

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

A história que queremos:
ensino de história, protagonismo e passado prático nas redes
sociais

Bruno Belloc Nunes Schlatter

Porto Alegre

2020

BRUNO BELLOC NUNES SCHLATTER

A história que queremos:

ensino de história, protagonismo e passado prático nas redes
sociais

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Ensino de
História no Mestrado Profissional em Ensino de
História do Programa de Pós-graduação em
Ensino de História – ProfHistória/UFRGS.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas
Históricas: Profusão e Difusão.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Cristina de Matos
Rodrigues

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Schlatter, Bruno Belloc Nunes

A história que queremos: ensino de história,
protagonismo e passado prático nas redes sociais /
Bruno Belloc Nunes Schlatter. -- 2020.

98 f.

Orientadora: Mara Cristina Rodrigues de Matos
Rodrigues.

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, 2020.

1. Ensino de História. 2. Protagonismo. 3. Passado
prático. 4. Temas sensíveis. 5. Redes sociais. I.
Rodrigues, Mara Cristina Rodrigues de Matos, orient.
II. Título.

Nome: Bruno Belloc Nunes Schlatter

Título: A história que queremos: ensino de história, protagonismo e passado prático nas redes sociais

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História no Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-graduação em Ensino de História – ProfHistória/UFRGS.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Profusão e Difusão.

Aprovado em: 29 /05 /2020

Banca Examinadora

Profa. Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues – Orientadora
Instituição: PPG ProfHistória/UFRGS
Julgamento: APROVADO

Prof. Dr. Arthur Lima de Ávila
Instituição: PPG História/UFRGS
Julgamento: APROVADO

Profa. Dra. Maria da Glória Oliveira
Instituição: PPG ProfHistória/UFRRJ
Julgamento: APROVADO

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira
Instituição: PPG FACED/UFRGS
Julgamento: APROVADO

Dedicada a todos os meus alunos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, para quem, em última instância, toda esta pesquisa foi feita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, aos meus alunos das turmas C21 e C31 de 2019, que tanto me surpreenderam e me encantaram com seus questionamentos, suas reflexões e seus pensamentos.

Agradeço também à minha esposa, Ana Carolina, por todo o suporte e o companheirismo, e pela compreensão em todos estes anos, ainda mais no último biênio, quando decidimos, juntos, cada um em seu campo, realizar nossas dissertações de mestrado.

Agradeço, também, aos meus pais, Andrea Belloc Nunes e Raul Schlatter, por me darem todo o apoio moral e material de que preciso, mesmo que eu, em minhas timidez e reserva pessoais, nem sempre consiga demonstrar o tamanho do apreço que tenho por ambos.

Também agradeço à minha bisavó, Zélia Antunes da Costa Nunes, falecida durante o curso, que, com sua história de vida e luta em defesa da educação, é, para mim, uma inspiração constante e eterna em toda a minha trajetória enquanto professor.

Um agradecimento muito importante vai para os meus colegas “aversiv@s” da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, por seu companheirismo, pelo seu apoio irrestrito e por sua eterna inspiração na hora de ensinar.

Agradeço enormemente, também, aos meus colegas do ProfHistória, da turma 2018, por todo o apoio mútuo e pelos debates enriquecedores.

Um agradecimento especial vai para a Profa. Dra. Carmen Zeli de Vargas Gil, que, no meu momento mais angustiante do curso,

quando estava incerto dos rumos a seguir e buscando um novo sentido para a minha pesquisa, acolheu-me e me deu suporte, indicando bibliografias; e foi enormemente atenciosa comigo, mesmo eu não sendo formalmente seu orientando.

E, é claro, um agradecimento ainda maior vai para a minha orientadora de fato, a Profa. Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues, que suportou todas estas minhas angústias e indecisões, e aceitou minhas mudanças de rumo e de temática sempre com um sorriso no rosto.

Acorde, levante, vá lá fora.

