de ensino estar ligada à maneira como os professores interagem com os jovens ou com as situações de imprevistos em uma sala de aula e com o conteúdo. Sendo assim, analisar a prática de ensino é um exercício de reflexão tanto da prática, como de si, conforme explica Ana Zavala (2019, p. 38-39):

(...) Por un lado o por otro encontramos siempre al sujeto de la acción siendo responsable del ensamblado de sus partes, porque a él le pertenecen los motivos para llevarla a cabo de esa manera precisa, así como las intenciones y los deseos con los que ha llegado al salón de clase, además de todo lo referente a la organización de los contenidos de la clase o del curso. Al mismo tiempo, es la acción la que va contribuyendo a confirmar o cambiar la imagen de sí que cada uno de nosotros tiene

de sí mismo: exitosos o fracasados, tímidos o extrovertidos, rigurosos o desprolijos, etc., pero también historiográficamente marxistas, estructuralistas, decoloniales o positivistas.

Ou seja, o processo de análise da prática de ensino é uma forma de autoanálise, e também de teorizar não apenas aquilo que o sujeito da análise fez, mas também aquilo que o levou a fazer, assim como suas expectativas antes da ação. Isto não deixa de ser uma forma de construir ou trocar a visão de si mesmo, ou seja, das suas identidades. Desta forma é preciso compreender que “o sujeito não tem uma relação com o saber, ele é relação com o saber. Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo” (CHARLOT, 2005, p. 42). Portanto, para compreender a sua relação com o saber é preciso enxergar-se como sujeito humano, inserido e um contexto social, formado a partir de suas histórias e sendo, por isso, singular.

A maneira como ensino um conteúdo está diretamente ligada à minha identidade e meus valores, pois o que está em questão não é a forma como as informações chegam até mim, mas como eu as interpreto. Como Ana Zavala afirma (2014, p. 26): “no hay textos em sí (como los de la *historia investigada* o simplemente, la *historiografía*) sino la comprensión/interpretación que el lector – cada lector hace de ellos”. Porém devemos ter o cuidado de não cairmos na armadilha da valorização excessiva da subjetividade de uma informação. Sabemos que em tempos de pós-verdade, é preciso criticar com metodologia as fontes e argumentar de forma lógica, ainda mais em momentos de excessiva polarização política.

Busca-se a concepção de que um professor não nasce professor, mas sim torna-se um. É preciso entender que a nossa forma sempre singular de dar aulas está diretamente relacionada com a nossa biografia. A nossa maneira de lidar com situações, de falar, de abordar certos temas ou nossos trejeitos são, em grande parte, fruto de referências que “pegamos” de outras pessoas, familiares ou professores que tivemos ao longo da vida. Durante as explanações, o professor pode tentar simplificar o conteúdo, inclusive com generalizações ou até anacronismos, para torná-lo mais compreensível e concreto. Ele também pode dar um foco maior a certos aspectos da historiografia, com os quais possui maior intimidade ou afeição. As explicações sempre serão uma versão dos conhecimentos do professor, são parte da interpretação de algum texto ou narrativa.

O professor, portanto, ensina aquilo que sabe e o que acha mais pertinente para a ocasião, não sendo a sua aula uma simples reprodução das informações contidas em um texto. O professor não ensina aquilo que ele leu, mas partes daquilo que acha mais pertinente. Muitas vezes mencionamos informações que vimos em um filme ou em um documentário, e esses são

saberes com os quais possuimos vínculo. Zavala explica que conhecer essa relação afetiva com o conteúdo constitui uma excelente ferramenta de análise de sua prática: “Aquí también cuenta lo que me gusta más, porque en cierta forma coincide con aquello en lo que creo, lo que me hace sentir bien, lo que más me convence porque me parece la mejor interpretación del pasado (ibidem, p. 32)”.

A busca deste sentido através da reflexão das minhas aulas também está ligada à busca da melhoria da minha atuação como professor. Isto não necessariamente significará uma mudança na prática de ensino propriamente dita, mas uma mudança na maneira de entender a prática, de compreender os elementos que a formam.

Sendo assim, toda a aula nasce de um planejamento. Esse projeto de aula, muito além de exercer uma função de guia para a aula que ainda vai acontecer, é também parte do sentido que estou dando para a minha prática. Zavala (ibidem) afirma que podemos considerar o projeto de aula a primeira construção de um sentido para a aula. Além disso, é também uma forma de gerenciamento das incertezas que a futura aula poderá conter. É nele que são organizadas as narrativas historiográficas, os objetivos e os materiais que serão utilizados em aula. O professor quando organiza um projeto de aula, o faz de forma que tenha um sentido através de uma imagem mental que serve como guia.

É por isso que o projeto de aula, os materiais que foram confeccionados para ela – no meu caso slides, com partes de textos e imagens – e o mapa mental que organizei ao pesquisar a historiografia sobre o assunto, também são importantes para pensar a prática docente. Igualmente importantes são as ferramentas de análise que elejo para minha análise prática, assim como a atenção dada aos outros elementos que influenciam diretamente nela, como os estudantes e os múltiplos aspectos que envolvem uma escola da rede privada no Brasil. A seguir realizo uma descrição do contexto em que a minha prática se insere sob a luz do conceito de classe média.

3.2. O CONTEXTO DA PRÁTICA: A ESCOLA, OS/AS ESTUDANTES E O PROFESSOR

Como professor de ensino fundamental e médio, atuando tanto em escola pública quanto privada, percebo uma clara diferença na forma de vida dos jovens dessas diferentes redes, principalmente no que diz respeito à sua relação com o mundo do trabalho, aos seus espaços, seu lazer e as suas formas de interação. Claro que não podemos pensar simplesmente de maneira dicotômica, como se houvesse apenas dois grupos bem definidos, os de estudantes do ensino privado e os de estudantes do ensino público. Sabemos que a realidade é muito mais complexa do que isto, e é de muita valia o entendimento dessa complexidade. Porém, também é possível

traçar algumas homogeneidades entre esses jovens, por mais diferentes que sejam, pois pertencem ao mesmo grupo geracional. Tal constatação se torna possível ao observar os bairros onde eles vivem, bem como ao perceber, através de conversas, o número de estudantes que viajam para fora do estado ou até mesmo para fora do país no período de férias escolares³.

É possível identificar também que esses jovens não pertencem às classes mais abastadas econômica e socialmente da sociedade porto-alegrense. Por mais que suas famílias pareçam possuir uma renda familiar muito superior à da grande maioria das famílias brasileiras, percebe-se que, entre esses jovens, existe uma certa preocupação com a perda do padrão de vida. É como se esses estudantes fizessem parte, em sua maioria, de uma camada intermediária entre a alta sociedade e as classes populares. Mas o que, de fato, é pertencer à classe média? O que os estudos da educação e da sociologia dizem sobre esses estudantes?

Aqui proponho compreender a classe média para além de uma concepção meramente econômica. A classe média é tema de discussão, e aqui não se trata de estabelecer uma definição exata do que é pertencer a esta camada social, mas sim compreender parte do que se diz sobre ela. O sociólogo Jessé de Souza (2015) afirma que os indivíduos são formados, em limites e possibilidades, por três tipos de capitais: o econômico, o cultural e o social. Nas sociedades modernas, segundo o autor, os capitais econômicos e culturais são fundamentais. O capital econômico, corriqueiro dentro das ciências humanas, é relativo às possibilidades econômicas dos indivíduos e das famílias, e remete principalmente às suas rendas e poder financeiro. Para o conceito de capital cultural, Jessé utiliza a definição desenvolvida por Pierre Bourdieu, e diz que se trata de tudo aquilo que desejamos ou queremos aprender, não estando necessariamente vinculada aos títulos acadêmicos. O capital cultural é compreendido pela sua forma de incorporação ao indivíduo que se manifesta através da forma como esse indivíduo compreende o mundo e age sobre ele. Sendo assim, um indivíduo com maior capital cultural passa a agir e a compreender de forma diferente se comparado ao período anterior, quando ainda não detinha esse capital. Portanto o capital cultural faz parte do indivíduo.

Bourdieu propõe o conceito de capital cultural como uma forma de ampliar a discussão em torno da desigualdade de desempenho escolar entre crianças de diferentes classes. O sociólogo começa questionando as análises econômicas dessa desigualdade já que, por mais que tenham o mérito de compreender que o investimento em educação traz melhores retornos

³ É preciso dizer que grande parte das constatações que realizo aqui advém de observações, da escuta dos assuntos comentados entre eles, das suas postagens nas suas redes sociais ou de comentários entre professores durante os intervalos. Todas essas informações possibilitam um melhor entendimento dos sujeitos com os quais eu lido diariamente.

financeiros aos sujeitos, deixam de fora o fato de que o desempenho escolar do estudante também está vinculado ao seu contexto familiar, e que deixa capital cultural e social para seus herdeiros como forma de manutenção da condição social.

Desta forma, Bourdieu afirma que capital cultural se apresenta em três formas: estado incorporado, estado objetivado e institucionalizado. O estado incorporado é, como a própria palavra diz, um capital cultural que é adquirido pelo sujeito através das suas experiências e da sua sociabilidade, principalmente familiar: “o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo. O capital cultural é um 'ter' que se tornou ‘ser’ (...) tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus” (BOURDIEU, 1979, p. 74-75). É, portanto, adquirido através do tempo, sendo invisível e ligado às condições primitivas de aquisição.

Por consequência, ele apresenta um grau de dissimulação mais elevado do que o capital econômico e, por esse fato, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de (des)conhecimento, por exemplo, no mercado matrimonial ou no mercado de bens culturais, onde o capital econômico não é plenamente reconhecido (ibidem, p. 75).

O capital cultural pode ser percebido de modo espontâneo coletivamente, pois pode se manifestar pela maneira como uma pessoa se porta, fala e através dos assuntos que ela aborda ou até no entretenimento que consome. Todos esses aspectos são entendidos como sinais com significados sociais emitidos pelo corpo do indivíduo.

O capital cultural objetivado compreende propriedades materiais dos sujeitos, mas só quando relacionados com o capital cultural incorporado. A relação pode ser basicamente explicada como a propriedade que algum sujeito tem sobre um objeto (capital objetivado) conseguido através do capital econômico, e a sua capacidade de tirar proveito dele acumulando capital simbólico (capital cultural incorporado). O autor utiliza o exemplo de alguém que possui uma máquina – capital objetivado – e a sua capacidade de utilizar aquela máquina de acordo com a sua função – capital incorporado.

O capital institucionalizado se trata dos diplomas concedidos pelas academias e instituições de ensino sendo socialmente e juridicamente reconhecidos pelo que o autor chamou de “magia coletiva”. Esta manifestação de capital cultural permite a sua conversão em capital econômico e possibilita a comparação entre diferentes capitais culturais através da precificação dos diplomas. Neste contexto, as escolas são uma forma de se adquirir capital institucionalizado, em que o investimento por parte das famílias só tem sentido se possibilitar o mínimo de reversibilidade da conversão de capital cultural em capital econômico.

Nogueira (1997) afirma que Pierre Bourdieu dividiu a classe média em três frações diferentes: a pequena burguesia em declínio, a pequena burguesia de execução e a nova pequena burguesia. A primeira delas é formada principalmente por pequenos proprietários que estão em

declínio devido ao gradual desaparecimento do pequeno comércio, vítima das transformações econômicas. Essa fração possui mais capital econômico do que cultural. Já a segunda abrange os empregados do setor de serviços e cargos médios dos setores privados e públicos, que possuem considerável estabilidade no que tange às condições socioeconômicas. A sua estabilidade econômica e sua posição na estrutura capitalista se dá graças a seu elevado capital cultural. Por fim, a nova pequena burguesia é constituída por aqueles que ocupam os novos e poucos institucionalizados setores profissionais da estrutura capitalista. Desfrutam de uma herança cultural e social familiar e são principalmente profissionais das áreas da comunicação, entretenimento e do *marketing*.

Essas frações possuem um modo de vida baseado em uma ética que tem como finalidade a reprodução da sua condição social. Entre as manifestações desta lógica social consta o ascetismo, que se baseia na austeridade como maneira de buscar ascensão social ou manutenção de sua condição. Devido ao pouco acúmulo de capital econômico e cultural, “fazem o uso de recursos morais (na forma de privações, renúncias, sacrifícios) como meio de compensar essa escassez” (NOGUEIRA, 1997, p. 114). A limitação da quantidade de filhos também é uma estratégia típica das classes médias, pois uma prole reduzida possibilita a maior concentração de recursos em cada filho para garantir-lhes um bom futuro. Por último, Bourdieu também explica as maneiras de distinção cultural através de múltiplos aspectos, como no consumo de documentários científicos, cinema, literatura ou prática de exercícios físicos. Além disso, traz o que se poderia chamar de contracultura: meditação, yoga, ecologia, entre outros. Esses elementos expressam traços do estilo de vida intelectual, “sinais exteriores de riqueza interior” e são típicos dos indivíduos da classe média que buscam formas de distinção (BOURDIEU, 1979, p. 431 apud NOGUEIRA, 1997, p. 121).

Para o sociólogo Jessé de Souza (2015) a classe média está em uma condição privilegiada em relação a grande parte da sociedade. Para reproduzir esta condição de privilégio, parte das famílias compra tempo livre para seus filhos. Ou seja, grande parte dos estudantes pertencentes a esta classe não precisam trabalhar durante o seu período estudantil, necessitando apenas acumular capital cultural. Nesta fase, o trabalho não é visto como elemento de emancipação como ocorre nas classes menos abastadas. Esses estudantes só iniciarão a sua vida profissional mais tarde, durante a sua vida acadêmica, quando estão acumulando capital cultural técnico ou literário mais sofisticado. O emprego, neste caso, significa a necessária acumulação de experiência para garantir acesso aos almejados cargos de melhor qualificação e remuneração, tanto no setor privado, quanto no público por meio de concursos. Desta forma, a posse desses cargos, que por natureza são escassos, possibilitará maior capital econômico para

a futura busca de capital cultural, que reproduzirá sua condição de classe privilegiada, uma vez que grande parte da população não dispõe de meios econômicos e culturais para disputar de igual com os membros das classes médias. Nas palavras de Jessé de Souza (2015, p. 227):

Para que possamos ter tanto desejo quanto a capacidade de absorção de conhecimento raro e sofisticado, é necessário ter tido, em casa, na socialização com os pais, ou com quem ocupe esse lugar, o estímulo “afetivo” (...) para, por exemplo a concentração nos estudos, ou na percepção da vida como formação contínua, onde o que se quer ser no futuro é mais importante que o que se é no presente.

Isto explica em grande parte a histórica predominância da ocupação das universidades brasileiras por sujeitos pertencentes às camadas médias e altas da população. Esta é, também, a principal razão pela qual há poucas pesquisas sobre a relação da classe média com as instituições de ensino.

Ricardo Golbspan (2021), em sua pesquisa sobre a relação dos estudantes de classe média com a educação, afirma que são muitos os motivos da escassez de trabalhos com a temática dos jovens de classe média no Brasil. A começar pelo fato da maioria dos trabalhos sobre educação se concentrarem nas temáticas da exclusão social, do trabalho e da violência, temas geralmente ligados aos jovens provenientes das periferias. Outra questão diz respeito às dificuldades que existem para se ter acesso às informações de uma instituição privada, já que poucas vezes as escolas estão de portas abertas para os pesquisadores. Além disso, também traz a dificuldade em se definir a “classe média”. Por ser um termo extremamente amplo e pouco definido, poucos pesquisadores ousam tocar em um tema tão complexo. O autor ainda defende que esta imprecisão não deveria ser motivo de abandono do tema, mas sim de incentivo, já que precisamos discutir mais sobre aquilo que menos entendemos.

Outro aspecto causador desta escassez de trabalhos sobre classe média na Sociologia, levantada por Golbspan, está na aversão dos sociólogos em realizar aquilo que ele chamou de “autoanálise”. Como já foi dito anteriormente, a maioria dos pesquisadores pertencem a essa classe social, sendo os membros das camadas médias da população que historicamente ocupam as universidades e formam grande parte da intelectualidade das academias. Isto também está ligado à maneira como os estudos sobre a educação se estruturaram ao longo das décadas:

Se pensarmos sobre o “normal” em termos de classe, como provocam (...) é possível compreender mais um motivo de a classe média pouco ser investigada na Sociologia, dada a proximidade de seus representantes não ao que é tipicamente visto como sujeito pesquisado, mas ao que é visto como sujeito pesquisador. Esta interpretação revela pressupostos de normalização como tacitamente constitutivos da cultura de pesquisa e aponta para o papel histórico da Sociologia na reprodução de práticas normalizadoras (GOLBSPAN, 2021, p. 13).

Ou seja, para que pesquisar aquilo que supostamente é “normal”? Nesta concepção consta a ideia de que a escola é um elemento “natural” para os jovens de classe média e estrangeiro para os de periferia.

Um bom exemplo dos poucos trabalhos que abordam os jovens de classe média é o artigo de Maria Alice Nogueira, publicado no ano de 2004. Nele a autora faz uma discussão com a coleta de dados estatísticos do desempenho escolar e da realização de entrevistas com jovens estudantes provenientes de famílias das camadas médias do empresariado de Minas Gerais. Segundo a autora, apesar de já existirem trabalhos baseados em dados estatísticos sobre o desempenho escolar dos estudantes das camadas mais abastadas da população brasileira, nenhum dos pesquisadores pertence à área da educação.

Observando o perfil dos estudantes de graduação das faculdades federais da última década, é possível afirmar que esta tendência está distante de ser superada. Porém, apesar disso, as estatísticas recentes mostram que são os estudantes das camadas com renda mensal de até um salário mínimo e meio que passaram a ser predominantes nas universidades públicas em números absolutos. Como motivos para isto, pode-se citar as políticas de incentivo de ingresso nas universidades, os programas de Financiamento Estudantil do Governo Federal (Fies), o crescimento do número de universidades, e a adoção do ensino à distância (EAD). Além destes, os sistemas de cotas também foram muito importantes para essa sucinta mudança de perfil dos graduados (ANDIFES, 2019).

Por outro lado, os números das universidades tanto públicas, quanto privadas nos mostram que o ensino superior no Brasil ainda é excludente. Mais de 60% dos jovens pertencentes a classe A (que corresponde ao nível de renda familiar acima dos 8 salários mínimos) estão cursando o nível superior, em comparação com os estudantes da classe E (correspondente à renda familiar de meio salário mínimo), correspondendo a apenas 10,5% das matrículas (PEDUZZI, 2020). Claro que esses números também são muito variáveis de região para região em um país com proporções continentais como o Brasil, o que pode ampliar ainda mais esta importante discussão sobre o acesso ao ensino superior, mas que ultrapassa os objetivos desta pesquisa. O importante aqui é tornar mais evidente a hipótese que explica os motivos que tornam o ensino algo “natural” para os jovens de classe média e um verdadeiro desafio para os estudantes das periferias, segundo Golbspan (2020).

O estudo das relações da classe média com o ensino escolar tem se diversificado para novas problemáticas nos últimos anos. O avanço das reformas neoliberais fez com que as famílias cada vez menos se submetessem à lógica das instituições de ensino. Maria Alice Nogueira (2010) afirma que um grupo de sociólogos têm explicado esse contexto como uma

transição da meritocracia para a “parentocracia”, no que se refere à relação da classe média com o papel da educação. Isto porque, cada vez mais, os estudantes têm se tornado dependentes da ação de seus pais através de outras formas de investimentos econômicos para equipar os jovens de dispositivos que os permitam superar as adversidades do processo educacional. Entre esses dispositivos constam a contratação de professores particulares, psicopedagogos e, ultimamente, *coches*, que auxiliam o jovem a organizar a sua rotina escolar. Essa realidade, continua a autora, tem sido notada por pesquisadores europeus e estadunidenses nos últimos anos, mas está longe de ser uma novidade no Brasil. Como afirma Nogueira (ibidem, p. 224):

No Brasil, não se pode dizer que a parentocracia constitua uma novidade, já que aqui as lógicas de mercado vigoram há muito tempo. Desde décadas, nosso sistema de ensino tem um nítido caráter de classe, onde atuam fortemente recursos culturais e vantagens sociais e econômicas. Sua segmentação em duas redes (que comportam ambas uma estratificação interna) divide o público escolar entre o ensino privado, que recruta as categorias favorecidas da população, e a escola pública, que acolhe aqueles que não possuem os meios para pagar pelos estudos e que, de um modo geral, recebem, em contrapartida, um ensino de mais baixa qualidade.

Outro fator a ser levado em conta no estudo das relações da classe média com a educação está na presença das famílias como usuárias ativas dentro das políticas educacionais das instituições. Isto se dá desde a escolha daquela vista como a “melhor instituição” para a sua prole, até a constante influência e participação dos pais no processo educacional dos seus filhos, o que faz com que, muitas vezes, as instituições procurem se adaptar às demandas da sua clientela (ibidem). Percebe-se o quanto as famílias são atuantes principalmente na cobrança pelo uso do caro livro didático, que são obrigadas a adquirir, ou em relação à dificuldade de uma avaliação que foi aplicada por um docente. Sendo assim, muitas vezes é constatável o quanto a instituição também se molda por conta da forte influência das famílias.

Por fim, o que se propõe aqui é o mesmo que Ricardo Golbspan (2020) propôs na sua tese, que é enxergar uma classe média diversa e contraditória ideologicamente. Mas, “ao mesmo tempo gerenciável quanto às angústias da mobilidade social, bem como generalizável por questões estruturais, na definição de ocupações liberais ou assalariadas não-manuais” (ibidem, p. 39). Ou seja, uma classe média não determinista, formada por sujeitos singulares, mas nem por isto totalmente independentes da estrutura socioeconômica da qual fazem parte. Concluo esta etapa da pesquisa informando que a lente teórica e metodológica que utilizo é pautada por conceitos e categorias abertas, muito mais adepta às novas perguntas, do que à busca de confirmações, e mais voltada ao inesperado do que à certeza. É uma metodologia aberta a quem busca conhecer melhor o ambiente formado por sujeitos pensantes, imaginativos, ativos e por isto imprevisíveis e intrigantes, como são os jovens de classe média.

Após esta apresentação sobre a teorização que pauta esta pesquisa, irei apresentar o meu universo como professor de História de uma escola da rede privada de ensino. Esta análise estará dividida em três partes, separadas em “a escola”, “os estudantes” e “o professor”. Faço isto para que seja possível, com um novo olhar sobre cada um dos aspectos da minha prática, compreendê-los e detalhá-los de forma mais precisa. É importante destacar que, neste universo, essas partes formam um todo de modo inseparável acrescido de momentos de casualidade e imprevisto.

3.2.1. A escola

Com mais de 60 anos de história, a escola na qual atuo e que serviu como palco de todos os eventos que possibilitaram esta pesquisa, é uma tradicional instituição de ensino da zona norte de Porto Alegre. Trata-se de uma escola grande, possui cerca de 2000 estudantes matriculados, e está entre as cinco maiores do Estado do Rio Grande do Sul. Também conta com ampla infraestrutura, como laboratórios de ciência, ginásio e quadras poliesportivas, biblioteca e salas de informática. Também possui áreas verdes para recreação e lazer, como o eco parque e o *playground*, para o público das séries infantis. Uma sala de bem-estar, onde os estudantes podem ficar alguns minutos caso acharem conveniente por se encontrarem com alguma enfermidade, estresse ou mal-estar, que disponibiliza móveis estofados para descanso, máscaras cirúrgicas, além de água e chás, tudo em ambiente climatizado. Recentemente a escola concluiu a construção do seu teatro para eventos, com a possibilidade de acomodar mais de 400 pessoas.

Além da sua estrutura física, a escola também conta com uma série de setores e equipes, que vão desde auxiliares, funcionários de limpeza terceirizados até uma cantina que disponibiliza diversos tipos de alimento para venda, tanto para estudantes quanto para professores. Um dos maiores setores é um complexo pedagógico que conta com equipes da orientação disciplinar, coordenações de curso, supervisão escolar e claro, o corpo docente que envolve professores da educação infantil até o terceiro ano do Ensino Médio. Salvo todos esses setores, que além de serem destinados para qualificação das atividades pedagógicas, também realizam o papel de ligação da escola com os pais e responsáveis, a comunicação com a comunidade escolar é realizada através do setor de comunicação da escola, que utiliza diversas plataformas como YouTube, Facebook e Instagram para divulgar informações e comunicados. Este setor ainda cumpre o papel de marketing da instituição.