Shoji Meguro

*O professor que pensa certo deixa
transparecer aos educandos que uma das
bonitezas de nossa maneira de estar no
mundo e com o mundo, como seres
históricos, é a capacidade de, intervindo
no mundo, conhecer o mundo.*

Paulo Freire

RESUMO

O trabalho parte de um questionamento sobre as razões para se estudar História no ensino fundamental. A partir de uma inquietação com a falta de sentido vista pelos estudantes nas aulas da disciplina, foi proposta uma oficina utilizando as redes sociais como forma de valorizar o seu protagonismo, partindo dos conteúdos trabalhados no currículo de História para que eles se apropriassem deles e os relacionassem aos seus questionamentos e às suas realidades pessoais. Para fundamentar a oficina, foi feita uma teorização a respeito do conceito de protagonismo, relacionado à noção de passado prático de Michael Oakeshott, na forma apropriada por Hayden White; a estes, soma-se ainda um pequeno debate a respeito dos temas sensíveis ou socialmente vivos em sala de aula, devido à percepção de como os estudantes, quando têm o seu protagonismo estimulado, gravitam espontaneamente para essas questões. A pesquisa foi realizada ao longo de 2019, com uma turma de nono ano da Rede Pública Municipal de Porto Alegre, que manteve por todo o ano uma página em uma rede social de amplo alcance, na qual faziam publicações periódicas de textos opinativos sugeridos pelo professor a partir dos conteúdos estudados em aula. Cinco trabalhos foram realizados durante o ano, sendo os quatro primeiros (sobre racismo, resistências, violência e revoluções) analisados mais superficialmente, e o último (sobre o nazifascismo) com maior profundidade, apoiando-se, além das próprias publicações dos estudantes, em uma sequência didática aprofundada que enfatizasse os temas fundamentais da dissertação, descrita em detalhes no terceiro capítulo da dissertação. Dos resultados obtidos, destaca-se a percepção da centralidade dos ditos temas sensíveis para o universo dos estudantes, que apareceram com frequência e com grande repercussão em diversos trabalhos, mesmo quando não explicitamente estimulados pelo professor. Além disso, percebeu-se um efeito bastante significativo no próprio engajamento dos estudantes na disciplina, que se mostraram mais interessados e envolvidos com os conteúdos a partir do uso da rede social.

Palavras-chave: Ensino de História. Protagonismo. Passado prático. Temas sensíveis. Redes sociais.

ABSTRACT

The dissertation starts with a question about the reasons for studying History in elementary school. Due to a concern about the lack of meaning seen by students in the discipline's classes, a workshop was proposed using social networks as a way to enhance their role, taking from the contents studied in the History curriculum in a way that they could be appropriated and related to their questions and personal realities. To support the workshop, the concept of protagonism was debated, in relation to Michael Oakeshott's notion of practical past as per the work of Hayden White. There was also a debate made about sensitive themes in the classroom, due to the perception of how students, when their protagonism is stimulated, gravitate spontaneously towards these issues. The research was carried out throughout 2019, with a ninth-year class from a Porto Alegre public school, which maintained a page on a wide-ranging social network throughout the year, in which they made periodic publications of opinionated texts suggested by the teacher. Five works were carried out throughout the year, the first four (on racism, resistance, violence and revolutions) being analyzed more superficially, and the last (on Nazi-fascism) with greater depth, supported, in addition to the publications of the students, also by an in-depth didactic sequence that emphasized the fundamental themes of the dissertation, described in detail in the third chapter. From the results obtained, the perception of the centrality of said sensitive themes for the students' universe stands out, which appeared frequently and with great repercussion in several works, even when not explicitly stimulated by the teacher. In addition, there was a very significant effect on the students' engagement in the discipline, who were more interested and involved with the content through the use of the social network.

Keywords: History teaching. Protagonism. Practical past. Sensitive themes. Social networks.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	21
2.1	Protagonismo e autonomia – noções e debates	22
2.2	Presentismo e o passado prático	27
2.3	Dos temas sensíveis ou socialmente vivos	30
2.4	A cibercultura e as redes sociais como espaço de protagonismo	35
3	A HISTÓRIA QUE QUEREMOS	38
3.1	A proposta	38
3.2	Caracterização dos estudantes	42
3.3	Nazifascismo e protagonismo – sequência didática	44
3.3.1	1ª Aula	48
3.3.2	2ª Aula	50
3.3.3	3ª Aula	51
3.3.4	4ª Aula	53
3.3.5	5ª Aula	56
3.3.6	6ª Aula	57
3.3.7	7ª Aula	59
4	ESTUDANTES & PROTAGONISTAS – ANÁLISE DOS TRABALHOS	62
4.1	Avaliação inicial	62
4.1.1	#CidadeSemRacismo	64
4.1.2	#EuTambémResisto	66
4.1.3	#PelaPaz	67
4.1.4	#MinhaRevolução	68
4.1.5	Uma análise preliminar	70
4.2	Trabalho final da oficina	71
4.3	Relatório e avaliação final da oficina	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	88
	ANEXO	97