O colégio em questão é uma instituição religiosa vinculada a uma congregação católica originária da Europa que se faz presente no Brasil desde o século XIX. Por este motivo, a

instituição possui um forte caráter religioso. Isto pode ser facilmente percebido no dia a dia da instituição, através das falas e ações da diretoria, nas imagens de santos nos corredores e pela existência de uma pequena capela no primeiro andar. Todas as reuniões, tanto pedagógicas quanto reuniões gerais iniciam com uma oração e são realizados momentos de preparação para dias religiosos como a Páscoa, por exemplo. Nesta preparação todos os professores são orientados a destinar um período de suas aulas para construir com os estudantes momentos de reflexão e espiritualidade. Outro aspecto da doutrina católica também muito presente é a visão de missão evangelizadora do mundo através das boas ações. Isto significa que os estudantes e professores são incentivados a participar de campanhas de caridade, tais como a Campanha do Agasalho, a Corrida pela Vida (campanha contra o câncer infantil), ou através da doação de alimentos para a Campanha da Fraternidade, ou na participação do grupo de jovens em prol da solidariedade que divulgam na escola suas ações em ONGs, institutos de caridade e asilos. Nas épocas de formação dos professores, que ocorrem sempre na semana anterior ao início do ano letivo, algumas palestras são destinadas à discussão da temática da Campanha da Fraternidade do ano e a algum manifesto do Papa.

A congregação está presente na escola e é comum encontrar freiras pelos corredores ou nos portões. Por fazer parte de uma congregação de freiras, portanto essencialmente feminina, a escola também possui a tradição de manter seus quadros de funcionários ocupados em sua maioria por mulheres. Os setores administrativos (equipe diretiva, administração e *marketing*) são exclusivamente formados por mulheres. Nos demais setores, existe alguma equidade na distribuição dos gêneros, sendo o feminino mais numeroso na maioria deles, exceto naquelas ocupações que são historicamente masculinas, como as de segurança, almoxarifado e manutenção.

Como já foi dito, a escola possui um forte caráter religioso, mas não há nenhum tipo de imposição ortodoxa de religiosidade em relação ao corpo de funcionários. Não há perguntas quanto à religiosidade dos professores e nem outro tipo de imposição de caráter religioso conservador. Pelo contrário, a diversidade de opiniões, religiões e orientações sexuais são facilmente perceptíveis. Também há bastante diversidade nas idades dos docentes, sendo que a orientação do corpo administrativo tem preferência por professores em início de carreira e ex-estudantes da escola. Também é possível perceber que há uma preferência em manter os professores mais experientes e com muitos anos de casa nos quadros pedagógicos. Há, inclusive, docentes que trabalham na instituição há mais de 20 anos.

Uma das características marcantes desta escola é também o seu forte caráter inclusivo. A instituição é vista como referência na inclusão de estudantes com deficiências. Para isto, existe

um eficiente quadro de psicólogos e coordenadores pedagógicos que realizam, entre outras funções, um processo de orientação e atendimento constante tanto com os pais quanto com os professores. Além disso, muitos estudantes de inclusão têm acompanhamento individual de monitores, que têm a função de auxílio tanto do aluno quanto dos professores. Em certas ocasiões, o monitor me auxiliou com questões disciplinares da turma, e também já recebi auxílio quanto às questões burocráticas, como a realização da chamada por exemplo. Isto faz com que o docente se sinta apoiado na difícil tarefa de dar aulas para a turma sem deixar os estudantes de inclusão desassistidos.

Outro aspecto da instituição é a sua orientação pedagógica baseada em Paulo Freire. Algumas supervisoras já publicaram um livro que relacionava os ensinamentos freirianos com os da fundadora da congregação. Frases deste pedagogo estão espalhadas pelos corredores da escola como forma de inspiração, e uma delas é: “A educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. O direcionamento a Paulo Freire não fica apenas nas frases de efeito, o colégio investe na formação de seus professores, disponibilizando constantemente formações e promovendo palestras com pesquisadores e doutores da área da educação. Eu mesmo fui muito incentivado pela diretora a me tornar um professor pesquisador, pois ela como doutora na área da educação acredita na pesquisa docente como forma de qualificação do ensino.

Como instituição de ensino privada, a escola oferece bolsas de estudos a famílias de baixa renda. Existe também um segundo *campus*, localizado em uma área carente da zona norte de Porto Alegre, destinada à filantropia, que dispõe dos mesmos professores do *campus* principal, além dos estudantes participarem dos mesmos eventos promovidos pela escola, como feiras de pesquisa científica e festividades. O *campus* voltado à filantropia, por ser uma instalação mais recente, ainda não oferece a mesma infraestrutura dentro das salas de aula que os estudantes não filantrópicos têm acesso, mas a escola tem se preocupado em gradualmente diminuir esta diferença.

Em relação às salas de aulas, pode-se afirmar que essas apresentam uma estrutura bem atual. O professor tem à sua disposição quadro de vidro e ambiente climatizado. Todas as salas têm computador com acesso à internet e rede *wi-fi*, tanto para os professores quanto para os estudantes. As salas também são equipadas com projetores, o que torna possível passar imagens, vídeos, *slides* ou até mostrar mapas disponíveis na internet para complementar as explicações, se assim o professor achar conveniente. As salas não são temáticas, sendo os professores que se deslocam entre os períodos. Cada sala é identificada com uma numeração e cor diferente e o acesso a elas se dá por meio de escadarias e rampas de acesso, mas também existem elevadores

em todos os prédios para aqueles com dificuldade de locomoção. Esses espaços são bem iluminados e amplos, com cerca de 60m² de área e com um pé direito próximo dos 4 metros, o que dá ao ambiente a ideia de espaçamento e conforto.

Como atividades extracurriculares, são realizados salões de iniciação científica, em que os estudantes são estimulados a fazer pesquisas na área que mais gostam, tendo um professor como orientador. Após realizar toda a pesquisa e confeccionar um resumo, os estudantes devem apresentar um *banner* para uma banca avaliar. Os melhores trabalhos das diversas categorias, como melhor projeto, melhor *banner*, melhor apresentação, entre outras, são premiados e, depois, os trabalhos são inscritos em programas de iniciação científica de instituições como UFRGS e PUCRS, para competir pela premiação dos melhores projetos científicos do Estado.

Como forma de suprir a demanda das famílias e estudantes, que buscam também na instituição uma preparação para o futuro, a escola também participa do programa da OPEE (Orientação Profissional, Empregabilidade e Empreendedorismo), que marca presença na escola através de palestras e vídeos destinados aos pais e professores assim como através de um livro didático específico que faz parte da lista de materiais dos estudantes. Para esse programa, os professores são convidados a destinar alguns períodos de aula da sua disciplina para trabalhar com os jovens as temáticas propostas, geralmente referentes a temas como: o que é empreender, o que é preciso para ter um bom projeto de vida, o que é ter uma atitude empreendedora, entre outras. A preparação para o ingresso nas universidades é também um dos diferenciais da instituição. Para isto, a escola conta com a parceria de uma editora de livros que promove formação para os professores, fornece livros didáticos direcionados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares em universidades públicas. Também são realizados períodos de simulados para que os estudantes treinem para a dinâmica desses exames e testem seus conhecimentos. O professor pode ter acesso aos resultados pelo meio virtual onde tem informações das questões e conteúdos com maior ou menor número de acertos, além das respostas comentadas.

Nos últimos anos, a instituição tem incentivado os professores a montarem equipes com as turmas para participar de olimpíadas promovidas por instituições acadêmicas. Entre elas, posso destacar as Olimpíadas Nacionais de História do Brasil, promovida pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) desde 2009, mas que a escola só participou efetivamente a partir de 2020. Outra atividade realizada com equipes são as gincanas, em que as turmas, uma vez por ano, durante uma semana, formam equipes e participam de uma competição que envolve uma série de jogos e atividades esportivas. Ao final é realizada uma premiação com entrega de medalhas e um passeio recreativo para a turma vencedora.

Os anos de 2020 e 2021 são marcados pelos efeitos da pandemia do COVID-19. Seus efeitos se fizeram sentir em todos os aspectos da vida cotidiana e isto inclui todas as instituições de ensino. Quando as aulas presenciais foram suspensas, no início de março de 2020, para só retornarem em novembro, a escola rapidamente se organizou para que as aulas não passassem de mais de uma semana em suspenso, uma vez que dispunha de uma numerosa equipe de profissionais para isto. A equipe administrativa, o setor de informática e o pedagógico rapidamente vincularam o colégio às plataformas já disponíveis na internet, no caso o Google Classroom e o Google Meet, para criar ambientes de ensino virtual e possibilitar a continuidade das aulas através do sistema remoto.

Foram utilizados todos os tipos de ferramentas de comunicação para manter os membros da equipe em constante contato, como e-mail e WhatsApp, uma vez que novos procedimentos tiveram que ser criados praticamente da noite para o dia. As reuniões pedagógicas e de planejamento passaram a ser através do Google Meet. Esta comunicação também foi destinada a tranquilizar o grupo de professores que estava sob forte estresse por ter a sua forma costumeira de prática de ensino completamente modificada, o que gerou um aumento brutal da carga de trabalho. Outro fator de constante preocupação por parte de todos estava na impossibilidade de planejamento de futuro, uma vez que a pandemia não deu sinais de estar chegando ao seu fim. Somou-se a isso o fato de a escola estar com as portas fechadas e a ascensão de discursos que afirmavam a crença de que o mundo tal qual conhecíamos havia terminado, causando forte sentimento de insegurança em relação ao futuro.

Ao longo de todo o período de suspensão das aulas presenciais, a escola tomou a atitude de manter todo o seu quadro de funcionários, dando férias coletivas para os setores que ficaram completamente inativos. Após o retorno parcial, adaptou os protocolos de forma rigorosa e possibilitou que os professores com comorbidades que não haviam tomado nenhuma dose de imunizante permanecessem dando aulas remotamente. As turmas foram divididas em dois grupos para manter o afastamento de um metro entre os estudantes. As janelas e portas foram mantidas sempre abertas e, inicialmente, não foi permitido o uso de ventiladores e ar-condicionados. Os corredores e as salas receberam marcações para evitar aglomerações, e os horários de entrada e saída das turmas, bem como os recreios, foram racionalizados de forma a evitar ao máximo aglomerações. A cantina e a informática continuaram fechadas.

O ano de 2021 começou com os mesmos procedimentos do ano anterior, mas novamente com aulas remotas através do meio virtual. À medida em que o Governo do Estado passou a flexibilizar o ensino presencial, rapidamente as aulas retornaram de forma a se aproximar ao cenário do final do ano anterior. A partir do segundo semestre de 2021, as turmas passaram a

vir praticamente completas para o ensino presencial e todos os professores, agora imunizados com pelo menos uma dose da vacina, voltaram ao ensino presencial.

3.2.2. Os estudantes do ensino médio: jovens de classe média

Os estudantes do 2º ano do Ensino Médio da escola possuem em comum o fato de todos serem jovens entre 16 e 17 anos pertencentes à classe média. Isto quer dizer, como já foi discutido anteriormente, que a maioria destes sujeitos possuem melhor condição social do que a maioria da sociedade brasileira, uma vez que, no Brasil, ser classe média não significa estar no “meio” entre as classes baixas e as classes mais abastadas. É, sim, estar em algum lugar longe das classes operárias e despossuídas, mas ainda distante da alta sociedade.

Isto é facilmente constatável quando pergunto sobre os locais para onde já viajaram, ou que pretendem ir no período de férias. Alguns afirmam já ter conhecido outros países, contam que já foram para a Europa, ou que conheceram a Disney. Muitos outros falam que só foram para os países vizinhos como o Uruguai e a Argentina, dando a isto um ar de inferioridade em relação ao que os colegas mais abastados mencionaram. Outras, com um ar de mais inferioridade ainda, falam que só conhecem Santa Catarina, ou que só vão para praia durante as férias, mas que querem conhecer o mundo. Esses comentários não são feitos de forma muito espontânea e percebo um certo cuidado daqueles ao falar que já foram para outros continentes. Quando algum deles quer me contar alguma experiência que teve em alguma viagem e que lembrou dela ao fazer alguma relação com o que foi dito naquela aula, é comum esse estudante comentar em particular, após a aula e quase nunca na frente dos colegas.

Nesta idade, a maioria desses jovens já ganham feições e porte de adulto, sendo vários deles maiores do que eu. Alguns já começam a expressar as marcas da sua personalidade em seus corpos, através do seu corte de cabelo, de pequenas tatuagens ou do uso de *piercings* e alargadores. Há aqueles meninos que optam por um visual mais marcante, utilizando grandes correntes de prata, cabelos compridos e unhas pintadas de preto. Também é comum entre as meninas o gradual abandono do uso do uniforme completo da escola, obrigatório até o nono ano do Ensino Fundamental, passando a utilizar calças *jeans* ou *leggings* de *suplex*.

Esta busca pela singularidade também se faz presente nos meios virtuais. Esses jovens estão, na imensa maioria, conectados às redes sociais e aos aplicativos de conversa na maior parte do tempo. Também é visível a influência dos serviços de *streaming*, em que filmes e séries são disponibilizados *on-line* para os assinantes – como Netflix, Globoplay, Prime Video e outros – ou em plataformas de vídeos e de criação de conteúdo na internet, como YouTube, Instagram e TikTok. Está também muito presente a cultura dos jogos virtuais, principalmente

aqueles que são jogados *on-line*. É muito comum ouvi-los comentar sobre aqueles jogos que têm como pano de fundo os eventos históricos, como *Assassin's Creed* e *Red Dead Redemption*.

Os estudantes também são muito diversificados quanto ao gosto musical, abarcando tanto estilos musicais tipicamente brasileiros como o funk e o sertanejo universitário, quanto as versões nacionais e internacionais de estilos como pop, rap, trap, rock e até mesmo o k-pop. Não se pode definir os seus gostos musicais como atuais, pois nem sempre o são. Muitos preferem os clássicos e não é difícil encontrar alguns com camisetas dos Beatles, por exemplo, o que demonstra, talvez, uma provável influência da família. Esta influência musical também vem à tona nos momentos em que os professores não estão em sala de aula, na troca dos períodos. Alguns deles acessam o computador da sala e projetam um videoclipe enquanto o professor não chega. Trata-se de uma pequena transgressão permitida, típica do cotidiano escolar.

Como já foi dito, no universo virtual esses jovens encontram entretenimento, porém não é o único espaço. Também existe a relação com os esportes. Tanto os estudantes homens como as mulheres são sócios de clubes de futebol como Internacional e Grêmio, frequentam os estádios e consomem os produtos licenciados. O cuidado com o corpo e com a estética física faz com que também seja costumeiro frequentarem academias para a prática de musculação e *crossfit*, ou que sejam sócios de alguma entidade esportiva para prática de esportes, principalmente futebol, no caso dos meninos, e patinação, no caso, exclusivamente praticado por meninas. Entretanto, também é possível encontrar a prática de outras variedades esportivas como: artes marciais, natação, *streetdance* e *ballet*.

Entre os lugares de entretenimento, constam também casas noturnas de *shows* e restaurantes mais requintados, em que os pratos servidos são prontamente fotografados e publicados em suas redes sociais. A vida amorosa também começa a aflorar entre esses jovens, existindo alguns casais que se formaram entre colegas da mesma turma, e outros que são compostos por estudantes de turmas diferentes. O comportamento afetivo geralmente é discreto na escola, porém os casais publicam fotografias juntos nas redes sociais e realizam viagens juntos acompanhados da família de um dos membros do casal.

Em relação à vida profissional, percebi que poucos desses estudantes se aventuram a ingressar no mundo do trabalho formal durante seu período escolar, mas são relativamente comuns pequenos trabalhos nas empresas familiares: “eu ajudo na empresa dos meus pais”, é o que geralmente dizem. Apesar disso, tomei conhecimento de um caso em particular que ocorreu há cerca de dois anos. Um dos meus estudantes do segundo ano do Ensino Médio optou por trabalhar em um supermercado como empacotador: “eu quero passar pela experiência de

trabalhar”, disse ele sobre o emprego que conseguiu no mercado próximo da sua casa. Com o passar do tempo, este estudante passou a me fazer relatos sobre sua experiência e a sua relação com outros jovens da idade dele, entre 17 e 18 anos. Ele se surpreendeu pelo fato dos seus colegas de trabalho pegarem dois ônibus para chegar ao mercado, e ficou chocado por um deles já possuir família e não morar junto com os pais. Também disse que seus colegas ficaram surpresos com o carro do pai dele, quando naquela ocasião veio de carona para o trabalho: “fiquei meio envergonhado, sor”. Alguns meses depois ele me avisou que havia pedido demissão do trabalho, pois o deixava exausto, o que tornava muito difícil conciliar com os estudos.

Agora tratarei sobre as duas turmas do Ensino Médio, para as quais leciono, que chamarei aqui de A e B. O ano de 2021 foi mais um ano de pandemia, com o surgimento de novas cepas da COVID-19 e de novo aumento do número de casos e mortes. Por estes motivos, as aulas foram ministradas exclusivamente por meio virtual nos meses de março e abril. Após este período, o ensino tornou-se híbrido até o final do ano letivo e, sendo assim, os discentes puderam optar entre comparecer presencialmente às aulas, ou acompanhar de casa. Isto era possível pelo fato de a aula ser gravada e transmitida ao vivo pela internet. Portanto, eu poderia dizer que este ano teve dois momentos muito definidos, com dinâmicas de aula completamente diferentes.

O ensino exclusivamente virtual é muito diferente do presencial principalmente pelo fato de não haver certos contratempos, já que não existem casos de indisciplina ou de dispersão que possam ser percebidos pelo professor, a não ser que o estudante queira. Como somente um dos integrantes de umas duas turmas inteiras “abria a sua câmera”, o que eu via na maioria absoluta como imagem deles eram fotos ou a letra inicial de seus nomes. Talvez devido ao estranhamento que o ambiente virtual promovia, as participações ou intervenções desses jovens nas aulas era extremamente reduzida, mas em alguns momentos, foi possível discutir sobre algum tema que os interessava, porém com um baixo número de pessoas aderindo à discussão.

De abril em diante, posso dizer que conheci as turmas de fato, pois as aulas passaram a ser presenciais e a não obrigatoriedade da aula remota trouxe muitos estudantes de volta para as salas de aula e com eles as participações, os olhares, as transgressões, os assuntos polêmicos e as discussões que os conteúdos de aula podem produzir. Trata-se de duas turmas em que a maioria dos integrantes já haviam sido meus estudantes entre o sexto e o oitavo ano. A turma A tendia a ser mais claramente dividida em grupos de afinidade, e em alguns casos esses grupos mostravam-se hostis entre si. Essa hostilidade se fez maior em outras disciplinas quando surgiram relatos de docentes testemunharem ofensas verbais por conta de diferenças partidárias.

Muito do posicionamento político desses jovens tem origem no seio familiar, em que eles adotam uma postura de reprodução ou de oposição ao que sua família opta. Não é raro ouvir comentários do tipo “discuto muito com meu pai por causa disso” ou “o partido ‘X’ acabou com o Brasil”. A maior parte das participações ativas nas aulas provinha das meninas e os temas que envolviam a condição feminina ou a violência de Estado geravam mais engajamento. Na turma B, não havia uma divisão entre grupos e a turma apresentava considerável homogeneidade de opiniões. Esta turma apresentava mais união e igualmente grande engajamento, não havendo diferenciação entre as alas femininas e masculinas.

Qualquer professor percebe, desde o seu primeiro dia de aula, que as turmas apresentam características comportamentais próprias que influenciam diretamente na dinâmica de aula. Em algumas turmas, o professor pode propor qualquer atividade ou dinâmica que vai funcionar perfeitamente. Já em outra, o docente pode achar melhor manter uma postura de maior autoridade para que as coisas não saiam do “controle”. Essas dinâmicas de turma também são influenciadas pelo horário da aula. Por exemplo, neste caso, o horário das aulas da turma A era sempre no primeiro período da manhã, ou seja, às 7h30min, e a turma B era sempre depois do recreio, um período às 11h10min e o outro com início às 12h. Outro fator importante para se analisar na dinâmica de aula é a relação das turmas com o professor. Logo, é importante que o docente também indague: quem sou eu como professor? O que me influencia? Como eu atuo?

3.2.3. O professor

Como já foi discutido, a forma como exerço a docência está diretamente ligada à minha identidade, aos meus conhecimentos e à minha biografia. Esses aspectos, que me formam e me transformam, influenciam a maneira de me portar e os estudantes me reconhecerem e se identificarem ou não comigo e com a minha aula.

Minha relação com a História sempre foi próxima, principalmente através da influência dos meus pais que, apesar de não possuírem formação nesta área – meu pai é formado em engenharia eletrônica e minha mãe não possui curso superior – sempre fizeram com que me sentisse intrigado com o passado. Isto se dava através das histórias de família, narrativas sempre muito bem elaboradas por ambos, ou através dos documentários sobre a Segunda Guerra Mundial ou sobre a história dos Beatles, que meu pai me convidava para ver. Com o passar do tempo, na época com cerca de 12 anos, fui tendo contato com amigos mais velhos, que já estavam cursando o Ensino Superior. Um deles conversou muito comigo sobre a faculdade de História que estava fazendo, que até então nem sabia que existia. Através deste amigo, pude acompanhar um pouco da trajetória de um profissional de ensino.

Comecei a atuar como professor de História há cerca de uma década, com 24 anos de idade. A minha primeira experiência foi como professor da Rede de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, após ser nomeado em concurso. Passei a atuar em duas escolas desta rede, nenhuma delas em região periférica, mas que continham estudantes das mais variadas condições sociais. Já nesse primeiro período de atuação, pude perceber que o conhecimento da historiografia e os ensinamentos aprendidos durante a faculdade são fundamentais para a atuação do professor, mas o conhecimento que adquirimos com o ato de dar aulas é possível somente com a prática. Um dos meus primeiros aprendizados foi conservar a voz. Lembro muito bem que com a minha primeira turma, no meu primeiro período de aula, gritei a fim de conseguir maior atenção. Isto fez com que as minhas cordas vocais inchassem, me deixando rouco pelo resto do dia.

Muitos dos amigos que possuo hoje são provenientes do condomínio onde vivi a maior parte da minha vida e da praia onde minha família possuía casa e veraneava todos os anos. Outros foram meus colegas na escola particular onde estudei durante toda minha idade escolar. Aliás, este último aspecto é muito importante, pois trata-se da mesma escola que possibilitou o presente estudo e na qual leciono desde 2015. Portanto, sou também um dos muitos casos de funcionários que também já foram estudantes da instituição.

Sou conhecido por falar muito em minhas aulas, também já ouvi alguns estudantes comentarem que sou um professor que “tem energia”, pois caminho pela aula, gesticulo, falo alto e, se for necessário, até interpreto como se fosse um dos personagens históricos. Busco narrar certos conteúdos como se fosse a trama. “Tá parecendo uma série, sor!”, alguns estudantes já me comentaram. Outros assuntos exigem menos narrativas e maiores esquematizações, quando conceitos precisam ser esclarecidos para tornar compreensível a rivalidade entre diferentes grupos políticos, por exemplo. Tudo isto parte da tentativa de cativar os estudantes e produzir interesse. Como todo o professor de História, utilizo diferentes formas de provocações para tentar fazer com que os discentes participem e não sejam meros ouvintes de uma palestra.

Considero que estas estratégias pedagógicas produzem bons resultados, uma vez que observo, na maioria dos casos, interesse pela matéria. Em outras ocasiões recebo elogios desses jovens que dizem que passaram a gostar de História por minha causa. Mas como parte de outro grande ensinamento que a docência nos traz, é fato que é praticamente impossível agradar a todos, por mais esforço que o docente possa estar fazendo para isto. Acontece de alguns estudantes pegarem no sono durante a aula ou de se distraírem completamente com o celular. Nesses casos, procuro sempre formas de restringir esses comportamentos, pedindo para que

guarde o celular ou para que o estudante que dorme vá beber água para despertar. Essas maneiras de lidar e agir formam um conjunto de referência de outros professores que tive na minha graduação e que os admirava muito.

Talvez uma das vivências que mais tenham moldado a minha maneira de perceber a sociedade da qual faço parte foi quando fui nomeado como professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Por mais que estudemos as desigualdades e miséria da sociedade brasileira e os efeitos disso na educação, não sabemos exatamente como isto se manifesta no dia a dia de uma sala de aula da periferia. Sendo assim, foi a partir do ano de 2016 que a minha visão sobre os jovens que assistem às minhas aulas duas vezes por semana começou a mudar.

Quando comecei a lecionar na escola da rede municipal de uma das periferias mais pobres de Porto Alegre, a minha concepção sobre aqueles estudantes estava repleta de estereótipos. Considerava-os jovens com pouca disciplina, que se vestiam de alguma forma típica da periferia ou que gostavam exclusivamente de um determinado estilo musical. Entretanto, à medida em que o tempo foi passando e fui conhecendo-os mais e fui me tornando mais conhecido por eles, percebi o quanto minha visão sobre eles era homogeneizadora. Aos poucos eles foram deixando de ser simplesmente alunos de periferia, para se tornarem jovens daquela escola municipal, com toda a diversidade que marca as juventudes, sejam nos modos de se vestir, nas religiões que cultuam, nas músicas que escutam, nos livros que leem, nos programas que assistem e nos seus assuntos de interesse.

Uma cena de sala de aula me mostrou que essa homogeneização também não poderia ser atribuída àqueles jovens de classe média da escola particular. Talvez eu não os compreendesse tanto quanto acreditava e não os entendesse de uma maneira mais profunda. Sendo assim, qual foi o evento que causou esta inquietação? Como ela me levou a observar e a rever a minha prática? Quais foram os passos que tive que dar para analisar a minha prática?

4. CENAS DE AULAS E PROPOSIÇÕES

Esta pesquisa e a maneira como visualizo os dados produzidos são inspirados na obra de Ana Zavala e se desenvolvem a partir de uma inquietação ocorrida durante uma das minhas aulas de História. Trata-se de uma cena que se desenrolou durante as muitas interações virtuais com os meus jovens estudantes durante os períodos de distanciamento social do ano de 2020. Os estudantes em questão não eram de uma turma específica, mas eram um apanhado de várias turmas de anos diferentes, uns do nono ano e outros dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Esta heterogeneidade de grupos escolares me fez visualizá-los não mais como a turma 9ºA, 2ºC ou 3ºB, mas como um grupo de jovens estudantes que pouco tinham relação

uns com os outros na escola. Esta interação virtual ocorreu em razão das Pré-Olimpíadas Nacionais de História do Brasil, realizadas de forma provisória enquanto as Olimpíadas de História propriamente ditas estavam temporariamente suspensas em razão da quarentena

A Pré-Olimpíada envolvia um conjunto de questões sobre a História do Brasil divididas em 4 fases, cada fase era composta por um grupo de questões de múltipla escolha. A última fase era um pouco mais complexa, se tratava de uma tarefa em que foi colocado o seguinte problema:

Cada participante (ou equipe) vai imaginar que encontrou em uma biblioteca, no ano de 2050 (ou seja, daqui a 3 décadas), uma coleção de “Diários da Pandemia” escritos no ano de 2020 (...) Cada participante ou equipe vai receber uma seleção de 20 diários para ler e para produzir um resumo comentado; esse resumo vai contar como as pessoas se sentiram e como descreveram suas vidas durante algumas semanas do ano de 2020 (Pré-Olimpíada Nacional de História do Brasil/2020, 4ª fase).

Os diários em questão foram produzidos pelos próprios participantes do evento, ou seja, os estudantes escreveriam diários sobre 2020 e receberiam diários de outros participantes para realizar o resumo. Neste momento, eu e outro professor de História da escola optamos por realizar um encontro virtual com os estudantes para debatermos sobre esta última questão. Apesar da tarefa ser focada em um registro do passado, a conversa chegou na seguinte provocação realizada por mim: “você acreditam que o ano 2050 será um ano melhor ou pior do que estamos vivendo atualmente?”. Fiz esta pergunta, como forma de provocação, depois de perceber as suas preocupações quanto ao presente. Eram estudantes que não se identificavam com a proposta política do governo federal vigente, e, de certa forma, apresentavam certo desapontamento com os rumos dos debates políticos dos últimos anos. Dado o nível de atualidade desanimadora que os estudantes se encontravam, resolvi perguntar sobre o futuro.

“Acredito que estaremos piores do que hoje”, foi uma das respostas que mais me incomodaram, pois o grupo de discentes na ocasião expressou um certo pessimismo em relação ao futuro e certa descrença em relação à democracia, mencionando frases como “não creio que abrir a participação política para todos seja um bom caminho”. Para mim era improvável que jovens pudessem pensar assim sobre o futuro e sobre a democracia, pois divergia muito das minhas ideias quando tinha a mesma idade deles.

Esses jovens, como já foi dito, são pertencentes a uma camada da população com boas condições financeiras, portanto, a conquista de uma graduação e de um bom emprego não são problemas, e sim uma trajetória esperada. Passei tempos refletindo sobre a afirmação de que o futuro será um momento pior do que o presente, e confesso que desde o início ela me incomodou. Um dos maiores ensinamentos da História é compreendermos que as épocas não se perpetuam e que a história da humanidade é um constante transcorrer de experiências sempre

inéditas. Reforço isto quando explico nas minhas aulas como era a vida sem a existência da internet ou do celular e o quanto era inimaginável a existência de celulares com internet nos anos de 1990.

Pude notar que a juventude, da qual todos os estudantes em questão fazem parte, é um importante aspecto do episódio narrado. O conflito entre o modo de pertencer à juventude de hoje e o meu modo de entendê-la foi um dos principais fatores causadores da minha inquietação. Inquietação esta que entendo aqui como uma forma de conflito que nos acontece internamente e envolve uma relação entre aquilo que nós imaginamos que deve acontecer, com aquilo que de fato aconteceu. A discrepância entre os dois é o que gera este conflito, esta inquietação. No caso em questão, a ideia de jovem com futuro promissor que tinha em minha memória divergiu com as falas e as opiniões dos jovens com quem eu interagira. Isto também me fez questionar se a ideia de jovem que possuo é a mais adequada para a minha prática. Daí surge a problemática desta pesquisa: que história ensinar para jovens de classe média? Compreendi a partir de então que era preciso buscar novas formas de perceber os meus alunos e de significar a minha prática.

4.1. CENAS DE AULAS E RESSIGNIFICAÇÕES

Os anos de 2020 e 2021 estavam sendo singulares em muitos sentidos. Os efeitos da pandemia se fizeram sentir em praticamente todas as pessoas e afetaram profundamente a maneira como nos relacionamos. Apesar do meio virtual ser uma alternativa aos tempos de pandemia, esta forma de interação fez com que as dinâmicas de aula também passassem por uma grande transformação e agora tive que aprender a dar aulas a estudantes que não posso ver, uma vez que muitos deles não se sentem confortáveis em se expor para uma câmera. Ministrando as aulas da minha casa senti falta do “caos” que em alguns momentos se instalava na sala de aula presencial. Estavam faltando aqueles murmúrios ou olhares de dúvida e surpresa quando os/as discentes se deparavam com uma provocação durante uma explanação de um conteúdo qualquer, ou então aquele conjunto de reações que acabam por desordenar a aula por uns breves momentos. Portanto, tornou-se mais evidente para mim o quanto os ruídos de 35 jovens juntos em uma sala de aula são produtivos. Talvez a consequência mais importante do ano de 2020 foi a mudança causada na minha forma de ver a sala de aula.

A cena dos estudantes dizendo que no futuro “estaremos piores do que hoje”, ou seja, de que períodos de muitas dificuldades estão ainda por vir, requer uma análise da época em que os estudantes estão inseridos, o que não deixa de ser analisar a nossa atualidade. A época atual é de encurtamento do presente, das instabilidades, tanto financeiras quanto de futuros. Koselleck (2006) nos dá a definição de nossos tempos como um período de aceleração do

presente rumo a um futuro desejado, típico da modernidade, que rompeu com a concepção cíclica ou profetizável das sociedades ocidentais cristãs. Para Koselleck (2006, p. 14), “a temporalidade é a (...) justaposição de diferentes espaços da experiência e o entrelaçamento de distintas perspectivas de futuro, ao lado de conflitos ainda em germe”. Para o filósofo, a grande ruptura na concepção de tempo nas sociedades ocidentais se deu principalmente durante o século XVII e se intensificou no episódio da Revolução Francesa. O futuro profetizável e esperado do juízo final, controlado pela instituição clerical, passou a dar espaço à ideia de progresso, ou seja, foi construída a concepção de que a construção de uma perfeição no mundo terreno era possível, mas isto traria todas as possibilidades e os riscos de um futuro agora incerto.

Carmem Leccardi, por sua vez, define futuro como “(...) um horizonte temporal subjetivamente influenciável, à disposição dos indivíduos como espaço de experimentação” (2005, p. 42), sendo assim, projetar-se para o futuro, planejá-lo e assegurar-se dele são formas que os jovens de hoje buscam como modo de controlar inquietação e ansiedade que os tempos atuais de futuro aberto, inseguro, mas ao mesmo tempo livre, são capazes de gerar. A inquietação típica dos jovens de hoje e a experiência de viver em tempos de futuros nebulosos e instáveis talvez expliquem parte do conflito destes jovens com o seu presente, e daí surge o pessimismo expresso na frase “acho que estaremos piores do que hoje”. Vivemos em um mundo cada vez mais global, repleto de riscos em escalas globais, entre eles as questões ambientais e epidemias. Sendo assim, o perigo do inesperado assusta mais do que antes, pois a “realidade produzida pela difusão de riscos globais transforma o futuro da terra prometida “num cenário pintado com tintas foscas”, se não abertamente ameaçadoras, para a existência coletiva” (LECCARDI, 2005, p. 44). Talvez o exemplo de risco global mais próximo da nossa existência é a atual pandemia de COVID-19 que continua a causar efeitos em diversos aspectos do cenário internacional.

Podemos pensar que estes jovens estudantes têm razão em estarem preocupados quanto ao futuro, pois vivemos tempos em que não sabemos o que nos aguarda. Os discursos de constante adaptação e reinvenção dominam todas as instituições. O cenário parece estar em uma constante transformação incontrolável, de forma que temos que nos adaptar quase que diariamente a um mundo que cada vez mais nos exige e que não nos dá garantias de nada. Como afirma Edgard Lander (2005), no processo de separação entre passado e presente um futuro único, padronizado e infalível, emergiu como forma de naturalização das relações sociais típicas das sociedades liberais. Sendo assim, a hierarquização dos povos e das sociedades talvez tenha sido o seu fruto mais brutal, principalmente para os membros das sociedades ditas periféricas,

como as latino-americanas. Essa concepção em que o futuro ideal que é tido como o ponto de chegada para todas as nações, traz a ideia de que existem aquelas nações mais avançadas e mais atrasadas. Uma das principais maneiras de medir o grau de atraso de uma sociedade está centrada no nível de geração de renda dos países, principalmente no período pós Segunda Guerra Mundial, que reforçou a visão de países periféricos, entre eles os da América Latina, como atrasados, e os da Europa como avançados. Sendo assim, os países ditos avançados são tratados como modelos a serem seguidos pelos periféricos que devem, antes de tudo, buscar maneiras de recuperar seu atraso, o que de certa forma implica a eliminação das singularidades culturais.

Isto tem se refletido no currículo de História no cenário brasileiro, principalmente após o ano de 2018, em que se verificou que a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) tem apontado para uma “modernização” dos conteúdos. O significado disto consta num progressivo processo voltado para a preparação dos jovens para integração no mercado de trabalho no sentido do capitalismo financeiro. Nas palavras de Circe Bittencourt (2018, 144):

Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. E sob essa concepção de “todos iguais” (...). Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos.

Sendo assim, os estudantes estão constantemente imersos nesta óptica homogeneizante e globalizada da História. Isto se reflete nos conteúdos presentes nos livros didáticos, principalmente no Ensino Médio, que abordam uma visão ainda voltada para a história eurocêntrica. Apesar dos esforços dos editores em incluir narrativas mais múltiplas, como algumas biografias que remetem ao estudo de gênero em alguns episódios, estes temas ainda são tratados como curiosidades e anexos ao conteúdo principal. De qualquer forma, o ensino de História no Brasil pode ser visto como Bittencourt (2018, p. 128) definiu: “um campo de tensão constante entre poder e empoderamento”, em que é apresentado aos discentes uma perspectiva de emancipação da ordem vigente ou submissão e adaptação a ela.

Este aspecto é visível por eles no dia a dia e aparecem no cotidiano das aulas, principalmente quando são tratados temas como Revolução Industrial, em que geralmente os provoco sobre o fato de que, cada vez mais, as máquinas estão substituindo a mão de obra humana. Certa vez os estudantes do Ensino Médio comentaram sobre a possibilidade “de carros que dirigem sozinhos substituírem os motoristas de Uber”. Geralmente os provoco com a seguinte pergunta “estão percebendo que há menos empregos e mais pessoas no mundo?”,

geralmente me respondem com um silêncio de quem concorda com a afirmação e não encontra modos de contra argumentá-la, o que me preocupa. Entretanto, as políticas governamentais também colaboram para este cenário de instabilidade. As leis de terceirizações foram ampliadas para todas as profissões e para as atividades fins ao longo dos últimos governos brasileiros, em nome de uma suposta modernização das relações de trabalho, sob o pretexto de tornar a economia do Brasil mais competitiva. Este cenário também é agravado quando se trata de estudantes pertencentes a uma camada social que se sente sempre ameaçada pela queda da sua condição econômica ou pela proletarização, como no caso da classe média. Mas em meio a esse cenário, mais especificamente dentro do cotidiano da sala de aula de história, o que os estudantes das minhas turmas me dizem?

4.2. “ESTUDAR MAIS AS MULHERES NA HISTÓRIA E HERÓIS BRASILEIROS QUE GERALMENTE SÃO ESQUECIDOS”

Partindo da reflexão a respeito da cena mencionada no tópico anterior que, como já se sabe, foi ocorrida no ano de 2020, optei pela realização de uma proposta de avaliação que funcionou como um exercício de escuta dos estudantes que compunham as minhas turmas no ano de 2021, portanto no ano letivo seguinte. Era preciso primeiro ouvi-los, pois não há ninguém melhor para falar sobre suas demandas, angústias, projetos e concepções de mundo dos jovens do que eles mesmos. Como já foi dito, não há uma forma de ser jovem, e isto significa que as duas turmas de Ensino Médio com as quais trabalho representavam uma enorme diversidade que tinha muito o que dizer.

Essa avaliação foi proposta no segundo trimestre do ano letivo e consistia na elaboração de um texto que deveria responder quatro perguntas norteadoras. Essas perguntas eram sobre a sua perspectiva de futuro, sua condição juvenil, aspectos que poderiam modificar na escola e o papel da escola na sua vida (APÊNDICE C). Tratou-se de uma atividade avaliativa – que aqui será chamada de *Atividade de Reflexão* – em grupos de no máximo quatro componentes, que teriam que enviar a atividade virtualmente em um prazo de duas semanas.

A *Atividade de Reflexão*⁴ (Figura 1) permitiu observar que esses jovens se relacionam de formas diferentes com a instituição de ensino da qual fazem parte. A ela também atribuem diferentes papéis para a construção de seu futuro. A escola para alguns deles tem importância fundamental para superação das suas dificuldades e angústias, pois é nela que eles confiam, alguns mais outros menos. Compreender os sujeitos com os quais exerço a ação de ensinar,

⁴ As informações sobre a atividade encontram-se completas no Apêndice C.

vendo-os não apenas como alunos, no aspecto homogeneizante do termo, mas como jovens de classe média, percebendo parte da diversidade que essas categorias permitem enxergar, é fundamental para o melhor entendimento de algumas de suas respostas. A categoria juventude, ou juventudes, como uma ferramenta de análise da prática de ensino em sala de aula, permite perceber a diversidade e singularidade presentes em uma turma de estudantes.

Figura 1 - trecho explicativo da Atividade de Reflexão.

Atividade de reflexão

Podendo formar grupos de até 4 pessoas, escreva uma reflexão sobre as suas impressões a respeito da educação e da sua condição juvenil, partindo das seguintes premissas:

- Qual papel a escola desempenha ou pode desempenhar na sua vida?
- O que é ser jovem e viver nos dias de hoje (experiências, necessidades, angústias e expectativas em relação ao futuro)?
- Quais modificações seriam necessárias para que a escola e a educação sejam mais significativas para a sua geração?
- O que deve ser mantido ou até ampliado?

Fonte: elaborada pelo autor (2021).

As reflexões sobre esta atividade indicam que a escola como espaço de preparação para a vida profissional, para o vestibular ou para a vida adulta está entre as atribuições mais citadas pelos estudantes. Muitos compreendem a sua condição de privilégio em uma sociedade tão desigual como a brasileira. De certa forma, esses jovens entendem que a escola possibilita a reprodução da sua condição social, mesmo que não esteja muito claro como. Também se pode constatar que esses estudantes, por mais que tenham acesso a todas as informações que a internet pode disponibilizar, atribuem uma importância especial às informações que recebem na escola, pois acreditam que sejam mais confiáveis. De certa forma, sentem-se seguros e confiam na instituição e nos programas educacionais que ela oferece (como a já mencionada OPEE), mesmo que em alguns momentos estejam em conflito com ela. Sendo assim, as escritas a seguir foram destacadas de alguns dos seus depoimentos, que expressam um pouco do que pensam e sentem:

Acreditamos que as avaliações poderiam ser modificadas, pois as notas muitas vezes não refletem o quanto sabemos. Ademais, estimulam competições desnecessárias por notas maiores ou vagas em universidades, que não deveriam existir. Por exemplo, no contexto atual, a falta de profissionais da área da saúde é uma realidade, porém as vagas disponíveis em vestibulares são pouquíssimas para muitos concorrentes (Estudantes A, Atividade de reflexão 07/2021).

O papel da escola na vida dos jovens, é para construção do nosso futuro, como na qualidade de vida, saber viver em sociedade e uma boa educação (Estudantes B, Atividade de reflexão 07/2021).

Acho que as modificações necessárias seriam aulas mais interativas e que também ensinem outras coisas que são necessárias para a vida adulta e para isso, o projeto OPEE é importante e, deve ser mantido e até mesmo iniciado mais cedo (Estudantes C, Atividade de reflexão 07/2021).

Ensinar mais sobre como lidar com a vida adulta, educação financeira e problemas que possam surgir no nosso futuro e não só medir a capacidade dos alunos através de notas sobre matérias para o vestibular (Estudantes D, Atividade de reflexão 07/2021).

Os trechos acima são reveladores e mostram o quanto a escola é vista como uma instituição capaz de preparar para o futuro. Boa parte desses jovens compreendem que a escola é fundamental para ter um futuro confortável, e acreditam que é nesta instituição que adquirem conhecimentos que possibilitam a eles saber como se colocar na sociedade e viver como adultos. Nesses casos mencionados, percebe-se que existe certo questionamento quanto aos benefícios do sistema escolar, em que as avaliações e a vida se configuram quase como uma eterna competição, em que se deve obter boas notas e superar os adversários para conquistar vagas em uma universidade através do vestibular. A preocupação aqui está focada no longo prazo, em como lidar com a vida adulta.

Outro aspecto muito presente entre estes jovens é a preocupação com a sua condição de vida em relação ao futuro incerto que se aproxima. Observa-se os trechos dos trabalhos a seguir:

Para a educação ser mais significativa para a minha geração acredito que seja necessária ter outra matéria que ensina o que vamos enfrentar no futuro, muitos jovens hoje levam na “brincadeira” o futuro e estilo de vida que gostariam de ter, mas não sabem nem o primeiro passo para chegar lá. Então poderia até mesmo ter uma matéria que ensina sobre imposto de renda, pontos financeiros, moral cívicas, organização e métodos e educação financeira (Estudantes E, Atividade de reflexão 07/2021).

Recentemente temos notado que a escola vem nos preparando apenas para o vestibular e coisas semelhantes, como o Enem, sendo que o que realmente precisamos é de conhecimentos para coisas simples da vida adulta, como aprender a lidar com o dinheiro, ter uma boa gestão, em geral coisas que deveríamos entrar na vida adulta já sabendo. A escola poderia ajudar um pouco mais nesses pequenos aspectos da vida, faria com que os jovens desenvolvessem mais o interesse pelos seus futuros ao invés de pensar em apenas o agora e não dar tanta importância no amanhã (Estudantes F, Atividade de reflexão 07/2021).

Há uma certa angústia quanto à vida adulta, os estudantes se percebem como pouco preparados para ela. Talvez o maior problema esteja nas formas de manter seu padrão de vida e a independência financeira das suas famílias. Este é motivo de pedidos para que a escola disponibilize alguma forma de educação financeira para que eles “saibam o que fazer com o dinheiro”. Ou que ensine tarefas cotidianas como pagar contas, declarar imposto de renda ou fazer investimentos.

As suas reflexões escritas mostram que para esses jovens a preparação para a vida adulta e para o futuro está entre as maiores falhas da escola com a sua geração. Pode-se perceber que o planejamento em relação ao futuro está entre as angústias desses jovens. Mas é em relação a experiência de viver uma pandemia que emergem algumas das frustrações e inseguranças desses estudantes, como mostram os trechos abaixo:

(...) Por estar quase no terceiro ano da escola, sinto um pouco de estresse por saber que uma fase da minha vida está acabando e que eu ainda não tenho certeza sobre o que vou querer ser no futuro. A era digital chegou e está afetando muito essa minha geração, acho que isso é uma das principais diferenças dessa geração para a anterior, portanto tento sempre manter contato com meus amigos e família não só de maneira digital, mas física também (Estudantes G, Atividade de reflexão 07/2021).

Acredito que ser jovem seja complicado, não importa em qual época se está. Sempre somos chamados de futuro da nação, muitas expectativas são colocadas na gente por parte dos nossos pais e até mesmo de nós, que acabam não sendo cumpridas. Na atualidade, isso consegue ser mais frustrante ainda, com a acessibilidade de conteúdo é possível ver diversas pessoas que tem muito o que dizer sobre como essa geração é perdida e muitas outras tendo sucesso que parece inatingível, que nos colocam para baixo constantemente. O futuro parece um caminho incerto de apenas ida (Estudantes H, Atividade de reflexão 07/2021).

Os relatos apresentados demonstram o quanto os discursos que permeiam a vida desses estudantes podem significar um fardo pesado demais. Seriam talvez aqueles discursos da vida como uma eterna competição, típica de uma sociedade capitalista, em que são repetidas frases como: “preciso fazer faculdade para ser alguém na vida”, “temos que vencer na vida” e “preciso estudar para ter um futuro” ou “estudar para passar no ENEM”. De certa forma esse excesso de expectativa e de pressão, da busca constante pela excelência para conseguir um espaço num mundo que cada vez mais se fecha e oferece menos possibilidades, os põe em conflito com seu tempo. Como foi apresentado no trecho dos *Estudantes G*, há uma grande preocupação do jovem pelo fato de não ter um futuro certo e planejado, o que se apresenta é um futuro extremamente incerto e sem garantias. No relato dos *Estudantes H*, esta frustração é ainda mais evidente, principalmente quando o jovem revela seu sentimento de desvantagem em relação a outras pessoas que conseguiram atingir o “sucesso”, causando grande frustração em quem ainda não se sente preparado para os próximos anos.

Esses relatos muitas vezes vêm acompanhados de preocupações quanto à saúde mental e ao nível de estresse que o estudo através do meio virtual em meio ao período de pandemia é capaz de causar. Não foram poucos os casos em que alguns estudantes terminaram em entrar depressão durante o período de isolamento. A escola também realiza um papel de sociabilidade entre os jovens e funciona como uma forma de acolhimento para o enfrentamento do futuro incerto, como mostra o trecho a seguir:

A juventude atual é marcada por uma série de pressões e incertezas, que são reforçadas pelo mundo virtual que nos cerca. As comparações e sentimentos de inferioridade são aspectos muito presentes no dia a dia dos jovens. As dúvidas e medos em relação a futuras provas de vestibular e formação acadêmica geram muita ansiedade. A escola faz um bom trabalho ao tentar nos auxiliar na escolha da futura carreira, o que nos faz sentir acolhidos e mais confortáveis. A expectativa para o futuro, muitas vezes, causa angústias, já que com a situação atual do nosso país o futuro parece muito incerto (Estudantes I, Atividade de reflexão 07/2021).

Apesar de ser presente em grande parte dos jovens das turmas, o pessimismo não é uma regra. Como já foi dito, para a maior compreensão de todo o mundo que envolve uma sala de aula, é preciso também compreender aspectos além das generalizações, pois assim é possível

visualizar a sala de aula como um ambiente rico em diversidade. O trecho a seguir pode nos trazer um pouco disto:

Além disso, ser jovem nos dias de hoje é depender da tecnologia para o entretenimento, e ao mesmo tempo para fins estudantis havendo novas formas de fazer trabalhos, substituindo o cartaz e a cartolina e ao pensar na pandemia que estamos passando, com o EAD ou o atual formato híbrido o uso da tecnologia nos fez continuar com as aulas. Mesmo discutindo e colocando nossas pautas “militantes” dentro da sala de aula na forma de questionamento, debate, trabalhos e apresentações ainda há a angústia que nós enquanto gurias sentimos ao saber que uma reclamação de um possível assédio muitas vezes não será motivo de advertência enquanto a falta do uniforme gera bilhetes e e-mails: ou que no verão apenas os meninos podem usar bermudas; ou que nossa opinião pode facilmente ser desvalidada por algum colega e isso será alvo de risada. Por outro lado, acredito que nossa relação com o futuro é diferente, temos mais oportunidades, somos sonhadores e revolucionários. Com a nossa entrada no mundo dos trabalhos e vida adulta acredito que várias perspectivas tradicionais serão reformuladas (Estudantes J, Atividade de reflexão 07/2021).