1 INTRODUÇÃO

Em um artigo sobre o ensino da História do tempo presente, o professor Valdei Lopes de Araújo destaca que o papel do professor muitas vezes deve ser menos o de transmitir um conteúdo frio e rígido e mais o de “multiplicar as condições para que a sala de aula se converta em aula, em evento formador no sentido pleno que a palavra alemã *Bildung* (formação) sugere” (ARAÚJO, 2012, p. 76). Início a dissertação com esta citação, pois ela me parece muito propícia para descrever como foi a própria experiência que tive em todo o curso do mestrado profissional.

Revendo a minha trajetória ao longo do curso, e o tempo supostamente perdido em um projeto com o qual eu não estava plenamente satisfeito, até decidir por uma mudança de rumo que enfim resultou no presente trabalho, ela me parece, em um primeiro momento, repleta de erros e incertezas. Ao mesmo tempo, no entanto, usando a prerrogativa do historiador que se volta para o passado com os olhos do presente, avaliando cada percalço com o conhecimento dos seus desfechos, talvez eu possa dizer que ela foi, de fato, um evento formador e que, com seus solavancos e tropeços, fez de mim, hoje, um professor melhor do que eu poderia ser antes de iniciá-lo. Permitiu que eu problematizasse minha prática docente, reformulasse minhas visões sobre o ensino, de maneira geral, e o ensino de História, em específico, e, talvez o mais importante, reavaliasse profundamente o meu papel frente aos estudantes.

Foi uma trajetória de desvios e guinadas, na qual, muitas vezes, a solução para as angústias que me afligiam já se mostravam estar lá o tempo todo, apenas eu é que não conseguia enxergá-las. Se buscarmos sua origem mais remota, o trabalho que viria a se tornar esta dissertação sequer surgiu propriamente em uma aula de História; fora um projeto de oficina idealizado

quando eu ainda ministrava aulas de Filosofia. Sua própria formulação provém de duas fontes improváveis: um jogo eletrônico e uma greve.

O jogo chama-se *Persona 5* (Atlus, 2016) e, no ano de 2017, era o que me ocupava nas minhas horas de descanso fora da sala de aula. O jogo possui como temática o universo e a cultura escolares; em seu enredo, um grupo de estudantes adquire poderes sobrenaturais, que são usados para promover mudanças na sociedade em que vivem. Há um tema de protagonismo juvenil muito presente na trama, enquanto os personagens principais lidam com situações de perversão e corrupção em instâncias cada vez maiores e lutam com afinco para resolvê-las.

Peguei-me pensando, enquanto jogava, nas ocupações escolares promovidas pelos movimentos estudantis no Brasil no ano de 2016. Para além delas, pensava, também, na minha própria experiência enquanto estudante, tantos anos antes, e no tipo de sonhos e utopias que eu criava para o futuro. Parece-me que, por vezes, nas dificuldades e nas ocupações da vida adulta, esquecemos dessa dimensão utópica que há em nós enquanto jovens, para quem o futuro ainda se encontra aberto e cheio de possibilidades. Ainda mais no trabalho como professor, que me põe em contato constante com estudantes adolescentes, com o qual sinto que, com frequência, perdemos essa dimensão de vista e que é fundamental recuperá-la se desejamos engajá-los e envolvê-los em um processo de aprendizagem significativo.

Concomitantemente, em 2017 também, ocorreu uma das maiores e mais intensas greves das quais participei enquanto professor da rede pública municipal. Com quase quarenta dias de paralisação, foi, ainda, um movimento relativamente vitorioso, com a retirada de projetos de lei que prejudicariam a carreira pública no município.