Neste ponto trazido pela jovem, percebe-se o otimismo em relação ao futuro, à geração e ao papel da tecnologia. A estudante entendeu o momento de quarentena como um período de aprendizado. Percebeu o lado positivo e as novas possibilidades que o domínio das tecnologias propiciaram para o seu aprendizado. Ela também é muito otimista quanto ao papel dos jovens da sua geração em renovar e transformar o seu mundo. Assim, ela se coloca como parte de um grupo revolucionário e sonhador, capaz de trazer novas soluções, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho. A única questão que expressa uma relação de conflito é quanto à sua condição de mulher. Aqui cabe frisar que a jovem traz situações de dentro da escola para protestar contra aquilo que pode ser visto como uma forma de reprodução, dentro da instituição escolar, da sociedade machista em que ela está inserida. Ela destaca as diferentes punições dadas pela escola às más condutas ou descumprimentos de regras que evidenciam que questões como o assédio por parte dos colegas homens, são menos passíveis de punições do que o não uso do uniforme.

As respostas dos estudantes à avaliação de reflexão possibilitaram que eu visualizasse um pouco mais de suas demandas e entendesse que esses jovens que estão em uma condição privilegiada em termos econômicos e sociais em relação à esmagadora maioria da população brasileira, também possuem suas demandas. A busca pela reprodução da sua condição social é uma preocupação constante e parece que preocupa grande parte dos estudantes das turmas durante o período do Ensino Médio. Também emergem preocupações quanto à saúde mental e à necessidade de “se viver a vida”, duas demandas muito caras a esses jovens e muito abaladas pela condição imposta pela pandemia. O que mais me surpreendeu foram os pedidos para que a escola possibilite formas de atividade que os ensinem a lidar com as novas tecnologias de forma mais eficiente. Por mais que eles sejam constantemente rotulados como uma geração natural do mundo virtual, considerados como possuidores de grande autonomia em relação à escola no que se refere à busca por informações, eles confiam a essa instituição o aprendizado

dessas ferramentas. Por mais que as mesmas informações que seriam dadas em uma aula sejam facilmente encontradas na internet, esses estudantes querem que a escola promova formas de aprendizado que estimulem seu protagonismo.

A BNCC homologada em 2018 aponta para este protagonismo. Na parte das diretrizes referentes às Ciências Humanas no Ensino Médio, o documento nos traz uma breve introdução sobre a importância do protagonismo juvenil no seu processo de aprendizado. Desse modo, a juventude como categoria já está presente como forma de promover um ensino que atenda às demandas destes estudantes. O documento entende que só é possível garantir este protagonismo estudantil se forem evitadas as homogeneizações desse grupo. Desta forma, a busca por um ensino mais significativo envolve:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem (BNCC, 2018, p. 463).

A BNCC também aponta que, para atingirmos este protagonismo, é fundamental a promoção de atividades que possibilitem aos estudantes entrar em contato com maneiras de investigação, reflexão, e principalmente intervenção para além do seu processo de aprendizado, mas também a promoção de novas formas de existir e resolver questões relativas à política, economia e sociedade. Assim, o documento deixa evidente que a escola tem como uma das suas principais funções o acolhimento das diferentes juventudes através da promoção de experiências que desenvolvam o seu exercício de cidadania e inserção no mundo do trabalho. O texto faz questão de frisar que esta inserção deve ser de forma crítica e reflexiva em antagonismo à forma precoce e precarizada, em um mundo cada vez mais complexo e incerto (ibidem).

Talvez promover o protagonismo dos estudantes como forma de tornar os conhecimentos mais significativos para eles seja o caminho para que eles se sintam sujeitos atuantes no mundo. Algumas de suas escritas e reflexões contidas nos trechos a seguir me deram uma pista disto:

Como foi comentado em aulas de história, o que se aplica a outras matérias também, a falta de representatividade feminina na sala de aula, ao nosso ponto de vista, influenciou de maneira indireta não só pensamentos machistas que julgam: “a mulher nasceu pra cuidar da casa” ou “a mulher não tem capacidade de estar em empresas, laboratórios e grandes cargos” o que ao pesquisar é contraditório pois, por trás de muitos conceitos, descobertas e fórmulas há grandes mulheres. Portanto seria significativa essa representatividade para que futuras gerações não tenham este tipo de pensamento e que faça parte das escolhas de muitas meninas a possibilidade de se tornarem físicas, filósofas, historiadoras... Não queremos que sejam citações aleatórias durante as aulas, mas talvez curiosidades durante as explicações de um conteúdo, falando sobre mulheres que fizeram parte do que vamos aprender (Estudantes L, Atividade de reflexão 07/2021).

Há alguns aspectos que poderiam ser ampliadas nas escolas como, estudar mais as mulheres na história e heróis brasileiros que geralmente são esquecidos, visando a área da ciência poderia haver mais estudos demonstrativos. Por outro lado, há matérias que poderiam seguir da maneira que são atualmente (Estudantes M, Atividade de reflexão 07/2021).

Os comentários expressos nos trechos acima nos trazem mais aspectos das demandas que estes jovens possuem. Percebe-se que a história generalizante basicamente composta por personagens brancos, masculinos e das classes dominantes, tem causado certo incômodo pela falta de representatividade que alguns estudantes sentem nela. É possível também se deparar com comentários que questionam o excesso de história europeia que consta no currículo. Já fui questionado se iria explicar algo sobre a história do Japão e até dos povos da Oceania, por exemplo. No comentário dos *Estudantes L*, a jovem apresenta um forte conflito com as narrativas que a circundam, encontrando na pesquisa uma forma de emancipação da sociedade da sua condição machista.

As reflexões e questionamentos apontados por esses jovens me direcionaram para o caminho da ampliação das narrativas dos episódios históricos como forma de promover outros significados para o aprendizado da História. Ao mesmo tempo, passei a buscar um modo de ensinar um conteúdo de forma a torná-los protagonistas do seu aprendizado e que também pudesse responder um pouco às suas demandas.

Passei a perceber que o ensino de História necessitava considerar as demandas do público juvenil, o seu autorreconhecimento como ator de processos históricos requer outras formas de abordagem, ou seja, aquelas que trazem narrativas mais plurais, já que as narrativas ditas predominantes muitas vezes “ensina por meio do caminho único da inteligência, definindo causas, descrevendo processos, indicando nomes e datas” (PEREIRA, 2017. p. 111). Neste caso, uma história que agregue outras visões ainda pouco exploradas permite aos estudantes compreender os acontecimentos de modo muito mais amplo e diverso. A apresentação de outras narrativas e abordagens possibilita o entendimento da diversidade de sujeitos envolvidos nos acontecimentos. Histórias mais plurais também propiciam o desenvolvimento de uma abordagem voltada aos indivíduos e grupos silenciados, das pessoas comuns e dos invisíveis frente à narrativa predominante, permitindo aos estudantes se identificarem como sujeitos capazes de resistir aos acontecimentos, e não simplesmente aceitá-los como inevitáveis.

O ensino da História, as discussões e os eventos ocorridos em sala de aula, têm muito potencial para viabilizar aos jovens a percepção de que são sujeitos capazes de transformar e intervir em nossos tempos, e não de simplesmente aceitá-los. Também envolvem o desenvolvimento da consciência de que para um caminho que foi seguido havia muitos outros possíveis. Ensinar História a partir de diferentes abordagens é tentar superar a versão oficial e

dominante, que muitas vezes constrói a ideia de um sentido único para a História (BITTENCOURT, 1998) e destrói a nossa capacidade de compreensão da diversidade dos sujeitos. Tudo pode ser diferente do que foi e do que é. Sendo assim, percebi que a abordagem histórica a partir de grupos silenciados, ou melhor, subalternizados, sobre os conteúdos é uma possibilidade para as demandas destes jovens.

Por isso, percebendo que esta forma de abordagem diferenciada não seria possível em todos os conteúdos e durante o ano todo, foi necessário escolher em quais abordaria os silenciamentos. Um professor do ensino particular não possui tanta liberdade para permanecer durante muito tempo na abordagem de um conteúdo, é preciso seguir um cronograma apertado que deve ser vencido até o final do ano e isto foi particularmente desafiador no ano de 2021 pela necessidade da existência de um período de sondagem de aprendizado dos estudantes durante todo o mês de março. Esta modalidade se fez necessária devido ao *déficit* de aprendizado que grande parte dos estudantes tiveram por não se adaptarem ao ensino à distância durante o período de quarentena do ano anterior.

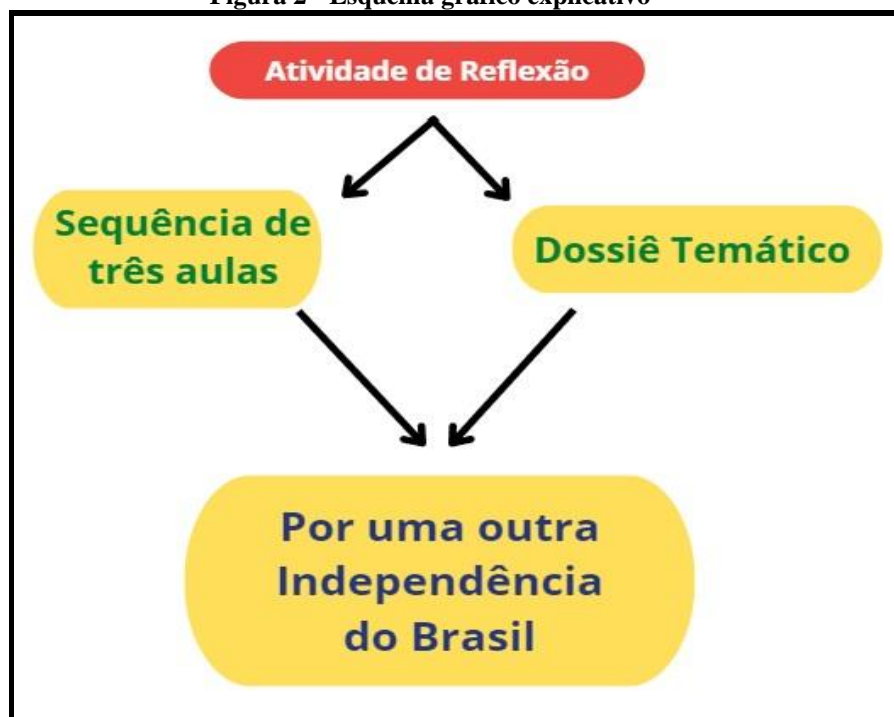
As reflexões e questionamentos apresentados por esses jovens na *Atividade de Reflexão* me fizeram então optar por um caminho de ampliação das narrativas sobre o processo de Independência do Brasil. A escolha deste tema também foi fruto de uma reflexão que será explicada mais adiante. O principal objetivo foi promover maior significado ao aprendizado da História além de proporcionar maior protagonismo dos discentes nesse processo. Assim, pensei nos conteúdos previstos para o ano letivo de acordo com a BNCC e com a sequência de aulas oferecida pelo livro didático dos discentes. Além disso, o assunto deveria ser um conteúdo previsto pelo Plano de Ensino da Escola e se inserir no que era possível no cronograma. Também foi preciso refletir sobre qual dos conteúdos presentes no currículo do Segundo Ano do Ensino Médio era mais viável se trabalhar.

5. INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: UMA SEQUÊNCIA DE TRÊS AULAS E UM DOSSIÊ TEMÁTICO

Como foi dito, a *Atividade de Reflexão* deu origem a três atividades de experimentação: uma *Sequência de três aulas* sobre a Independência do Brasil, que deram destaques aos grupos subalternizados; um conjunto de atividades confeccionadas a partir de um *Dossiê Temático* sobre a Independência; e a proposta de uma avaliação final, nomeada *Por uma outra Independência do Brasil*, em que proponho que os estudantes escrevam a sua própria versão da Independência do Brasil a partir de tudo que foi trabalhado. Essas três atividades, as suas

aplicações e os seus resultados e análises serão tratados neste capítulo. A organização deste trabalho pode ser representada pela Figura 2:

Figura 2 - Esquema gráfico explicativo



Fonte: elaborada pelo autor (2022).

Após analisar os fatores institucionais que me limitam e me moldam como professor atuante, escolhi a temática da Independência do Brasil para o desafio de propor outra abordagem do tema. A elaboração e o planejamento destas aulas poderiam exigir, e de fato exigiram, maior tempo de preparação, uma vez que para a promoção da ampliação das narrativas é necessária a busca por historiografias que utilizem fontes alternativas, e isto exige tempo de pesquisa e preparação. O processo de Independência do Brasil estava previsto para o terceiro trimestre de aula, portanto eu tinha alguns meses para me preparar.

Outro importante fator é a aproximação do ano do bicentenário desta data, em 7 de setembro de 2022, e todos os eventos e discussões que ela suscita. A prefeitura do Rio de Janeiro está lançando um projeto de revitalização de espaços e monumentos que remetem ao processo da Independência, como a Quinta da Boa Vista e bairros do Centro Histórico. Nesta cidade também serão realizadas festividades durante a semana da independência e as “caminhadas culturais” em que os interessados poderão conhecer os espaços de memória através de trajetos temáticos. Isto tudo somado aos programas de formação de professores que serão oferecidos para os docentes das escolas públicas trabalharem com jovens.

Em São Paulo, a Universidade de São Paulo (USP) lançou o projeto Ciclo22 que tem como principal objetivo reunir em uma única plataforma vários tipos de produções acadêmicas,

atividades docentes ou materiais produzidos por instituições culturais sobre a Independência, a Semana da Arte Moderna e o movimento modernista. Tudo isto com o intuito de produzir discussões sobre esses episódios e servir como material de consulta para professores e interessados. Outro projeto realizado também em parceria com a USP é o 3x22, que tem como objetivo refletir a formação da nação brasileira e da sua cultura a partir do inter cruzamento de temporalidades que remetem à Independência (1822), à Semana de Arte Moderna (1922) e aos tempos atuais (2022). Para isto, esse projeto se vale do acervo da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, que conta com muito livros e documentos para serem explorados.

Portanto, o processo de Independência do Brasil está passando por um momento de maior visibilidade, mas não quer dizer que novas narrativas deste episódio estejam surgindo só agora. De qualquer forma, voltando a atenção à BNCC, este conteúdo aparece como conteúdos obrigatórios do 8º ano, mais especificamente dentro da unidade temática “Os processos de Independência nas Américas”. Dentro desta unidade temática constam como objetos de conhecimento, além da Independência do Brasil, as Independências dos Estados Unidos, das Américas espanholas e do Haiti. Também consta “A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão”, como último objeto de conhecimento desta unidade temática.

Fazendo uma breve análise das habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes nesta unidade temática, percebe-se que o documento busca a diversificação das narrativas para o entendimento da complexidade dos eventos. O documento aborda tanto a necessidade de se conhecer o ideário e o papel das lideranças dos movimentos emancipatórios, quanto a importância da participação e protagonismo de diferentes grupos populacionais. Outra habilidade interessante está no desenvolvimento da capacidade do estudante de analisar e comparar os diferentes movimentos de independência nas Américas e as diferentes formas de governo adotadas pelos países que surgiram. O trabalho com os conceitos de território, Estado, nação e país também constam entre as habilidades. De qualquer forma, a BNCC apresenta bastante cuidado quanto a generalizações, buscando a comparação de diferentes ideários, grupos sociais e formas de governo. Mais especificamente ao Brasil, as habilidades falam da necessidade de caracterizar, tanto no espectro político quanto social, a organização do país desde a chegada da corte portuguesa, em 1808, até o ano de 1822, assim como seus desdobramentos políticos. Por último, o documento traz uma habilidade de caráter amplo, em que é preciso discutir as permanências quanto à violência empregada sobre as populações negras e indígenas, tanto no Brasil quanto nas Américas.

Quanto ao Ensino Médio, a BNCC fala sobre as aprendizagens essenciais, em que as escolas devem se organizar em itinerários formativos divididos por áreas de conhecimento, no meu caso corresponde à área das ciências humanas e sociais aplicadas. Esses itinerários formativos têm por finalidade promover o protagonismo juvenil no seu processo de aprendizagem a partir de eixos estruturantes. No caso das ciências humanas, o eixo estruturante trata do aprofundamento dos conhecimentos, da aplicação de conceitos, estudo das relações sociais, dos modelos econômicos e dos contextos locais. O documento não especifica os objetos de conhecimento a serem trabalhados, mas sim estabelece as competências específicas de cada área a serem contempladas pelos itinerários. De modo geral, essas competências priorizam os estudos das formas de discriminação, intolerância e violência de todos os tipos dentro da sociedade brasileira. A BNCC também fala sobre encontrar maneiras de identificar e desnaturalizar esses discursos no cotidiano. Além disto, eu destaco a existência de competências que valorizam o uso de documentos como fonte de análise das características socioeconômicas da sociedade brasileira.

Em relação à BNCC, a escola ainda está em fase de transição para se adequar ao novo formato do Ensino Médio. As complicações causadas pela pandemia também fizeram com que o governo federal desse um prazo maior para isso. Esta fase de transição no contexto escolar se resume basicamente a adotar os livros didáticos que foram atualizados com base na BNCC e também pedir para que os docentes elaborem seus planejamentos trimestrais de aula com base nas habilidades previstas no documento. Logo, o Ensino Médio de 2021 ainda era essencialmente no formato dos anos anteriores, assim como a maioria dos seus conteúdos.

Outro fator importante a se levar em conta é o livro didático. Apesar de não ser o elemento central da minha prática, o livro didático é um norteador, pois mais do que um recurso pedagógico como forma de complementação do conteúdo, em uma escola particular o professor não pode simplesmente optar por não o utilizar ao longo do trabalho com vários conteúdos. Esse material exige um investimento elevado por parte das famílias e isto faz com que elas pressionem a instituição para que o utilize. Sendo assim, existe a necessidade por parte do docente de inevitavelmente utilizar a abordagem histórica do livro em maior ou menor grau.

O livro didático utilizado pela escola faz parte de uma coleção que abarca todas as disciplinas lecionadas no Ensino Médio e é o Sistema de Ensino da Editora FTD. No caso da História, a coleção está dividida em módulos que envolvem três capítulos. A Independência do Brasil faz parte do Módulo 6, chamado “A Era das revoluções”. Neste módulo, o capítulo 16, “As independências na América”, aborda os conteúdos das Independências dos EUA, da América espanhola e do Haiti. No capítulo 18 são abordados os conteúdos da Revolução

Francesa e da Era Napoleônica. O Processo de Independência do Brasil faz parte do capítulo 17, que inicia com as revoltas coloniais, como a Revolta de Beckman, de Vila Rica, a Guerra dos Mascates e as Inconfidências Mineira e Baiana. Essas revoltas são abordadas como forma de evidenciar as várias insatisfações com a metrópole e a existência das ideias de emancipação ligadas ao iluminismo, mesmo que apenas no âmbito regional, e como a coroa portuguesa reagia a elas. Outro fator importante tratado no capítulo é a diferença de tratamento dado pela justiça metropolitana a revoltosos de diferentes camadas sociais, tendendo sempre os membros das camadas populares a sofrer as punições mais severas.

A Independência do Brasil é apresentada como um processo essencialmente político e elitista. O livro destaca como um dos principais motivos do movimento de emancipação o medo, por parte dos brasileiros, da perda da autonomia conquistada durante a permanência da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, em razão dos movimentos liberais que eclodiram em Portugal no ano de 1820. O texto dá destaque à atuação do Partido Brasileiro para a efetivação do episódio que ficou conhecido como o Dia do Fico. A partir de então, Pedro de Alcântara se torna personagem principal dos eventos. É explicado que o futuro imperador do Brasil passa a descumprir as ordens enviadas pelas cortes portuguesas, além de uma convocação de uma Assembleia Constituinte para elaborar as leis do país. Por fim, o episódio da Proclamação da Independência é descrito como uma decisão tomada por Dom Pedro depois de receber cartas enviadas por José Bonifácio. Essas cartas foram enviadas através de um mensageiro que alcançou o príncipe regente enquanto realizava sua viagem de volta da província de São Paulo.

O texto menciona alguns acontecimentos pós-proclamação, como os combates que se sucederam em razão das reações das tropas portuguesas presentes no Brasil, principalmente nas províncias da Bahia e do Pará, que agiram contra as decisões de Dom Pedro. Por fim, o livro explica as características da única monarquia que surgia nas Américas como uma nação escravista em que os ideais iluministas não foram capazes de transformar suas estruturas socioeconômicas, sendo assim, o que surgiu foi uma nação emancipada em termos políticos, mas ainda dependente dos ingleses em termos econômicos. A Independência articulada e levada a cabo pelas elites tornaria imóveis as possíveis transformações sociais que poderiam vir a partir disto.

Toda a narrativa foi expressa em um espaço de pouco mais de uma página. Duas imagens ilustram o texto, a “Aceitação provisória da Constituição de Lisboa no Rio”, de Jean-Baptiste Debret, de 1821, e “As Cortes portuguesas”, de Oscar Pereira da Silva, de 1920. Deste modo o livro evita propositalmente a obra de Pedro Américo, a mais conhecida sobre Independência, como forma de evitar as narrativas de heroificação de Dom Pedro I. Isto pode

ser percebido se voltarmos ao início do capítulo, em que o livro apresenta a obra “A Proclamação da Independência”, de François-René Moreau do ano de 1844. Nesta obra, Dom Pedro, apesar de se localizar no centro da imagem, é só mais um dos personagens presentes e está rodeado de muitas pessoas comuns que apresentam certa diversidade de gênero – há homens e mulheres – e de idade – há crianças e adultos – mas não de etnia, pois todos os personagens são brancos. Ao lado consta um texto que instiga o leitor a pensar o processo de Independência por um viés diferente dos movimentos que causaram as independências de outras nações americanas, como dos Estados Unidos e os da América Espanhola. Por último, o leitor é questionado do porquê de Dom Pedro I ser transformado em um herói.

Essa narrativa se aproxima muito daquela que proponho quando abordo o tema da Independência nas aulas. A principal abordagem que utilizo como suporte é a obra de Boris Fausto, *A História do Brasil* (2001). Trata-se de uma história geral, em que Fausto traz uma visão ampla, mas não aprofundada, da História do Brasil desde Portugal durante a expansão marítima até o cenário sociopolítico de meados dos anos 1980. Por se tratar de uma forma de manual com uma cronologia clara e de fácil entendimento, muitos livros didáticos o utilizam como bibliografia. Posso dizer que a obra de Boris Fausto (2001) serviu muito para a minha iniciação como docente, pois na escola estadual em que inicialmente lecionava, eu não podia contar com o livro didático, pois eles não estavam disponíveis. Por isso, as minhas aulas tiveram que ser totalmente baseadas na bibliografia que eu dispunha em casa, o que formou a base das abordagens de muitos dos conteúdos com os quais trabalho ainda hoje.

Conforme exposto anteriormente, a falta de materiais didáticos que pudessem trazer uma narrativa a partir de outros pontos de vista que não os mais comumente trabalhados trouxe certa dificuldade. Para construção desta sequência de aulas foi preciso me afastar da historiografia centrada no eixo Rio-São Paulo. A historiografia sobre a Independência da Bahia e seus desdobramentos como um processo diverso da Independência ocorrida em São Paulo, traz uma documentação muito potente para o trabalho com grupos subalternos. Para isto, os trabalhos de Sérgio Guerra Filho (2004) e de Hendrik Kraay (2006) foram essenciais. Nessas obras constam o processo de Independência do Brasil a partir dos movimentos militares iniciados na província da Bahia, sem perder de vista as tensões de uma sociedade historicamente excludente e vivendo sob a violência da escravidão. Kraay demonstra que esta tensão e desconfiança entre diferentes grupos se faziam presentes dentro do exército recrutado para os combates contra os portugueses, como no caso de um de seus comandantes, Felisberto Caldeira Brant:

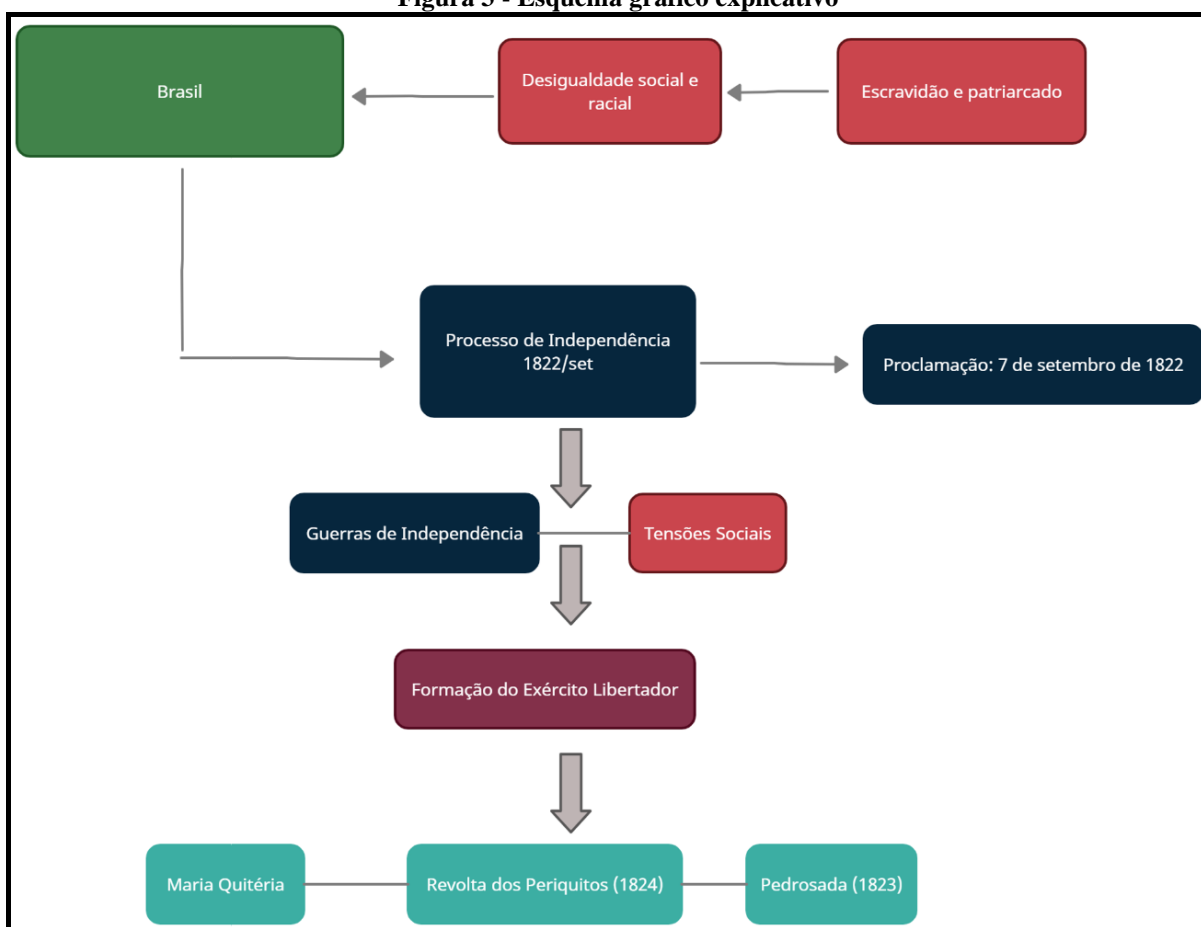
O temor das classes baixas demonstrado por Brant, sua determinação de substituir soldados negros por mercenários brancos e seu desejo de transformar a população brasileira por meio da imigração são indícios do pessimismo sobre o futuro do Brasil que prevalecia na época. Tanto estrangeiros quanto brasileiros temiam que o país seguisse o destino de São Domingos (...) (KRAAY, 2006).

Outro fator importante e muito revelador sobre o processo de Independência consta na obra de Carlos Roberto Carvalho Daróz (2013), nela o autor destaca todo o processo de organização e recrutamento das milícias que vão combater as tropas portuguesas. Entre esses batalhões constam os batalhões dos Periquitos e dos Henriques. Parte dessas milícias foram formadas a partir do recrutamento forçado, prática muito comum no Brasil colonial e imperial, e que não foi diferente durante os combates pela Independência. Outro fato notável está na existência de pessoas que se voluntariaram para as fileiras do exército por uma questão de ideologia e patriotismo, como o caso de Maria Quitéria. A pesquisa de Raphael Pavão Rodrigues Coelho (2019) sobre a biografia desta combatente expressa que nem só de homens eram constituídos os exércitos de libertação brasileiros, mas também demonstra a alta influência do patriarcado na sociedade brasileira, uma vez que esta personagem teve que se travestir de homem para ser aceita em suas fileiras.

Por último, a historiografia também aborda conflitos sociais existentes imediatamente após o processo de independência e que eu desconhecia, como a Revolta dos Periquitos (1824), na Bahia, e a Pedrosada (1823), em Pernambuco. Ambas as revoltas expressam as tensões étnicas existentes no Brasil do período. Os dois episódios podem ser vistos como conflitos de interesses entre os membros do governo, tanto Imperial quanto o provincial, interessado em manter sob controle as populações negras e pardas. Em oposição, esses sujeitos que constituíram as milícias de libertação estavam interessados em ter as suas demandas sociais atendidas, entre elas a possibilidade de manter uma carreira no exército ou melhorar de uma forma ou outra a sua condição social.

Portanto a abordagem dos temas a serem trabalhados em aula, que seria realizada em três momentos, foi organizada da seguinte maneira:

Figura 3 - Esquema gráfico explicativo



Fonte: elaborada pelo autor (2022).

A partir deste raciocínio, foram elaborados os materiais virtuais – os *slides* – exibidos de forma auxiliar durante as explanações. Mesmo que o uso desse recurso seja corriqueiro na minha prática de ensino, desta vez optei por confeccioná-los com mais textos do que geralmente faço, já que o objetivo final era a proposta de que os estudantes criassem a suas próprias versões do processo de Independência, portanto os *slides* também serviriam de subsídio para essas versões autorais. Agora, que outras abordagens o tema da Independência do Brasil possibilita?

5.1. OS SUBALTERNOS DA INDEPENDÊNCIA

Antes de mais nada é preciso compreender que falar sobre a história do Brasil é falar sobre uma sociedade moldada por mais de trezentos anos de escravidão e pelas tensões sociais que todo o tipo de violência simbólica, psicológica e física essa instituição foi capaz de produzir. É possível perceber que essas tensões sociais vêm e vão dentro dos conteúdos, sendo que os grupos populares ou femininos se tornam completamente inviabilizados dentro de certas narrativas. É como se em dado momento a nação inteira tivesse se unido em prol de alguma demanda e esquecido momentaneamente as suas diferenças.

Esse é o caso da Independência do Brasil quando tratada no livro didático, com uma narrativa quase que exclusivamente voltada às demandas políticas das classes elitistas. No Brasil, assim como em grande parte dos países do dito terceiro mundo, ou em desenvolvimento, portanto distante das nações conhecidas como industrializadas, significa uma narrativa nos moldes europeus, dominada por homens brancos da classe dominante. A indiana Gayatri Spivak nos explica isto quando menciona que os sujeitos subalternos, ou seja, pertencentes às classes distantes dos grupos dirigentes, são impedidos de ter a sua história e de falar sobre suas demandas. Ou seja, para ela os subalternos são os membros pertencentes “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12).

Para a portuguesa Grada Kilomba, essa exclusão é parte de um projeto de colonização e dominação dos sujeitos pertencentes aos grupos silenciados pelos da classe dominante. Neste caso, a quebra dessas amarras requer que as pessoas que até hoje constituem parte desses grupos silenciados tornem-se sujeitos de suas ações e das suas histórias. Nas palavras de Kilomba (2019, p. 28):

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político (...) um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.

Aqui nos é exposto o principal desafio de se buscar uma narrativa que exponha o ponto de vista dos sujeitos subalternizados na história, seja em qualquer conteúdo, pois a maior dificuldade está justamente em se encontrar alguma fonte, vestígio ou escrita que tenha sido realizada por essas pessoas. No caso do Brasil, mais especificamente da escravidão no país, o que temos são documentos de caráter jurídico ou oficiais como processos, testamentos, arquivos policiais, arquivos de associações (tanto laicas como religiosas), cartas de alforria, entre outros. Não há recordações e memórias dos escravos como abundam nos EUA (MATTOSO, 2016). Isto apesar de dificultar em muito uma narrativa a partir da visão dos escravizados e de outros grupos provenientes desse estrato social, como os libertos, não os torna impossível.

É preciso também deixar mais visível para os estudantes que não é possível pensar na sociedade brasileira como indissociável da instituição da escravidão. Isto significa dizer que o Brasil é um país formado a partir de toda a violência que a escravidão representa. Os estudantes devem relembrar que durante praticamente todo o período colonial e imperial cerca de 5 milhões de pessoas foram trazidas à força para cá, sendo acorrentadas, violentadas e feridas

para isto, e depois sendo vendidas e enviadas para os mais diversos destinos, não possuindo nenhum tipo de controle sobre suas vidas. A escravidão é por si só uma instituição de enorme violência e que deixou marcas profundas em nossa sociedade. Quanto a isto, Jessé de Souza, afirma que:

(...) dizer que o Brasil é uma continuação de Portugal quanto aqui, ao contrário de lá, a escravidão era a instituição total que comandava a vida de todos, inclusive dos homens livres, os quais não eram nem senhores nem escravos, é um absurdo científico. O sucesso dessa leitura superficial até hoje se deve, por um lado, à ausência crônica de debates que assola a universidade brasileira e, por outro lado, ao fato desta leitura imitar a lógica do senso comum (SOUZA, 2015, p. 41).

Utilizo esta narrativa como forma de contrapor a narrativa ainda muito presente no senso comum, da qual já escutei em situações cotidianas. Nela o Brasil é um filho legítimo de Portugal e teria herdado toda a decadência moral e institucional da sua decadente corte. Tal narrativa se encontra condensada na obra *1808*, de Laurentino Gomes (2007), em que a descrição da Salvador colonial aparece da seguinte forma: “cidade suja, decadente, tipicamente portuguesa na sua falta de planejamento, com casas repugnantemente sujas, em que o vice-rei dançava na igreja de modo indigno, em que os senhores faziam de cafetões das suas escravas” (GOMES, 2007, p. 114-116). Percebe-se aqui que o trecho é uma descrição repleta de adjetivos de cunho pessoal por parte do autor e dotada de um tanto problemático juízo de moral para uma obra que se diz historiográfica.

Deste modo, ao longo das minhas pesquisas para preparação de uma outra abordagem da temática da Independência do Brasil, percebi que além do tema não poder se desconectar dos aspectos de uma sociedade escravista, essa instituição também deveria ser mais bem elucidada em toda sua complexidade nas relações sociais. Para isto, a obra de Katia Mattoso (2016) nos traz uma análise das diferentes formas de resistência por parte dos escravizados para sobreviver à violência do regime ao qual estavam submetidos. Por outro lado, defende a autora, os senhores também tinham interesse em possibilitar que os cativos organizassem formas de socialização e de novas redes de confiança para possibilitar a sua sobrevivência, pois isto diminuía a necessidade de uma constante e desgastante vigília, além de ser uma estratégia para evitar reações hostis. Isto explica a existência de associações e irmandades religiosas formadas por escravizados e libertos no Brasil colonial, muitas delas existentes até os dias atuais. Também explica a existência de igrejas construídas para escravizados e população preta em geral, em cidades como Vila Rica, atual Ouro Preto.

Assim sendo, a construção desta complexidade com os estudantes deve ser feita de forma cuidadosa, para não simplificar demais o fenômeno complexo da escravidão no Brasil,

reduzindo apenas em os senhores brancos dominadores de um lado e os negros escravizados e libertos de outro. Nas palavras de Mattoso (2016, p. 129):

Interação difícil, cheia de tensões contínuas que construíram a vida do escravo, obrigado a se adaptar a relações sociais de tipo escravista, sujeito a todos os esforços, todas as servidões, toda a obediência e lealdade aos senhores infalíveis. (...) A inserção social do escravo e a consequente aceitação pelos homens livres numa sociedade fundada no trabalho escravo dependiam intimamente da resposta dada ao senhor pelo trabalhador escravo em relação à lealdade, obediência e submissão que representavam a personalidade do “bom escravo”.

Ser um “bom escravo”, segundo Katia Mattoso, era uma estratégia de sobrevivência por parte daquele que agora precisa buscar uma nova personalidade e um novo lar depois de passar pela violência brutal de ser separado de sua nação e sua terra. É por isto que começo abordando este tema com a famosa pintura “Açoite em Praça Pública” (Figura 8) do pintor francês Jean-Baptiste Debret, produzido durante a sua estadia no Brasil entre os anos de 1816 e 1831.

Outra imagem trabalhada em aula é o conhecido retrato da “Escrava Anastácia” (APÊNDICE D). Como afirma Grada Kilomba (2019), este retrato possui muitas narrativas diferentes, alguns afirmam tratar-se de uma princesa Nagô, outros dizem que ela é membro de uma família real Kimbundo, da atual Angola. Muitas dessas narrativas envolvem a atribuição de poderes mágicos à Anastácia (se é que esse é mesmo o seu verdadeiro nome), já que a ela foram atribuídos milagres e por isto é tida como santa por muitas pessoas negras no Brasil. Esta obra foi realizada por outro artista francês que também esteve no Brasil, seu nome era Jacques Arago e tornou-se membro da Missão Científica Francesa, no ano de 1817. A obra em questão retrata uma mulher negra que tem os olhos voltados para o espectador e que possui uma máscara de metal que tapa a sua boca. Esse objeto era muito utilizado por senhores de escravos para evitar que seus cativos consumissem produtos da fazenda, também era uma forma de castigo ou uma forma de evitar que comessem terra, que era uma forma de suicídio praticada pelos escravizados (KILOMBA, 2019). O retrato de Anastácia portanto tem o potencial de expressar tanto a violência da escravidão quanto o silenciamento daqueles que foram vítimas dela. Quando expus esta obra às turmas, trouxe também um trecho da obra de Kilomba que se refere ao silenciamento daqueles que construíram e constituem a sociedade, mas estão excluídos dela por um projeto de invisibilidade:

O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, isto é, entre falante e seus/suas interlocutores/as. Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quanto sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aqueles/as que “pertencem”. E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aqueles/es que “não pertencem”. A máscara recria esse projeto de silenciamento e controla a possibilidade de que colonizadas/os possam um dia ser ouvidas/os e, conseqüentemente, possam pertencer (ibidem, p. 42-43).

Logo, tornou-se impossível para mim compreender o Brasil, a sua sociedade e a sua história sem o entendimento de que tudo nela estava sendo moldado pela presença constante da instituição escravista e toda a violência que ela representa. Retornando para a questão da Independência do Brasil, como poderia ser abordado esse assunto através de uma narrativa que desse visibilidade aos sujeitos subalternizados e silenciados desse episódio? Qual potencial essa nova abordagem tem para produzir o protagonismo juvenil dos estudantes no seu aprendizado? E eu, depois de muitos anos satisfeito com a narrativa que havia adotado, que caminhos irei percorrer para amarrar todas essas demandas?

A partir destas perguntas, foi elaborado um trabalho avaliativo para os estudantes, que tinha como principal objetivo iniciar uma aproximação desses jovens com algumas fontes históricas, tanto primárias quanto secundárias, do período da Independência. A intenção aqui era prepará-los para a última parte desta metodologia, que é desafiá-los a construir a sua própria versão do processo de Independência do Brasil. Então, elaborei a atividade chamada *Dossiê Temático*. Dossiê aqui entendo como na definição do dicionário Michaelis, que o define como uma coleção de documentos que podem ser relativos a um processo, a um indivíduo ou a qualquer assunto.

Como principal referência para a elaboração e confecção deste dossiê, consta o material nomeado “*Independências em Disputas*”. Trata-se de um material didático confeccionado e produzido a partir do projeto 3 x 22. Este material também se encontra disponível na página virtual do projeto Ciclo22. Este Kit Didático, como foi nomeado, reúne documentos que evidenciam os diferentes significados atribuídos à Proclamação ao longo das décadas. O material é organizado da seguinte forma: inicia com uma apresentação do projeto e suas intenções em relação ao leitor, onde também são contextualizados os documentos que aparecem enumerados ao longo das páginas; na segunda parte consta uma atividade em que o leitor é convidado a identificar esses documentos e posteriormente relacioná-los; por fim constam os documentos descritos.

No *Dossiê Temático* (APÊNDICE E) elaborado e proposto aos estudantes, o intuito era estimular a análise crítica em torno das dimensões da Independência e das representações produzidas sobre este passado. O dossiê é composto por diversos tipos de documentos históricos, como pinturas, cartas, trechos de obras e materiais didáticos, junto com orientações, atividades e questões para serem trabalhadas, analisando e problematizando os documentos. Assim sendo, o *Dossiê Temático* da “Independência do Brasil” apresenta seis documentos, entre eles a representação do grito do Ipiranga, intitulado Independência ou Morte (1888) de Pedro Américo, a ilustração Maria Quitéria (1920) de Domenico Failutti, um trecho sobre as questões

políticas ao meio da Independência, retirado do material didático da editora FTD (2018), um trecho da obra de Hendrik Kraay sobre os movimentos de Independência da Bahia e um trecho da biografia de Maria Quitéria que consta na obra de Raphael Pavão Rodrigues Coelho (2019), e por último uma carta do militar Caetano Ferreira Borges sobre os membros voluntários do Exército Pacificador. Junto aos documentos há roteiros de estudo, de maneira que os estudantes possam refletir sobre o processo da Independência através de novos olhares, diferentes da historiografia tradicional. O confronto destas diferentes fontes, textos e depoimentos possibilita que, em suas interpretações, os estudantes conheçam o processo da Independência fora do eixo RJ-SP e reconheçam a atuação de grupos subalternizados. Esse dossiê foi aplicado como forma de atividade avaliativa. Os estudantes foram divididos em grupos de até seis componentes e foi dado um prazo de duas semanas para a entrega, que poderia ser realizada tanto por meio físico, para aqueles que acompanhavam as aulas presencialmente, quanto por meio virtual, destinado àqueles que acompanhavam de casa.

O protagonismo juvenil nessa prática se deu através de uma proposta de avaliação que desafiava os estudantes a elaborarem as suas próprias narrativas sobre a Independência. Essa atividade, chamada “*Por uma outra Independência do Brasil*”, estava diretamente relacionada ao *Dossiê Temático* trabalhado por mim anteriormente. Os critérios de avaliação eram: entrega no prazo, coerência histórica, comprometimento e criatividade. A partir disso, os estudantes eram livres para defender qualquer ponto de vista sobre a Independência e também utilizar qualquer recurso ou forma de expressão para isto, sejam eles: *podcast*, história em quadrinhos, vídeos, um texto simples, entre outros. (...).

Claro que essa produção deveria seguir minimamente a rigorosidade científica, ou seja, essa narrativa deveria ser embasada em alguma fonte documental. Então tanto o *Dossiê Temático* quanto os *slides* utilizados em aula deveriam servir como subsídio para a posterior atividade, uma vez que esse material seria disponibilizado para todos nas salas virtuais. Por último, foi adicionada uma bibliografia com as referências utilizadas nos trechos de textos expostos, para facilitar o acesso dos estudantes a elas. A complexa atividade “*Por uma outra Independência do Brasil*” foi explicada em período de aula, também foi disponibilizado por mim um texto escrito (APÊNDICE F) na sala virtual das turmas explicando a tarefa.

5.2. “A INDEPENDÊNCIA, PARA A MAIORIA DAS PESSOAS, FOI SOMENTE UMA DATA”

Os estudantes, organizados em grupos de no máximo seis componentes, tiveram duas semanas e meia para resolução do *Dossiê Temático* que era parte de uma avaliação. A maioria

absoluta dos estudantes realizou a atividade (foram 22 trabalhos no total, onze entregues pela turma A e onze pela turma B), outros esqueceram e outros optaram por não realizar por já terem atingido a nota necessária para a progressão de ano.

O *Dossiê Temático* (APÊNDICE E) apresentava-se em duas partes: fichamento dos documentos, em que os estudantes deveriam identificar informações nas fontes e categorizá-las, e outra parte com atividades de confronto de fontes. Essa atividade pode ser dividida em 4 partes: o confronto entre os Documentos 1 e 2, entre os Documentos 3 e 2, depois entre os Documentos 4 e 5 e, por último, uma análise do Documento 6.

Os primeiros três documentos do *Dossiê Temático*⁵ continham, respectivamente: a imagem do quadro “Independência ou Morte” de Pedro Américo (Documento 1), o texto sobre o processo de independência do livro didático (Documento 2), e um texto historiográfico de Henry Kraay que destacava a participação popular nas milícias formadas para combater tropas portuguesas na Bahia (Documento 3). Após o fichamento dessa documentação os estudantes deveriam realizar a confrontação entre os documentos 1 e 2 (Figura 4).

Figura 4 – trecho do *Dossiê Temático*, “Documentos 1 e 2”.

Documentos 1 e 2
1. O documento 2 confirma ou questiona o documento 1? Compare os dois documentos para justificar a sua afirmação.
2. Quais são os sujeitos em destaque nos dois documentos?
3. Pesquise e explique o contexto em que o documento 1 foi produzido.

Fonte: elaborada pelo autor (2021).

Observando as respostas, percebe-se que as questões referentes à confrontação dos documentos 1 e 2 foram as que causaram mais diferença de opiniões. Na atividade um, que confronta o quadro de Pedro Américo com a abordagem histórica do livro didático, a maioria dos estudantes entendeu que as fontes se complementam, o que ocorreu em 16 trabalhos. Em 6 trabalhos, os estudantes afirmaram que se tratava de fontes com narrativas antagônicas, uma vez que o quadro “O Grito do Ipiranga” seria uma versão simplificada e política da Independência. Já a explicação do livro didático, segundo eles, dá mais foco a um viés econômico do processo, uma vez que menciona que o Brasil continuou a ser dependente dos manufaturados ingleses. Eles também mencionam que o livro didático “dá a entender que a independência não se deu somente através do grito de Dom Pedro”, como é possível verificar em um dos trabalhos, porém sem dar mais detalhes a respeito desta afirmação.

⁵ O *Dossiê Temático* encontra-se em sua totalidade no “Apêndice E”.

A segunda parte é relativa às atividades de confronto dos documentos 3 e 2, conforme apresenta a figura abaixo:

Figura 5 - trecho do *Dossiê Temático*, “Documentos 3 e 2”.

<p>Documento 3 e 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os sujeitos em destaque no documento 3? 2. Pode-se dizer que o processo de Independência descrito no documento 3 teve o mesmo significado para os sujeitos descritos no documento 2? Por quê? 3. Os documentos 3 e 2 retratam independências a partir de visões diferentes. Qual deles invisibiliza (tornar invisível, silenciar) aspectos da sociedade brasileira? Justifique.
--

Fonte: elaborada pelo autor (2021).

As maneiras de se referir a esses grupos inviabilizados variaram. Em alguns trabalhos constam: “camadas pobres”, “grupos excluídos” e até “grupos subalternizados”. Esse último termo foi provavelmente utilizado por ter sido tratado nas aulas anteriores.

Dando sequência à atividade de confronto, os documentos 4 e 5 são fontes referentes à Maria Quitéria, conforme apresenta a figura 6:

Figura 6 - trecho do *Dossiê Temático*, “Documentos 4 e 5”.

<p>Documentos 4 e 5</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quem é o sujeito descrito nos documentos? 2. O documento 5 confirma ou questiona o documento 4? Compare os dois documentos para justificar a sua afirmação. 3. O que esses dois documentos permitem afirmar sobre a participação das mulheres no processo de Independência do Brasil?

Fonte: elaborada pelo autor (2021).

O documento 4 é parte de uma descrição realizada por Maria Graham sobre Maria Quitéria, presente na pesquisa de Raphael Coelho (2019). Já o documento 5 é um quadro de Quitéria pintado no ano de 1920, por Domenico Failutti. Nesta atividade os estudantes foram unânimes em identificar Maria Quitéria como uma personagem atuante no processo de Independência e assim afirmar que os dois documentos são complementares.

Na questão 3, apresentada acima, alguns grupos apontaram suas impressões a respeito da participação das mulheres na Independência. Todos os grupos compreenderam que as mulheres também participaram da Independência, mas atribuíram diferentes graus de importância a respeito desta participação. Alguns deles mencionaram que as mulheres foram “participantes ativas”, “fundamentais” ou “essenciais” para os eventos. Alguns estudantes – as respostas com maior profundidade argumentativa vieram das meninas das turmas – entenderam que as mulheres do período até queriam lutar, mas “sofreram diversas formas de censura”, pois “não queriam a sua participação”, sem mencionar o sujeito da frase afirmativa. De qualquer

forma, a afirmação foi uma nítida alusão à história de Quitéria, que foi proibida de se alistar nas forças patrióticas. Vale mencionar que todos os grupos identificaram que houve o silenciamento da participação das mulheres ao longo dos anos.

Por fim, a última atividade, apresentada na Figura 7, é uma análise do Documento 6, que informa sobre a participação de indígenas e portugueses na Independência e fazia parte da dissertação de Sérgio Guerra Filho (2004):

Figura 7 - trecho do *Dossiê Temático*, “Documento 6”.

Documento 6
1. Quais são os sujeitos em destaque no documento?
2. Qual aspecto da Independência é narrado no documento?
3. Pode-se dizer que o documento 6 estabelece relação com quais outros documentos? Justifique.

Fonte: elaborada pelo autor (2021).

Quanto às respostas a essas questões, é possível afirmar que todos os grupos compreenderam que ainda existiam indígenas e portugueses nas fileiras do exército brasileiro. Na pergunta 3, os discentes foram desafiados a estabelecer uma relação do documento 6 com os demais documentos. As relações foram estabelecidas com os documentos 3 (trecho da obra de Hendrik Kraay sobre os movimentos populares na Independência da Bahia) e 4 (breve biografia de Maria Quitéria) na maioria dos trabalhos. Entre as justificativas desta relação alguns mencionaram que ambos os documentos tratam dos “preteridos da história”, “silenciados da história” ou “dos grupos subalternos”. Apenas cinco grupos fizeram afirmações divergentes, três deles apenas mencionaram que os documentos tinham relação, sem darem maiores justificativas.

Analisando as respostas é possível constatar que os/as estudantes conseguiram identificar a existência de sujeitos subalternos nos documentos, apenas um dos grupos deixou as respostas em branco, talvez por não ter conseguido compreender corretamente a pergunta. As respostas destacaram a presença de grupos historicamente subalternizados na sociedade brasileira, principalmente no que envolve a presença de indígenas, escravizados e mulheres no processo de Independência. Logicamente essas respostas variaram muito quanto às expressões e formas de argumentação, mas seguiram próximas quanto ao ponto de vista defendido. Sendo assim é possível constatar que grande parte dos discentes compreendeu que houve o silenciamento desses grupos ao longo do tempo, uma vez que perceberam que a ideia de homogeneidade de interesses e uma suposta união dos brasileiros em torno de um ideal comum, geralmente apresentada nas narrativas de viés político, não se confirmam quando confrontadas

com a documentação apresentada no *Dossiê Temático*. Outro objetivo alcançado foi a compreensão de que a obra “Independência ou Morte” de Pedro Américo é uma idealização do episódio da proclamação. A obra tinha como principal intuito a exaltação da figura do futuro imperador, uma vez que o quadro fora encomendado pelo seu filho Dom Pedro II já no contexto da crise da monarquia que culminaria no golpe executado pelos republicanos. A partir da análise das respostas e dos resultados do trabalho com o *Dossiê Temático*, realizei a explanação do conteúdo através de uma *Sequência de três aulas*, buscando ampliar a abordagem dos conteúdos.

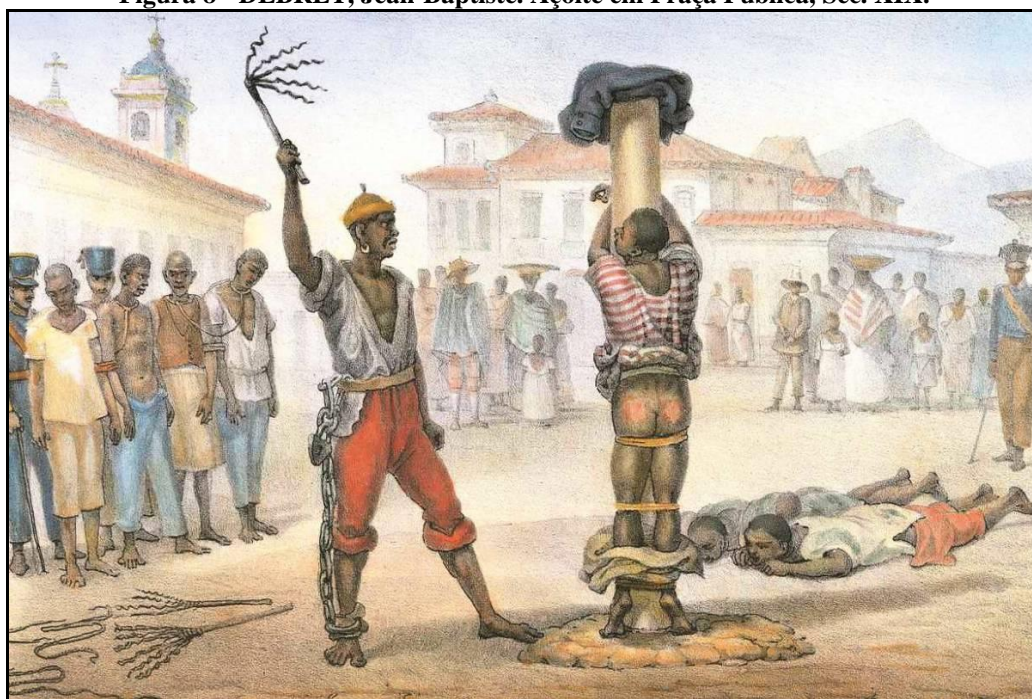
Antes de tudo é preciso explicar um pouco das dificuldades e inseguranças de construir uma outra narrativa do processo da Independência. Para isto, as minhas anotações, contidas nas Fichas de Trabalho (APÊNDICE A), com as minhas expectativas durante os planejamentos foram fundamentais. Esta mudança de concepção significa romper com uma forma de trabalho que já estava consolidada através dos anos com a experiência docente. Foi importante compreender que a minha prática com este conteúdo se moldou ao longo dos anos para o formato que me deixou satisfeito com os resultados. Como disse Ana Zavala (2012), trata-se de um saber prático, e este pode estar muito mais vinculado a uma rotina do que algo além disso. A autora quis dizer que muitas vezes optamos pela mesma prática mais pelo fato de considerarmos exitosas e tranquilizadoras, uma vez que elas trazem uma estabilidade num turbilhão de incertezas que caracterizam uma prática de sala de aula. Compreendi que este era o meu caso e que mudar uma prática já consolidada pelo tempo exigiria coragem e um considerável esforço.

Outra dificuldade que pude constatar está na falta de materiais didáticos que abordem a Independência do Brasil sem tratar os personagens esquecidos apenas como apêndice ou curiosidade. Busquei desde o início uma narrativa em que os grupos subalternos realmente estivessem inseridos no processo, não como massa de manobra dos grupos mais abastados, mas como sujeitos que buscaram intervir no seu meio a partir de suas demandas. Consequentemente, foi necessário buscar na historiografia trabalhos e informações que pudessem servir como referência. Trata-se de um movimento óbvio, uma vez que a prática de ensino de história é indissociável da historiografia (ZAVALA, 2006), mas extremamente trabalhoso.

Durante uma das aulas, quando abordei a sociedade brasileira do século XIX, percebi que ao expor a obra “Açoite em Praça Pública” (Figura 8) ela causou certo estranhamento nos jovens estudantes, pois o que aparece é um negro escravizado, seminu e amarrado a um tronco recebendo chibatadas na altura nas nádegas que sangram. O sujeito que aplica o castigo também é negro, está de pés descalços e acorrentado, indicando se tratar também de um escravizado.

Também há escravizados ensanguentados no chão, o que indica que também foram castigados. Há também outros escravizados que assistem à cena com expressões de abalo. Sempre surgem perguntas como: “por que há um negro batendo no outro?”, “mas ele não é escravizado também?”. Portanto, essa imagem tem potencial de expressar um pouco da violência da escravidão em sua complexidade, revelando o grau de ferimentos físicos e simbólicos que ela pôde proporcionar, além de revelar as estratégias que muitos escravizados adotavam ao preferir colaborar com seus senhores para sobreviver. As terríveis condições sofridas pelas pessoas foram promovidas pelos interesses do governo colonial, imperial e das classes dirigentes do Brasil da época, que estão personificadas na presença de guardas que organizam o evento. É preciso dizer que a imagem foi exposta como uma estratégia didática para abordar a violência da escravidão da qual a sociedade brasileira foi gerada. Além do mais é um pequeno recorte das diversas formas em que a escravidão do Brasil foi trabalhada ao longo do ano. Desta forma, o principal objetivo aqui, foi construir a compreensão de que a sociedade brasileira foi fundada na violência e na desigualdade sendo por isto uma sociedade repleta de tensões, silenciamentos e subalternizações.

Figura 8 - DEBRET, Jean-Baptiste. Açoite em Praça Pública, Séc. XIX.



Fonte: LAZZERI, Thais. **Exposição de tela sobre tortura a escravos provoca crise em órgão paulista**. Folha de São Paulo, São Paulo, 25 jul 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/07/exposicao-de-tela-sobre-tortura-a-escravos-provoca-crise-em-orgao-paulista.shtml>>. Acesso em: jul. de 2021.

A corriqueira agitação nos breves intervalos entre os períodos de aula era maior do que o de costume. Também é preciso agora sempre acessar os e-mails, além do Google Meet, para

possibilitar que os estudantes que optaram por continuar em casa acompanhem a aula, pois nem todos se sentiam seguros para retornar às aulas presenciais.

Desta forma, as mudanças não estão somente na prática, mas em todo o contexto que a envolve. As expectativas eram de mais dúvidas do que de certezas, inclusive em relação ao próprio conteúdo, pois iria realizar uma explicação e agrupar informações das quais não possuía tanta intimidade. Algumas temáticas referentes à Independência eram para mim completamente inéditas, como o processo de formação das milícias que formariam o Exército Pacificador, a Revolta dos Periquitos e a Pedrosada.

A relação com as turmas e a dinâmica de cada grupo também faz diferença. Há sempre aquelas turmas que são mais interessadas como um todo, outras mais indisciplinadas em que muitos estudantes demonstram indiferença ao que está sendo explicado. Há também aquelas que aceitam uma aula menos engessada, em que o professor se sente mais livre para desviar do tema, mas também, há aquelas em que é preciso ser mais rígido quanto ao conteúdo para evitar a indiferença. Por conseguinte, optei por começar a aula com novos documentos e abordagens sobre a independência com os estudantes da turma B, pois esta tinha maior coesão e eu tinha maior facilidade para efetivar a aula. A turma A tendia a ser mais diversa em relação aos comportamentos dos diferentes grupos que a formava, o que me causava uma insegurança maior.

É preciso compreender e frisar que esta prática difere das que eu estava acostumado, justamente por me desafiar a sair da narrativa que me deixava um pouco mais confortável. As condições não eram as ideais, o ano letivo aproximava-se do fim. Havia ainda muito conteúdo do livro para ser trabalhado. Possuo uma carga horária de 50 minutos com cada turma por período. Pode-se dizer que efetivamente são 40 minutos de aula, pois há o tempo de deslocamento de uma sala para outra somado ao tempo que o professor precisa para acalmar cerca de 35 jovens. Deve-se compreender que os estudantes ainda estão sufocados pelas cobranças de notas altas depois de um longo período de confinamento. Não podemos esquecer que os discentes se encontravam em meio a rigorosos protocolos sanitários contra COVID-19, que forçavam todos a evitar aglomerações nos corredores e nos banheiros. O período do recreio estava escalonado entre as turmas, que se revezavam para frequentar o pátio. Tudo isto utilizando máscaras cirúrgicas para evitar gotículas que pudessem conter um vírus que possuía um altíssimo grau de contágio.

O andar das aulas foi interessante e percebi isto observando a atenção dos estudantes. Também é sempre um bom sinal a existência de dúvidas e qualquer outro tipo de intervenção dos estudantes com o objetivo de compreender melhor o conteúdo, são parte dos importantes e

ricos imprevistos de nossa prática. A aula, além de estar sendo transmitida pela internet, também estava sendo gravada, o que possibilitou uma visualização de forma mais detalhada das minhas falas. Percebi a importância do recurso das provocações nas minhas aulas, que utilizo para dinamizar a narrativa, “por que vocês não conhecem outras narrativas da Independência?”, “será que o quadro de Pedro Américo é a melhor representação do episódio?”, “eu posso dizer que o racismo no Brasil foi abrandado?”. O excesso de leitura que fiz do *slide*, por conta do meu nervosismo e da minha falta de intimidade com o conteúdo, me incomodou e cansou boa parte dos estudantes da turma B. Já com a turma A, a aula foi mais “solta”, mais fluída e mais leve.

A grande surpresa foi que a turma A participou mais, possibilitando uma infinidade de cenas. “A Independência, para a maioria das pessoas, foi somente uma data”, foi o que me respondeu uma das jovens da turma A, quando perguntei “já tinham analisado este tema deste ponto de vista?”. De certa forma, a grande maioria das intervenções ocorreram somente no final das aulas, a maior parte do tempo foi um silêncio, mesmo após uma pergunta direta feita para eles. Neste período final, entretanto, surgiam frases que demonstravam boa compreensão da abordagem tratada. Em um dos casos, uma estudante da turma A afirmou que a narrativa mais conhecida da Independência “tira a nossa essência de latino-americano, como se fôssemos europeus por essência, calmos, avançados e pacíficos”, depois complementa “tem que apagar a participação popular de tudo que é luta, pois vai que as pessoas queiram reivindicar coisas”.

O *Dossiê Temático* trabalhado com eles anteriormente causou certa influência nas suas formas de compreender o conteúdo. Os silenciamentos e a inexistência de uma homogeneidade social durante e após o processo de Independência se tornaram mais evidentes, percebi que para muitos desses jovens, estava claro que o silenciamento poderia ser proposital e que as narrativas a respeito de um conteúdo não poderiam ser imparciais, pois elas ressaltavam protagonismos ou possibilitavam esquecimentos. Esta complexa consciência do conhecimento histórico parecia estar mais evidente para muitos daqueles estudantes durante as aulas.

Por último realizou-se a aplicação da atividade “*Por uma outra Independência do Brasil*”⁶ que, como já mencionado, desafiava os estudantes a elaborar as suas próprias narrativas sobre a Independência. Os estudantes receberam a explicação da atividade através da sala de aula virtual (Figura 9), e nela constava que eles eram livres para defender qualquer ponto de vista sobre a Independência e para utilizar qualquer recurso ou forma de expressão para isto. Conforme informado anteriormente a atividade poderia ser realizada em grupos de até seis

⁶ As informações sobre a atividade encontram-se completas no Apêndice F.

componentes e o prazo de entrega foi de duas semanas. Também não foi dado tempo de aula para a realização. Uma das únicas exigências que lhes restringia era a impossibilidade da criação de um personagem fictício para contar o processo de Independência. Os estudantes deveriam se basear em documentos ou em personagens históricos para construírem suas narrativas.

Figura 9 - trecho da explicação da atividade “Por uma outra independência do Brasil”.

P2 – Trabalho sobre narrativas da Independência: por uma outra independência do Brasil

Nas últimas aulas, trabalhamos o conteúdo sobre a Independência do Brasil a partir de outros pontos de vista que revelaram outras narrativas, sujeitos e autores. Lendo as respostas de vocês ao Dossiê da Independência (P1), pude perceber que compreenderam que esse episódio está repleto de silenciamentos e generalizações. As formas de representatividade mais conhecidas pela maioria de nós, entre elas o quadro “Independência ou Morte” de Pedro Américo, reforçam a crença no mito salvador de uma nação homogênea e unida. A partir de então, proponho a vocês um novo desafio.

A partir da documentação trabalhada e de outras que possam encontrar em suas pesquisas, elaborem a sua própria explicação do processo de Independência do Brasil. Vocês são livres para contar o episódio a partir de qualquer ponto de vista, e também, podem utilizar os mais variados recursos ou meios de expressão: seja através de um texto com ilustrações, elaboração de um *podcast*, uma história em quadrinhos, um vídeo, enfim, muitas possibilidades!

Não esqueçam que as suas elaborações devem ser baseadas em documentações, fatos e personagens existentes. Eu irei postar alguns textos, *sites* e outros materiais que podem ajudar, mas não hesitem em perguntar ou pedir sugestões caso achem necessário.

Fonte: elaborada pelo autor (2021).

A partir da entrega das atividades foi possível fazer uma leitura atenta e estabelecer algumas categorizações. A primeira delas é referente aos diferentes tipos de narrativa. Os estudantes procuraram estabelecer outras versões sobre o processo de Independência ou escolheram por uma narrativa mais tradicional⁷ e acessível? Menciono acessível no sentido de que a narrativa, por ser mais conhecida e corriqueira, é mais fácil de ser encontrada nos meios virtuais, o que reduzia o esforço para a confecção do trabalho. Então, dos dezessete trabalhos entregues, oito seguiram a narrativa política tradicional e nove utilizaram os grupos subalternizados da Independência como temática.

⁷ A utilização do termo “narrativa tradicional” se refere às narrativas essencialmente políticas dos acontecimentos presentes na historiografia. Trata-se de um recurso didático para facilitar o entendimento do leitor e não de um conceito definidor. Compreendo as limitações desta nomenclatura.

Os trabalhos foram classificados conforme os recursos utilizados pelos estudantes para expressar suas ideias. Assim, temos a seguinte configuração, segundo o gráfico abaixo:

Figura 10 – gráfico das diferentes formas que os estudantes expressaram suas narrativas



Fonte: produzida pelo autor (2022).

Observa-se, portanto, a diversidade de recursos utilizados para expressar as narrativas, apesar da maioria deles se concentrar na forma de um texto informativo. Neste quesito aparece muito da cultura juvenil presente nas turmas. Ela aparece nos traços dos desenhos realizados pelos estudantes, que remetem aos animes japoneses, muito presentes nos momentos de lazer dos jovens.

Figura 11 –Cartaz Virtual elaborado pelos estudantes para a atividade avaliativa “por uma outra independência do Brasil”.

INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL FOI PROCLAMADA EM 7 DE SETEMBRO DE 1822, PELO ENTÃO PRÍNCIPE REGENTE, DOM PEDRO DE ALCÂNTARA.

ESTA OCASIÃO TAMBÉM É CHAMADA DE "GRITO DE INDEPENDÊNCIA", POIS DOM PEDRO TERIA DITO EM ALTO E BOM SOM A FRASE "INDEPENDÊNCIA OU MORTE" À GUARDA QUE O ACOMPANHAVA.

NO DIA 1º DE DEZEMBRO DO MESMO ANO, D. PEDRO FOI COROADO IMPERADOR DO BRASIL, COM O TÍTULO DE D. PEDRO I.

CAUSAS DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL:

Causas da Independência do Brasil
Foram várias as causas da Independência do Brasil.
Podemos destacar o desentendimento entre os deputados portugueses e brasileiros nas Cortes de Lisboa, a vontade da elite econômica brasileira em acabar com o monopólio comercial português e as ideias iluministas a respeito da liberdade dos povos.

Processo de Independência do Brasil:

O processo de independência do Brasil também é distinto das demais colônias da América, porque aqui, a Família Real Portuguesa ficou instalada de 1808 a 1820, tornando a luta diferente dos demais territórios.




Fonte: produzida pelos estudantes (2021).

A Figura 11 traz um exemplo de narrativa em que o grupo de estudantes procurou construir um Cartaz Virtual, utilizando o *Power Point* como ferramenta, com os principais acontecimentos políticos que envolveram o processo de Independência. Nota-se também que foi dado destaque à figura de Dom Pedro I como principal condutor dos acontecimentos, isto é perceptível tanto nos elementos visuais quanto no texto do cartaz.

Parte dos trabalhos apresentaram outras versões sobre o Processo de Independência, o que demonstra que todo o processo, que abrangeu o *Dossiê Temático* e as aulas, terminou por envolver esses estudantes. Porém a maioria dos grupos optou pela narrativa política, que é a mais corrente. Um dos grupos optou por questionar aspectos muito presentes na narrativa política, como a heroificação de Dom Pedro I, que muitas vezes aparece como o condutor de todo o processo. Este questionou a representação e os simbolismos presentes na obra de Pedro

Américo, “O Grito do Ipiranga”: “Há quem diga que o grito de fato nunca aconteceu, já que houve um discurso bem maior e que a frase teria sido criada e colocada apenas em cartas enviadas a outras províncias”, foi uma das suas afirmações.

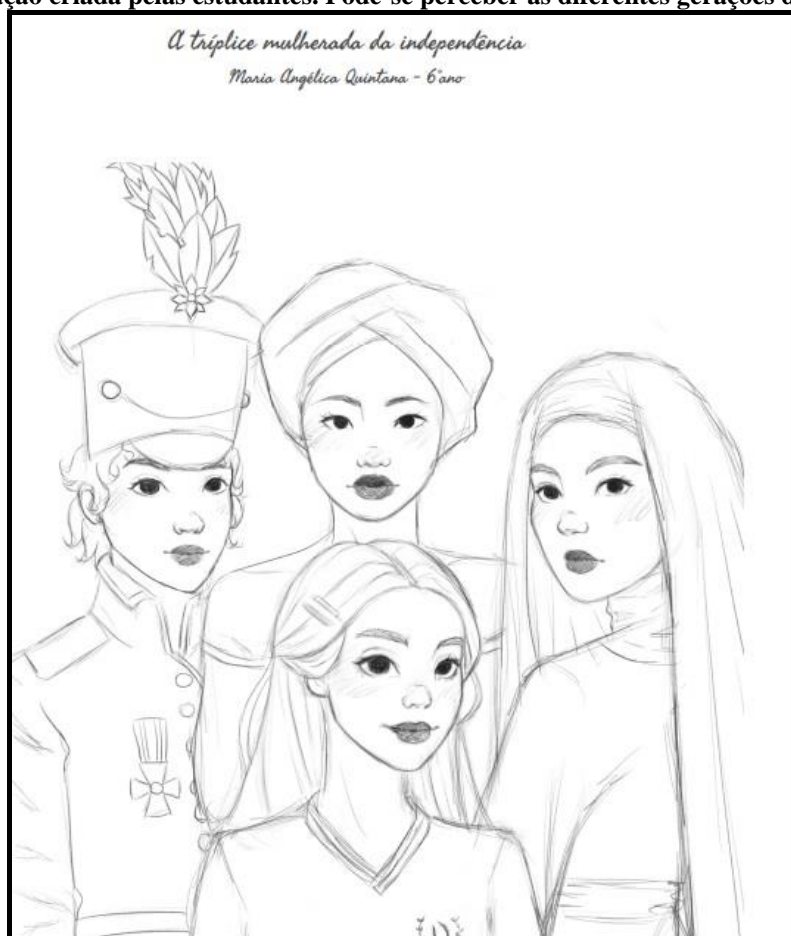
Outros trabalhos destacaram a participação feminina de outras personagens – além de Maria Quitéria – atuantes no processo de Independência. Também foi possível perceber o peso das atuais discussões sobre a condição da mulher na sociedade brasileira, pois as mulheres das turmas sempre se demonstram muito participativas e críticas quando o conteúdo suscita alguma discussão que remete ao machismo relacionado à História e à historiografia:

(...) mulheres (majoritariamente baianas) que superaram as expectativas, padrões, estereótipos e ainda assim até hoje, tem suas histórias apagadas e mistificadas propositalmente para não servirem de exemplo, o Brasil não é branco e o Brasil não é masculino, o Brasil é uma mistura de etnias e gêneros e todos são dignos de suas histórias, todos são dignos de suas narrativas e todos são dignos de seus heróis (Estudantes A, *Por uma outra Independência do Brasil*, 11/2021).

Mulheres que tiveram de lutar dentro de um convento por sua liberdade, mentir que eram homens e lutar contra o machismo e o racismo para conseguirem ser vistas e lutar pelo que acreditavam. Contudo, é triste pensar como suas histórias são apagadas dos livros, dos materiais didáticos. Espero que com esse trabalho eu possa mostrar um pouco desse lado do marco histórico que foi nossa independência. Um processo tão importante não foi construído apenas por uma pessoa ou um grupo, mas sim por vários, e temos que nos lembrar disso (Estudantes B, *Por uma outra Independência do Brasil*, 11/2021).

Os trechos dos trabalhos acima demonstram o quão foi significativa para essas jovens a abordagem do conteúdo da Independência a partir dos grupos subalternizados. De certa forma compreenderam e ressignificaram a sua condição de mulher como sujeito atuante nos rumos da sociedade, além de realizarem uma crítica ao processo de silenciamento das personagens com as quais se identificam. Este ponto de vista pode ser também percebido na Figura 12, em que o grupo das estudantes B, confeccionaram uma ilustração que insere uma menina, que vive atualmente, juntamente com as representações de mulheres, como Maria Quitéria, Joana Angélica e Maria Felipa de Oliveira, que se destacaram nos combates contra os portugueses, trazendo a ideia de continuidade da participação feminina.

Figura 12 - Ilustração criada pelas estudantes. Pode-se perceber as diferentes gerações de personagens.



Fonte: produzida pelos estudantes (2021).

“Eu não teria orgulho de um país em que uma mulher tinha que se fantasiar de homem para lutar”, foi uma das mais fortes intervenções que ouvi de uma estudante durante a explanação do conteúdo. A estudante obviamente estava se referindo à biografia de Maria Quitéria e, ao mesmo tempo, estava criticando aspectos dos usos dessa biografia, pois o fato de a personagem ter fugido da casa do pai e se escondido na casa da irmã, onde cortou os cabelos e utilizou as roupas do cunhado para se alistar no exército libertador, normalmente é visto como um gesto exemplar de coragem. O comentário da discente põe em questão a constante necessidade da ala feminina de lutar contra obstáculos sociais impostos a elas ao longo da história, que quase sempre tornam a sua participação algo não desejável.

Em um caso específico, um dos grupos elaborou um vídeo através de um jogo de computador, no caso o *Minecraft* (Figura 13), para recriar o cenário da revolta conhecida como a Pedrosada (1823), em Pernambuco. Nele foram digitalmente montados os cenários e as interações dos personagens. Uma narração, confeccionada por um dos estudantes, foi incluída para explicar os acontecimentos, iniciando com a seguinte frase: “A Independência do Brasil, proclamada em 1822, não é somente a História de D. Pedro I e o Grito de Independência”.

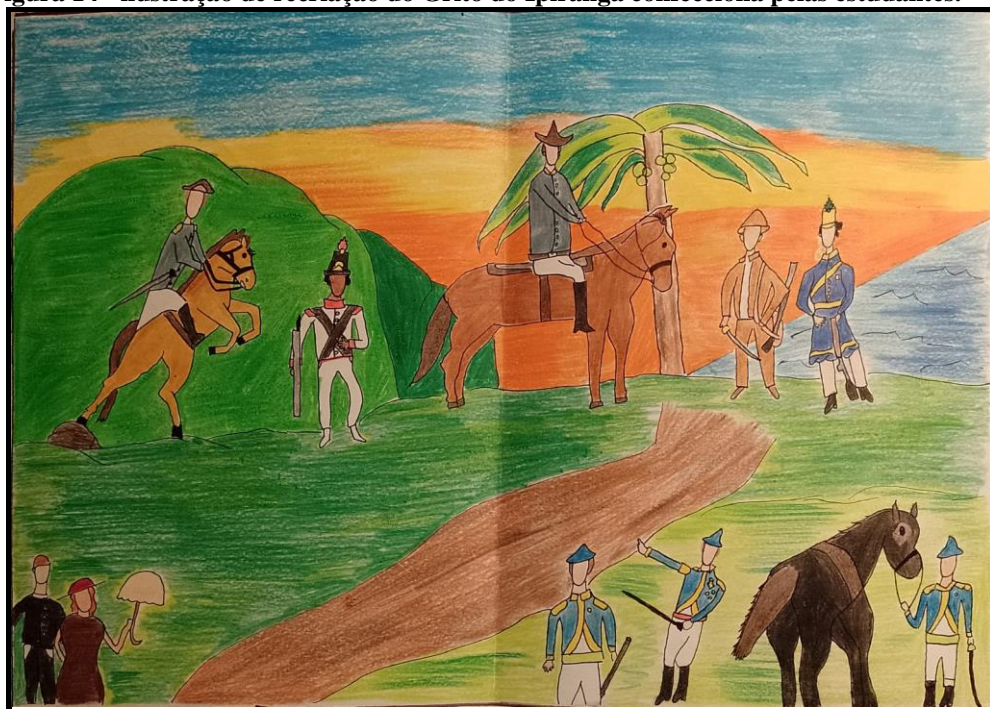
Figura 13 - imagem de vídeo criado pelos estudantes sobre a Pedrosada.



Fonte: produzida pelos estudantes (2021).

Entre as narrativas que foram expressas através de desenhos pode ser destacado um deles. O trabalho em questão deu atenção aos grupos silenciados confeccionando uma nova representação do quadro “Independência ou Morte”, de Pedro Américo, só que desta vez com a presença de negros, mulheres e indígenas (Figura 14).

Figura 14 - ilustração de recriação do Grito do Ipiranga confeccionada pelas estudantes.



Fonte: produzida pelos estudantes (2021).

Junto a essa ilustração, as estudantes explicaram a sua arte:

Na releitura que fizemos, os portugueses vêm em segundo plano. Os soldados brancos europeus tentam a qualquer custo ser o centro desse evento, mas na verdade quem age no processo e é merecedor de destaque principal são os grupos subalternos. Além disso, há figuras que carregam essa história consigo, fazendo dela sua própria história

de vida, que necessitam ser conhecidas e reconhecidas por nós cidadãos. Como é o caso de Maria Quitéria (primeira soldada mulher do exército brasileiro), representada acima à direita na obra (Estudantes C, *Por uma outra Independência do Brasil*, 11/2021).

Percebe-se que para este grupo houve a construção de um novo significado para o processo de Independência. Há também uma crítica à versão histórica do episódio da Proclamação, expressa no quadro de Pedro Américo. Elas continuam:

Nessa nossa releitura da declaração de independência brasileira, de modo realista e não eurocêntrico, quem assiste o processo e atua como espectador passivo na luta são os portugueses, observados na periferia da imagem - canto esquerdo na margem inferior do quadro (Estudantes C, *Por uma outra Independência do Brasil*, 11/2021).

Os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes indicam sua compreensão do processo da independência que vai além da versão comumente narrada. No início do ano resolvi ousar, propondo uma forma de trabalho completamente fora da minha posição de conforto em um ano letivo já naturalmente desconfortável, pois continha todos os empecilhos que a COVID-19 poderia proporcionar. Completo essa trajetória com mais um ano de experiência como docente. Um ano em que passei a compreender de outra maneira a rica diversidade que habita o meu pequeno espaço de aula, pois busquei perceber a minha prática e encontrei um universo de possibilidades.

6. CONCLUSÃO

O início de tudo foi uma cena, que poderia ter sido como qualquer outra, mais uma que aconteceu inesperadamente e que durou apenas alguns minutos. Um acontecimento que teria me causado certo desconforto, mas que imediatamente depois teria caído no esquecimento. As palavras pessimistas e inesperadas em relação ao futuro, vindas daqueles jovens através de um meio virtual me fizeram refletir. A partir de então o que se construiu foi um amplo percurso de investigação que trouxe para mim um universo de novos conhecimentos que me possibilitaram ressignificar as minhas práticas e visualizar de forma mais panorâmica a minha atuação docente em sala de aula. Atuo cotidianamente em um meio extremamente complexo, permeado de possibilidades e limitações, que envolvem desde os meus sentimentos afetivos como ser humano até as legislações federais, passando pelas culturas juvenis de classe média e pelas políticas institucionais de uma escola.

A maior questão que procurei responder neste percurso foi “o que ensinar para jovens de classe média”? Já nos primeiros momentos da minha busca compreendi que não posso desvincular a minha pergunta de todo o longo caminho que os professores já percorreram para que outros, como eu, pudessem aprender que as suas inquietações e experiências de sala de aula pudessem ser temas de dissertações. Nada disto seria possível sem que tivesse passado pela experiência de ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História

(ProfHistória), que antes de tudo supriu uma carência que existia desde a minha graduação, já que possuía total desconhecimento do processo de formação da disciplina de História no Brasil, da ANPUH e do trabalho de pesquisadoras do Ensino de História como Circe Bittencourt, Margarida Maria de Oliveira, Elza Nadai entre outros.

A resposta não foi definitiva, e provavelmente nunca seja, mas a busca por ela descortinou uma grande discussão construindo em mim novas concepções em torno dos jovens de classe média, ou seja, os estudantes das minhas turmas. Foi preciso ousar, se emancipar em um cenário que há tempos está a me inquietar. Muitos falam sobre a educação e sobre os professores sem jamais ter contato com a prática docente. Daí a potência do trabalho de Ana Zavala, a *Investigación práctica de la práctica de la enseñanza*, no qual este trabalho se inspira. Ele desenvolve nos docentes a capacidade de teorizar sobre aquilo que ninguém conhece melhor do que eles mesmos, a prática de ensino. Como teorizador, tive primeiro que aprender a olhar para mim, para depois realizar uma autocrítica da minha atuação como professor, aprender a observar minhas aulas, meus planejamentos e minhas expectativas, anotá-las e analisá-las.

Passei a compreender um pouco da riqueza da diversidade que está presente em minhas aulas. A partir disto foi necessário mudar a prática, pois novos conhecimentos produzem novas maneiras de lidar com o mundo, transformam o sujeito. O estudo sobre as categorias das juventudes e da classe média são parte desta necessidade de mudança. A busca pela compreensão delas não me levaram a respostas definitivas ou a definições conceituais, como a “juventude é assim” ou a “classe média é aquilo”, mas a uma ampla rede de discussões em que cada autor colaborava e ampliava um pouco mais os significados. Desta forma, não há uma juventude, mas sim, juventudes, não há uma maneira de ser jovem, mas sim várias. O professor está rodeado por diversos grupos e culturas juvenis que exercem papel ativo durante a prática de ensino. É por isto que nenhuma aula, por mais que sejam sobre o mesmo assunto, é igual a outra. É também por isto que tive que adotar outro termo para me referir aos jovens que estão presentes nas minhas práticas, pois a palavra “aluno” não atende mais as necessidades para se referir a esses sujeitos, eles não são homogêneos como a palavra dá a entender, e muito menos meros discípulos passivos, disciplinados e totalmente atentos às palavras de um mestre. Não faz sentido compreendê-los desta forma e igualmente não faz sentido defini-los como um grupo homogêneo.

Como já foi dito, foi preciso mudar, mas também conhecer os fatores limitadores. Não é possível simplesmente mudar, sem se dar conta das estruturas e interesses nas quais estamos inseridos. Daí a importância da visualização do currículo obrigatório, das orientações da BNCC, das diretrizes institucionais da escola e até do interesse das famílias dos estudantes. Tudo molda

e influencia, nada está destacado ou separado, tudo faz parte de um grande conjunto que, junto com o período de aula e com todos os imprevistos que uma aula pode ter, direcionam, moldam e pressionam a minha prática.

O fato de todo o percurso se passar em uma escola privada de Porto Alegre possui suas particularidades, pois trata-se de uma instituição que atende uma Classe Média. No Brasil, estudar em uma escola particular e ser classe média significa fazer parte das camadas mais abastadas da população e isto no dia a dia se expressa de diversas formas. Trata-se de jovens que possuem capital cultural e muitos deles possuem prática cotidiana de leitura. Também têm conhecimentos prévios de muitos dos assuntos tratados durante o ano letivo, vários deles falam mais de uma língua e têm acesso a informações e à cultura. Algumas famílias possuem certo capital financeiro, sendo assim, é possível solicitar que atividades sejam enviadas no meio virtual, muitos deles optam por só enviar atividades desta forma, pois têm acesso fácil a computadores e outras ferramentas de estudos virtuais. Não raro esses jovens viajam para o exterior, trazendo de lá conhecimentos para a aula.

Voltando o meu olhar para aqueles jovens, agora sob a luz de novas ferramentas de análise, percebi que dar voz a eles era o melhor caminho para o início da compreensão do que é ser um jovem de classe média e ser estudante de uma escola particular nos dias de hoje. Assim como não há ninguém melhor do que um professor para falar da sua prática de ensino, não há ninguém melhor para falar do que é ser jovem atualmente do que os próprios jovens. A *Atividade de reflexão*, ao ser analisada, trouxe muitas pistas, abriu possibilidades e fez com que eu entendesse algumas de suas demandas. As suas opiniões expressaram um pouco da sua diversidade: foi possível afirmar que a maioria deles acredita que a escola é fundamental para suas vidas, expressando uma postura de total conformidade com a instituição; outros estão em conflito com ela e comentam sobre as frustrações e doenças ligadas à ansiedade que ela pode causar em suas vidas. Quanto ao ensino, outras possibilidades, muitos sentem a falta do ensino sobre educação financeira, ou de aprendizagens que envolvam ações do dia a dia, como pagar uma conta ou declarar imposto de renda, enquanto outros citam que não é necessária nenhuma mudança.

Todas as respostas me levariam a uma infinidade de novos caminhos, mas voltei a minha atenção àquelas respostas que foram mais pertinentes à minha busca. Aquelas que afirmaram que os conteúdos deveriam dar mais atenção a personagens que estavam excluídos da História. Por alguma razão esses jovens sentiam falta da presença de mulheres, escravizados, mestiços pertencentes às camadas pobres da população, ou seja, os subalternizados que foram silenciados em certas narrativas do livro didático. De certa forma esses silenciamentos também envolviam

minha prática de ensino de História, por esta razão foi necessário mudar. O exercício de escuta é muito difícil, pois por mais que saibamos que não somos perfeitos, raramente estamos preparados para a autocrítica, a *Investigación práctica de la práctica de la enseñanza* pressupõe a compreensão de que devemos ser produto de um constante aprendizado.

O conteúdo eleito para suprir essa demanda dos estudantes foi o Processo de Independência do Brasil. Trata-se de um conteúdo que passa por um período singular em razão do bicentenário desse episódio que ocorrerá neste ano. Também o período do ano letivo em que estávamos contemplava o estudo deste conteúdo, que geralmente é programado para o terceiro trimestre. Muitas instituições estão desenvolvendo espaços de discussão sobre o tema, inclusive a Independência foi a principal temática da Olimpíada Nacional de História do Brasil em 2022. Outro fator que tive que levar em conta foi a presença do tema no material didático e o que a Base Nacional Curricular Comum me possibilitava, era necessário construir novas narrativas que trouxessem os subalternizados para o cerne dos acontecimentos. Nesta fase do percurso pude constatar a importância de deixar a zona de conforto – se é que posso chamar de conforto uma prática naturalmente desconfortável e instável, mas ao mesmo tempo prazerosa, que é a docência – para buscar outras formas de experiências práticas.

A construção das três aulas sobre a Independência a partir de outras abordagens, junto com o processo de montagem do *Dossiê Temático* como material de minha autoria, me trouxeram informações sobre episódios históricos que eu ignorava completamente, como a Revolta dos Periquitos e a Pedrosada. Foi preciso me distanciar do livro didático e buscar em obras acadêmicas e em livros da historiografia os saberes necessários para a prática. Também foi preciso encontrar uma maneira de tornar essas informações possíveis de serem compreendidas pelos estudantes durante o período de aula. Neste caso, a reflexão sobre a prática foi constante: iniciou no processo de planejamento das aulas, passando pela montagem dos materiais didáticos e pelos principais acontecimentos durante as aulas, chegando aos trabalhos realizados pelos estudantes.

Não somente de conclusões se realiza uma análise de um evento desta complexidade, algumas perguntas ficam também. O ano letivo foi, em sua totalidade, realizado de forma híbrida, isto é, variava entre o virtual e o presencial. As avaliações foram realizadas de forma virtual, em que os estudantes tinham 48 horas para a realização, o que ocasionou um altíssimo índice de notas bem acima da média. Isto fez com que muitos já tivessem atingido a média necessária para passar de ano ainda no segundo trimestre. Uma vez que o trabalho desta análise foi aplicado no terceiro trimestre, alguns estudantes optaram por não realizá-lo. Acredito que eu poderia ter realizado um seminário com as turmas para debatermos os resultados das

narrativas, mas infelizmente faltou tempo hábil. Algumas perguntas surgem: será que se o ano letivo fosse totalmente presencial, com uma avaliação convencional, o resultado não teria sido diferente? Que novos caminhos para as práticas de ensino de História teremos a partir do novo Ensino Médio, uma vez que novamente estamos passando por uma reformulação curricular, como as muitas outras que ocorreram ao longo da história da educação? Quais novos percursos as cenas surgidas nesse processo possibilitariam? Como o meu lugar de fala, de um homem, branco, com mais de 30 anos e de classe média, influencia na minha prática?

Essa experiência me demonstrou que, por mais que as mudanças das políticas educacionais tendam sempre a reduzir a participação das ciências humanas nos currículos ou que tendam a tirar a autonomia dos docentes, ao se analisar, se autoavaliar e refletir constantemente a sua prática, o professor adquire subsídios para resistir a essas limitações. Ao longo do processo ficou muito claro para mim a importância da análise prática como maneira de emancipação, pois acredito que a possibilidade de transformação e crescimento advém da maior compreensão da complexidade do meu cotidiano profissional. Dar aula é uma tarefa complexa, em que a imprevisibilidade dos acontecimentos é uma constante. A reflexão das múltiplas cenas que desta complexidade emergem, e que também influenciam na minha prática, possibilita a resignificação da própria prática, o que leva a novas práticas e a novas cenas. Daí a importância de ser inquieto.

Enfim, posso dizer que os resultados deste percurso reacenderam em mim a importância da busca de novos aprendizados. Reafirmou a ideia de que o professor jamais deve se distanciar da academia, pois os conhecimentos por ela produzidos são essenciais para a sua prática. Ainda sobre os resultados, poderia dizer que fui surpreendido pelos estudantes das minhas aulas, tornou-se claro para mim a necessidade de dar novas oportunidades para esses jovens me surpreenderem com seu protagonismo. Estou com olhos e ouvidos mais sensíveis aos acontecimentos das minhas aulas. Por outro lado, percebi que a minha prática produziu inspiração nesses estudantes, eles e elas se sentiram desafiados a falar sobre seus tempos e a narrar as histórias que queriam que lhes fosse ensinada. Talvez seja esse o caminho para tornar o tempo desses jovens um presente em que eles se sintam incluídos. Sendo assim, se me perguntarem: “que História ensinar para os jovens de classe média de hoje”? Eu responderia: “toda aquela que possa trazer outras possibilidades”.

7. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **V Pesquisa nacional do perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos(as) das universidades federais**. Brasília, DF: 2019.

Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisanacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

ASSIS, Renata Machado de. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE O PERÍODO MILITAR: A ESCOLARIZAÇÃO DOS 7 AOS 14 ANOS. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512>. Acesso em: jan. 2022.

BERETA, Cristiani; ROSSATO, Luciana. Jovens do Mercosul e suas ideias sobre presente, passado e futuro: notas sobre a formação de sentido histórico. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018. p. 15-40. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zz46v/pdf/cerri-9788577982486.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018. Disponível em:

<http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **La Distinction**. Paris: Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. 1983. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 81-88.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude**. Brasília, ano 2018, n. 9.306. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm>. Acesso em: jan. 2022.

CAIMI, Flávia; MISTURA, Letícia. O ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. **Revista Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, p. 92-116, jul-out/2020.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades Juvenis e Escola. In: DA CUNHA, Célio (Org). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens, Escolas e Cidades: Desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 07-22, set./dez. 2011.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e escola: quem é este jovem aluno que chega ao ensino médio? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo;

MAIA, Carla. (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. 1ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014, v. 1, p. 101-133.

CERRI, Luis Fernando; SADDI, Rafael. Entrevista com o prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG). **Revista de Teoria da História**, Goiânia, n. 12, p. 369-391, dez. 2014.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

COELHO, Raphael Pavão Rodrigues. **A memória de uma heroína**: a construção do mito de Maria Quitéria pelo Exército brasileiro. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019.

COMISIÓN NACIONAL SOBRE LA DESAPARICIÓN DE PERSONAS (CONADEP). **Informe “Nunca más”**. Buenos Aires: Eudeba, 2006.

COSTA, Ariana L.; OLIVEIRA, Margarida. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculom – Revista de História**, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.

CVUY. **Sistema Nacional de Investigadores. 2020**. Datos Generales: Ciencias Sociales / Ciencias de la Educación Categorización actual: Nivel I (Activo). Disponível em: <<https://exportcvuy.anii.org.uy/CvEstatico/?urlId=28aac0ae882d534f42508720285a6a73c7234372e42cd8732368a5f445aa7c66949283221971a661b527e2f7136546b0e4adb1a3806aee5f1a01836eee9ebae4&formato=pdf&convocatoria=21>>. Acesso em: 08 de mar. de 2021.

DARÓZ, Carlos Roberto Carvalho. A milícia em armas: o soldado brasileiro da guerra de independência. **Revista Brasileira de História Militar**, v. IV, p. 30-51, 2013.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set-dez 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em 03 nov. 18.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 23º ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Presença/ausência dos jovens nos livros didáticos de história do ensino médio. DO ENSINO MÉDIO. **Revista História & Perspectivas**, v. 28, n. 53, 5 jan. 2016.

GOLBSPAN, Ricardo Boklis. **Por dentro da escola de classe média**: distinção social e contradição em uma turma de ensino médio. 2020. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

GOLBSPAN, Ricardo Boklis. **A juventude de classe média na sociologia da educação brasileira**: limites e possibilidades. Anais do 7º ENESEB... Campina Grande: Realize

Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75557>. Acesso em: 28 jan. 2022.

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007, p. 417.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GUERRA FILHO, Sergio Armando Diniz. O Povo na Independência da Bahia. **Revista da Fundação Pedro Calmon**, Salvador, v. 8, p. 20-23, 2004.

KRAAY, Hendryk. **Muralhas da Independência e liberdade do Brasil: a participação popular nas lutas políticas (Bahia, 1820-1825)**. In: Jurandir Malerba. (Org.). A Independência brasileira: novas dimensões. 1ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006, v., p. 303-341.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: (Ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8–23.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2016.

MESQUITA, Ilka Miglio, **Memória/Identidades em relação ao ensino e formação de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais**. 2008. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXV, n. XII, p. 121-142, 2001.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, p.143-162, 1993.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 213-231, jan./jun. 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 7, p. 109-129, maio 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 133-144, ago. 2004.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. 2003. 325f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

PAIS, José Machado. Lazeres e sociabilidades juvenis: um ensaio de análise etnográfica. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 108-109, p. 591-644, 1990.

PEDUZZI, Pedro. **Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca** - Estudo mostra o perfil do estudante universitário brasileiro. Agência Brasil, Brasília, 21 mai. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PAGÈS, Joan. La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. MIRANDA, S. R.; CASTRO SIMAN, L. M. (org.). Consciência do Mundo Histórico Social: caminhos investigativos. **Educação em Foco**, vol. 19, nº 3, p. 17-37, nov. 2014 - fev. 2015.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd, no 5/6, 1997.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história e resistência: notas sobre uma História menor. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 5, p. 103-117, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PACIEVITCH, Caroline. Ensinar história [entre]laçando futuros. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2020, vol. 25.

PERES, Marilen Fagundes; SCHIRMER, Janete; RITTER, Tatiane Souza. O ensino de História no Brasil: Suas funções e implicações políticas e sociais – Séc. XIX até a atualidade. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 3, v. 2, jul/dez. 2015, p. 193-209.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. **Secuencia**: revista de historia y ciencias sociales, nº. 84, p. 163-184, 2012.

PLÁ, Sebastián; PAGÈS, Joan (orgs.). **La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina**. México: Bonilla Artigas Editores/UNP, 2014.

SANTANA, Márcio Santos de. **Projeto para as novas gerações**: juventudes e relações de força na política brasileira (1926-1945). 2009. 251f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Programa de Pós-Graduação em História Econômica, Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. In. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, maio/ago. 2012, p. 73-92.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de história. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al. **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST/Exclamação/ANPUH/RS, 2010. p. 213-229.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: LeYa, 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes (org.). **Juventude e escolarização (1980- 1998)**. Brasília: INEP/MEC, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Vol. I. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes; TARABOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017.

TURIN, Rodrigo. **Tempos precários: aceleração, historicidade e semântica neoliberal**. Coleção Pequena Biblioteca de Ensaios. Dansk (Dinamarca): Zazie edições, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/40235313/Tempos_prec%C3%A1rios_acelera%C3%A7%C3%A3o_historicidade_e_sem%C3%A2ntica_neoliberal. Acesso em: jan. 2022.

ZAVALA, Ana. Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa: UEPG, v. 1, n. 2, p. 87-106, 2006.

ZAVALA, Ana. ¿Qué investiga una investigación práctica de la práctica de la enseñanza? Apuntes sobre objetos y procedimientos de investigación invisibles. **Cuadernos Del Claeh**, v. 38, n. 109, p. 29-46. 2019.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 174-196 - 2015.

ZAVALA, Ana. Historia de un gesto inacabado. Lecturas a contrapelo en torno a la emancipación de los docentes. **Revista Encuentros Uruguayos**. Volumen IX, n. 2, 2016, p. 109 -126.

ZAVALA, Ana. Y entonces, ¿la *historia enseñada* qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. **Revista: Clío & Asociados**; no. 18, p. 11-40, 2014.

ZAVALA, Ana. **Mi clase de historia bajo la lupa: Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia**, Montevideo, Trilce, 2012.

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

8. APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha de trabalho

FICHA DE TRABALHO	
Data:	
Conteúdo:	
Aula:	
Plano de aula e expectativas	Cenas de aula

APÊNDICE B – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Faculdade de Educação – Departamento de Ensino e Currículo – Ensino de História

Professora orientadora: Carmem Zeli de Vargas Gil (carmemz.gil@gmail.com)

Projeto de pesquisa: Ensinar História aos Jovens de Classe Média na Perspectiva de Grupos Silenciados: uma experiência com jovens de classe média.

Pesquisador Responsável: Leandro Fonseca

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa sobre Análise Prática do Ensino de História, sob a responsabilidade do professor/pesquisador Leandro Fonseca.

Os objetivos dessa pesquisa são: Compreender o conceito de juventude na ótica da diversidade. Ampliar a abordagem do conteúdo da Independência do Brasil (1822), evidenciando os grupos silenciados e propondo novos enfoques. Refletir sobre a prática docente analisando: planejamento, cenas de aulas de história e expectativas do professor e produções dos estudantes. Mapear estudos sobre o campo do ensino de História e as juventudes. Os procedimentos para obtenção de dados para a pesquisa serão a produção escrita de atividades escolares feitas pelos alunos e o diário de campo como registro das aulas. As aulas realizadas através do Google Meet serão gravadas e as falas, quando necessário, serão transcritas.

Todo o material de pesquisa estará sob a guarda do pesquisador responsável e à disposição dos participantes sempre que solicitarem.

Os itens abaixo esclarecem os passos realizados para a obtenção do material e registro no diário de campo:

1. Será o próprio pesquisador, Leandro Fonseca, quem coletará a assinatura no Termo de Consentimento e explicará todas as dúvidas referentes ao processo;
2. Os estudantes participarão de atividades juntamente com os colegas, não haverá qualquer diferenciação nas atividades entregues aos participantes;
3. Nenhum estudante será identificado;
4. A instituição de ensino não será identificada;
5. Ao longo das aulas, o pesquisador poderá tomar notas em seu diário de campo;
6. As atividades serão realizadas a partir de questionários disponibilizados online e impresso e também a partir de conversas com o professor via google meet;
7. As aulas no google meet serão gravadas para análise e não serão publicadas;
8. Toda a produção escrita dos estudantes, bem como sua participação nas aulas presenciais e via google meet, será analisada pelo pesquisador.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES

Desconfortos e riscos: não há riscos previsíveis, apenas uma possível fadiga dos estudantes no momento em que estiverem realizando as atividades de escrita. Nem as atividades, nem os debates de aula tratam de temas pessoais, concentram-se na prática educativa proposta.

Benefícios: a análise dos dados nos possibilitará entender um pouco mais sobre o processo de educação em história a partir de uma experiência de educação inclusiva e avaliar a relevância das estratégias utilizadas durante as aulas.

Forma de acompanhamento, assistência e garantia de esclarecimentos: você poderá entrar em contato com o pesquisador a qualquer momento através de correio eletrônico (lean.rs7@gmail.com) caso deseje modificar algum ponto dos depoimentos ou solicitar o total desligamento do projeto. Os resultados da investigação aos participantes, através de contato telefônico, por correio eletrônico ou pessoalmente. Liberdade de retirar-se da pesquisa: você pode retirar-se da pesquisa a qualquer momento. O pesquisador compromete-se a não utilizar nenhuma das informações oferecidas.

Privacidade: serão utilizados pseudônimos. Os dados arquivados com o pesquisador e sua orientadora gozam de total confidencialidade.

Despesas: a participação nesse projeto não envolve qualquer despesa. Você receberá uma cópia deste Termo.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, diretora da instituição de ensino em foi aplicada a pesquisa, de forma livre e esclarecida, declaro conhecer os Termos deste documento e autorizo o professor/pesquisador Leandro Fonseca a realizar as atividades referentes ao projeto de mestrado Ensino de História cujos objetivos tenho pleno conhecimento. Informo que fui esclarecido(a) quanto à finalidade do trabalho, assim como ao modo como será realizado. Nesse sentido, estou ciente de que os resultados da pesquisa serão publicados e que o uso de toda e qualquer informação concedida atende única e exclusivamente à finalidade de produção e divulgação de conhecimento acadêmico.

_____, ____ de _____ de _____.

Coordenação da pesquisa

 Leandro Fonseca
 lean.rs7@gmail.com
 51985215007

APÊNDICE C – Parcial 2 – Atividade de Reflexão

Atividade de reflexão

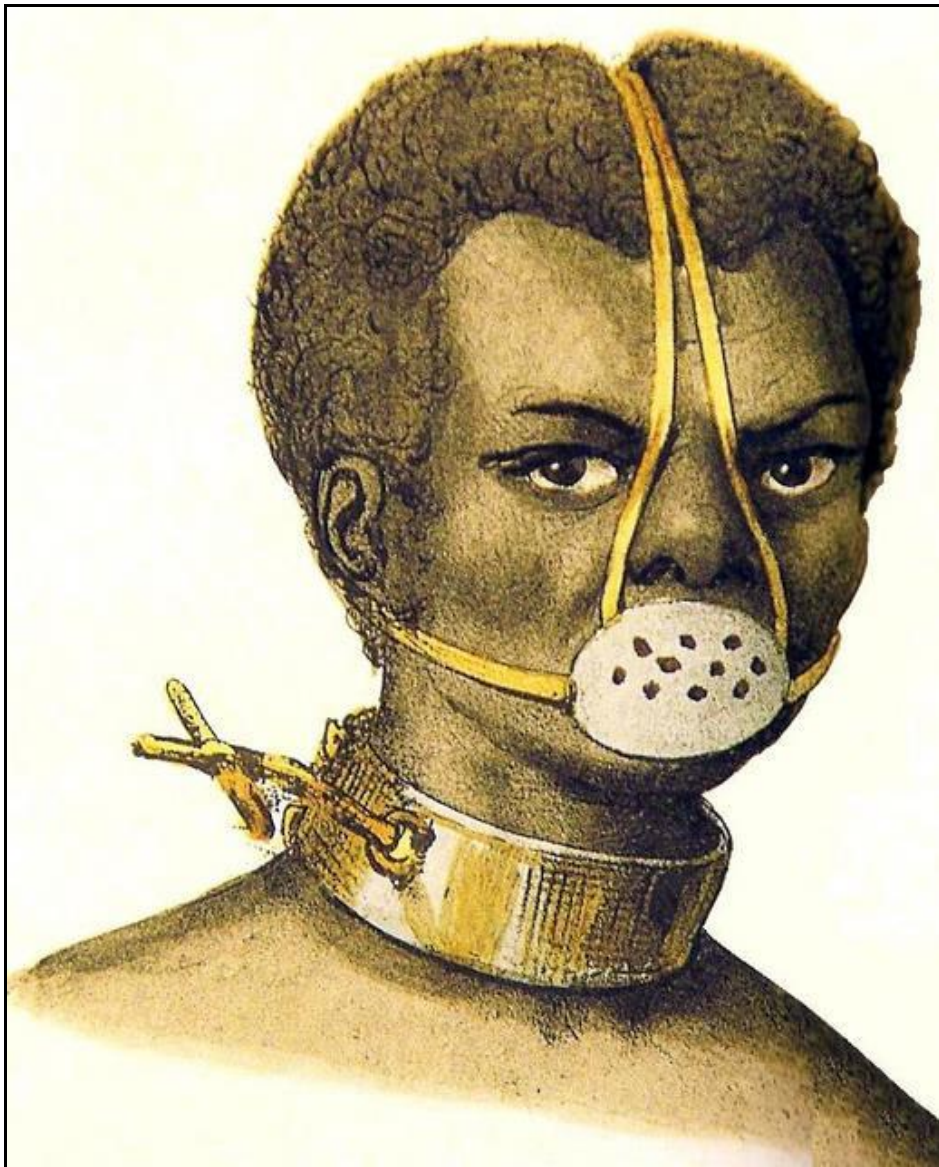
Podendo formar grupos de até 4 pessoas, escreva uma reflexão sobre as suas impressões a respeito da educação e da sua condição juvenil, partindo das seguintes premissas:

- Qual papel a escola desempenha ou pode desempenhar na sua vida?
- O que é ser jovem e viver nos dias de hoje (experiências, necessidades, angústias e expectativas em relação ao futuro)?
- Quais modificações seriam necessárias para que a escola e a educação sejam mais significativas para a sua geração?
- O que deve ser mantido ou até ampliado?

Data de entrega: 15.07.2021

Não esqueça de colocar o nome de todos os componentes!

APÊNDICE D – ARAGO, Jacques Etienne. Retrato de Escrava Anastácia, 1839.



Fonte: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Jacques_Etienne_Arago_-_Castigo_de_Escravos,_1839.jpg. Acesso em: jul. de 2021.

APÊNDICE E – Dossiê Temático

ESTUDOS DE HISTÓRIA
PROFESSOR: LEANDRO FONSECA

Alunos: _____

2º ano: _____ **Data:** ____/____/2021

APRESENTAÇÃO

Este é um dossiê temático que agrupa 6 documentos sobre o processo de Independência do Brasil (1820-1823). Esses documentos, de certa maneira, narram um pouco do processo de independência a partir de diferentes perspectivas e de sujeitos. Ao observá-los você irá perceber que alguns deles são um tanto familiares, evidenciando sujeitos já conhecidos pela maioria das pessoas. Outros serão completamente desconhecidos e apresentarão uma independência destoante dos moldes apresentados no livro didático, das novelas e até de grande parte da historiografia, com sujeitos muito diferentes daqueles que ostentam suas estátuas e nomes em praças e avenidas das cidades do Brasil.

O **documento 1** é o Grito do Ipiranga, e é um dos quadros mais conhecidos pelos brasileiros, ele foi encomendado pelo Imperador Dom Pedro II já nos anos finais do seu reinado. Foi pintado pelo brilhante e talentoso Pedro Américo, que utilizou relatos de testemunhas da época para confeccioná-lo. Américo, além de pintor, foi professor, filósofo, político e poeta. Destacou-se por seu talento e tornou-se membro da Academia Imperial de Belas Artes, sendo várias de suas obras encomendadas pelo governo de Dom Pedro II e expostas, inúmeras vezes, em eventos de arte na Europa. O **documento 2**, é um trecho do livro didático, utilizado por vocês, e expressa aquela narrativa que é a mais tratada pela historiografia e é mais utilizada nos meios de comunicação.

O **documento 3**, é um trecho da obra de Hendrik Kraay, historiador especialista nos movimentos de independência da Bahia, que só veio a se consolidar no ano de 1823. Foi naquela província onde ocorreram os principais eventos militares para expulsão das tropas portuguesas.

O **documento 4**, é um trecho da biografia de Maria Quitéria, que consta na obra de Raphael Pavão Rodrigues Coelho, que mostra parte da atuação desta personagem nos conflitos da independência pelo Batalhão dos Periquitos, atuante na Bahia e em outras províncias do nordeste do Brasil. Em diálogo com o documento 4, o **documento 5**, é uma pintura de Maria Quitéria, pintada pelo italiano Domenico Failutti, que a confeccionou uma imagem póstuma da personagem partir de obras de outros autores e descrições feitas por Maria Graham, que a conheceu pessoalmente. Maria Graham foi uma viajante do século XIX que circulou nos espaços da Corte no RJ e conviveu com vários participantes do processo de independência do Brasil. Além disto, esteve presente em vários outros momentos históricos do país, como a Revolta do Confederação do Equador (1824).

O **documento 6** é uma carta escrita por um militar, Caetano Ferreira Borges, sobre os membros voluntários do Exército Pacificador durante os conflitos contra as tropas portuguesas no nordeste do Brasil.

Em grupos, analisem esses documentos e, após, completem uma ficha de pesquisa sobre cada um deles identificando: o ano (ou provável ano) da sua confecção, o tipo de documentação, o autor, o assunto e a abordagem da narrativa. Logo após, vocês deverão responder a perguntas na parte de **Atividades**, onde deverão comparar os documentos e operar com diferentes conceitos, sempre justificando as suas escolhas. Boa pesquisa!

DOCUMENTO 1



Independência ou Morte, Pedro Américo (óleo sobre tela, 1888), 415 cm × 760 cm.

IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO – DOCUMENTO 1

Ano do documento:

Tipo de documento:

Iconográfico Produção Historiográfica Carta Manual didático

Autor:

Assunto:

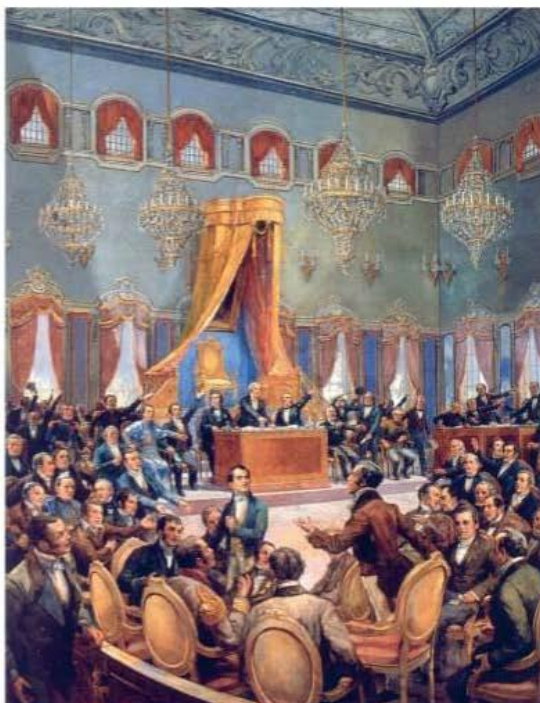
Abordagem do processo de independência:

Política Econômica Factual Gênero Dos grupos subalternizados

DOCUMENTO 2

A partir desse momento, as ordens de Portugal só seriam executadas se fossem autorizadas por Dom Pedro, garantindo certa autonomia. Em junho de 1822, ele convocou uma Assembleia Constituinte para elaborar as leis do país. Em agosto do mesmo ano, enquanto viajava a São Paulo, chegou de Portugal uma carta com ordens expressas para seu retorno, o descumprimento levaria ao envio de tropas à Colônia. José Bonifácio, político conservador e tutor de Dom Pedro, enviou então um mensageiro a São Paulo com as ordens de Portugal. O mensageiro encontrou o príncipe no dia 7 de setembro de 1822, quando voltava de Santos e, diante do comunicado, Dom Pedro resolveu proclamar a Independência do Brasil. Tropas portuguesas que se encontravam no país foram derrotadas e ele foi coroado imperador, tornando-se então Dom Pedro I. Na Bahia e no Pará a luta prolongou-se até 1823. Vale ressaltar que, embora o Brasil se tornasse independente politicamente, continuava economicamente dependente. Além disso, permaneceu como uma nação escravista e subordinada a um imperador que se revelaria absolutista. Os ventos da Revolução Atlântica (liberal e iluminista) não tinham sido capazes de transformar o país, e essa imobilidade estrutural ainda perduraria durante as primeiras décadas da nação independente. A independência foi engendrada “de cima para baixo”, não alterando o quadro social e econômico do país. O Brasil foi o único país da América que manteve o regime imperial após sua emancipação.

Portugueses que aqui residiam e que exerciam cargos públicos, como os ministros, por exemplo, demitiram-se. Com isso, Dom Pedro criou um novo ministério formado agora por brasileiros e chefiados por José Bonifácio.



As Cortes portuguesas, de Oscar Pereira da Silva, 1920.

Oscar Pereira da Silva, 1920. Cortes portuguesas, Museu Paulista, São Paulo

IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO – DOCUMENTO 2**Ano do documento:****Tipo de documento:** Iconográfica Produção Historiográfica Carta Manual didático**Autor:****Assunto:****Abordagem do processo de independência:** Política Econômica Factual Gênero Dos grupos subalternizados

DOCUMENTO 3

“O inquérito de março de 1822 sobre as lutas de fevereiro, (...) é a única fonte que oferece algumas pistas sobre a participação popular nesse movimento. Muitas testemunhas concordaram que os patriotas incluíam soldados, milicianos pretos e pardos, e negros armados e descalços (escravos) em outras palavras, um amplo recorte das camadas baixas urbanas. O simbolismo, racialmente carregado, de liberdade e escravidão provou ser voz corrente entre os soldados rasos, que não se definiam nem como pretos nem como escravos e, cada vez mais, tampouco como portugueses. Vários oficiais patriotas haviam mobilizado suas companhias perguntando aos homens se eles queriam ser *“forros ou cativos”*. Os soldados declararam unanimemente que queriam ser livres e, depois disso, seus oficiais recomendaram que se preparassem para expulsar os portugueses da Bahia. Segundo todas as testemunhas, essa retórica de escravidão e liberdade permaneceu sob o controle firme dos oficiais uma consciência política mais ampla entre os soldados”.

KRAAY, Hendrik. Muralhas da independência e liberdade do Brasil: a participação popular nas lutas políticas (Bahia, 1820-25). In. Jurandir Malerba. A Independência brasileira: novas dimensões (Locais do Kindle 3608-3613). Edição do Kindle.

IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO – DOCUMENTO 3
Ano do documento:
Tipo de documento: () Iconográfica () Produção Historiográfica () Carta () Manual didático
Autor:
Assunto:
Abordagem do processo de independência: () Política () Econômica () Factual () Gênero () Dos grupos subalternizados

DOCUMENTO 4

Quitéria tomou conhecimento do início do conflito através de seu cunhado. Uma junta governativa enviou emissários por todo Recôncavo Bahiano para conseguir homens para a guerra. O pai de Quitéria reagiu com indiferença, ou por ser português ou por não ter filhos homens com idade militar (...). p. 70

Saiu da casa do pai e foi para a casa da irmã. Sua irmã afirmou que também teria se alistado se não estivesse grávida. Seu pai era contrário, pois afirmava que às mulheres deveria ser apenas destinado os trabalhos para casa. Quitéria cortou os cabelos e vestiu roupas de homens, teria se apresentado como soldado "Medeiros" e foi promovida para o trabalho com os canhões da infantaria. O batalhão nº3 de caçadores ficou conhecido como Voluntários do Príncipe D. Pedro ou Batalhão dos Periquitos (...). p. 72 e 73

Quitéria foi denunciada pelo pai, teria passado a usar uma saia no seu uniforme. Casou-se com um outro soldado ainda durante o conflito. Ficou viúva e casou-se novamente mais tarde. Comandou um exército composto por mulheres "Batalhão das mulheres" (...). p. 74.

COELHO, Raphael Pavão Rodrigues. *A memória de uma heroína: a construção do mito de Maria Quitéria pelo Exército brasileiro*. Niterói, 2019. p. 70 – 74.

IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO – DOCUMENTO 4
Ano do documento:
Tipo de documento: <input type="checkbox"/> Iconográfica <input type="checkbox"/> Produção Historiográfica <input type="checkbox"/> Carta <input type="checkbox"/> Manual didático
Autor:
Assunto:
Abordagem do processo de independência: <input type="checkbox"/> Política <input type="checkbox"/> Econômica <input type="checkbox"/> Factual <input type="checkbox"/> Gênero <input type="checkbox"/> Dos grupos subalternizados

DOCUMENTO 5

FAILUTTI, Domenico. Maria Quitéria, 1920, 233 cm X 133 cm.

IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO – DOCUMENTO 5**Ano do documento:****Tipo de documento:** Iconográfica Produção Historiográfica Carta Manual didático**Autor:****Assunto:****Abordagem do processo de independência:** Política Econômica Factual Gênero Dos grupos subalternizados

DOCUMENTO 6

"[puseram-se] os Índios desta Vila (...) como fiel patriotas, e não tendo estes quem lhes desse o alimento [ilegível] a determinação retiraram-se para suas diferentes habitações, mas vendo eu o perigo e desemparo em que ficávamos, determinei que a conta do Concelho deste dita Vila se matasse gado e que se sustentasse aquela gente visto que O Capitão Mor se achava nessa província e assim se sustentaram com a diminuta ração de duas libras de carne, e um décimo de farinha, nem se conservou esta ordem até o dia primeiro de setembro em que marchou desta Vila para a do Camamu o Ilustre Coronel Henrique Passon com as Tropas Auxiliadoras ordenanças desta Vila, Índios, Portugueses deixando provido o mesmo Coronel que os Índios, e vinte Portugueses obrigado eu como procurador do Senado a dar providência houvessem aqueles mantimentos a mão do predito Quarteleiro, e assim se tem conservado até o dia doze do corrente outubro o que tudo consta da Portaria inclusa, se bem que durante o tempo das vinte rações tão bem vieram em defesa da Pátria mais Índios de fora dos que estavam alistados que por serem uns homens pobres nos dias de suas chegadas lhes mandava dar rações a um de carne e farinha (...)"

APEB, Seção Colonial e Provincial, maço 633-3. In. GUERRA FILHO, Sérgio A. D. O Povo e a Guerra: Participação das Camadas Populares nas Lutas pela Independência do Brasil na Bahia. (Dissertação de Mestrado) Salvador: UFBA, 2004.

IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO – DOCUMENTO 6
Ano do documento:
Tipo de documento: <input type="checkbox"/> Iconográfica <input type="checkbox"/> Produção Historiográfica <input type="checkbox"/> Carta <input type="checkbox"/> Manual didático
Autor:
Assunto:
Abordagem do processo de independência: <input type="checkbox"/> Política <input type="checkbox"/> Econômica <input type="checkbox"/> Factual <input type="checkbox"/> Gênero <input type="checkbox"/> Dos grupos subalternizados

ATIVIDADES**Documentos 1 e 2**

1. O documento 2 confirma ou questiona o documento 1? Compare os dois documentos para justificar a sua afirmação.
2. Quais são os sujeitos em destaque nos dois documentos?
3. Pesquise e explique o contexto em que o documento 1 foi produzido.

Documento 3 e 2

1. Quais são os sujeitos em destaque no documento 3?
2. Pode-se dizer que o processo de Independência descrito no documento 3 teve o mesmo significado para os sujeitos descritos no documento 2? Por quê?
3. Os documentos 3 e 2 retratam independências a partir de visões diferentes. Qual deles invisibiliza (tornar invisível, silenciar) aspectos da sociedade brasileira? Justifique.

Documentos 4 e 5

1. Quem é o sujeito descrito nos documentos?
2. O documento 5 confirma ou questiona o documento 4? Compare os dois documentos para justificar a sua afirmação.
3. O que esses dois documentos permitem afirmar sobre a participação das mulheres no processo de Independência do Brasil?

Documento 6

1. Quais são os sujeitos em destaque no documento?
2. Qual aspecto da Independência é narrado no documento?
3. Pode-se dizer que o documento 6 estabelece relação com quais outros documentos? Justifique.

APÊNDICE F – Atividade - Por uma outra Independência do Brasil

P2 – Trabalho sobre narrativas da Independência: por uma outra independência do Brasil

Nas últimas aulas, trabalhamos o conteúdo sobre a Independência do Brasil a partir de outros pontos de vista que revelaram outras narrativas, sujeitos e autores. Lendo as respostas de vocês ao Dossiê da Independência (P1), pude perceber que compreenderam que esse episódio está repleto de silenciamentos e generalizações. As formas de representatividade mais conhecidas pela maioria de nós, entre elas o quadro "Independência ou Morte" de Pedro Américo, reforçam a crença no mito salvador de uma nação homogênea e unida. A partir de então, proponho a vocês um novo desafio.

A partir da documentação trabalhada e de outras que possam encontrar em suas pesquisas, elaborem a sua própria explicação do processo de Independência do Brasil. Vocês são livres para contar o episódio a partir de qualquer ponto de vista, e também, podem utilizar os mais variados recursos ou meios de expressão: seja através de um texto com ilustrações, elaboração de um *podcast*, uma história em quadrinhos, um vídeo, enfim, muitas possibilidades!

Não esqueçam que as suas elaborações devem ser baseadas em documentações, fatos e personagens existentes. Eu irei postar alguns textos, *sites* e outros materiais que podem ajudar, mas não hesitem em perguntar ou pedir sugestões caso achem necessário.

O trabalho será avaliado nos seguintes critérios:

- Entrega no prazo
- Coerência histórica
- Comprometimento e criatividade