Ao retornar para as aulas após tanto tempo envolvido na luta sindical, eu continuava com a experiência do movimento muito

viva, com o sangue ainda quente, por todos os conflitos que tivemos dentro e fora do sindicato. Com isso somado às reflexões a que o jogo havia me levado anteriormente, pensei se não devia levar algo desse sentimento, dessa ânsia de mudanças que nos movia durante a greve para a sala de aula também.

À época, além das aulas de História, ministrava a disciplina de Filosofia para algumas turmas. Embora a graduação em História me habilitasse para ela, a falta de uma formação específica na área me deixava, paradoxalmente, mais confortável para fugir do currículo e testar estratégias didáticas mais abertas e arrojadas. Foi com esse pensamento que, no último trimestre daquele ano, após o retorno da greve, decidi trabalhar o tema da Filosofia Política com os alunos do oitavo ano, e comecei a formular a ideia de um trabalho final que utilizasse as redes sociais como forma de ação dos alunos sobre a realidade.

O trabalho tomou forma com a criação de duas páginas no Facebook, uma para cada turma de oitavo ano para a qual eu lecionava. As páginas se chamariam *A Cidade Que Queremos*, e serviriam para que os alunos refletissem sobre a realidade que viam fora dos muros da escola, fizessem fotos ou vídeos a esse respeito e, então, criassem e divulgassem postagens sobre o que lhes agradava ou o que gostariam que fosse diferente.¹ Em particular, lembro que chamava o projeto, com certa dose de humor, de uma “oficinade textão no Facebook”.

Meu objetivo era que as páginas fossem espaços nos quais os alunos pudessem se expressar, em que expusessem anseios e aquilo que gostariam de mudar no mundo em que viviam, e que sentissem que faziam algo de concreto sobre ele ao denunciar os

¹ Curiosamente, alguns meses após a realização da atividade com os alunos, um telejornal de uma grande rede de televisão de alcance nacional deu início a um quadro regular em sua programação no qual telespectadores deveriam enviar vídeos gravados com o celular expondo sua visão a respeito dos problemas do país, e sobre o que desejavam que fosse diferente. A proximidade temporal, bem como quase tudo no projeto – desde a proposta inicial, o formato dos vídeos, até o nome escolhido para o quadro, *O Brasil Que Eu Quero* –, deixou-me com algumas suspeitas, mas, no fim, como o trabalho escolar teve um alcance bem limitado entre os alunos e seus círculos familiares e sociais próximos, julguei que provavelmente não fosse mais que uma mera coincidência.

problemas e as injustiças sociais que enxergavam. Não fiz ingerências quanto ao conteúdo, exceto pela formatação (com o uso de uma *hashtag* para agregar engajamento às postagens) e por algumas orientações de segurança necessárias, já que participam de uma comunidade com risco social elevado, marcada pela presença da violência. As páginas pertenciam aos alunos, não a mim, e cabia a eles decidir o que iriam postar nelas, a partir da proposta do trabalho.

O resultado foi bastante positivo, com um bom envolvimento dos alunos no projeto (embora, como já era esperado, nem todos tenham de fato participado da atividade), e decidi que queria repeti-lo nos anos seguintes. Em 2019, quando, na organização disciplinar dos docentes da escola, fiquei sem nenhuma turma de Filosofia, resolvi buscar uma forma de transpô-lo para as aulas de História, associando as postagens a conteúdos estudados em aula, mas ainda com foco no presente e na percepção de realidade dos alunos.

É esse trabalho que, após alguns desvios, algumas crises existenciais, e caminhos tortuosos no decorrer do curso, decidi usar como base para esta dissertação. Com ele, busco responder a uma inquietação constante em minhas aulas, a respeito, em um primeiro momento, à distância que há entre os conteúdos estudados e a realidade dos alunos; mas também sobre como a própria aula de História pode servir para torná-los cidadãos mais críticos, engajados e proativos diante dessa realidade.

Como professor de uma escola inserida em uma comunidade de periferia, em que os alunos são, em sua grande maioria, moradores locais, essa distância fica patente em quase todas as disciplinas. Especificamente na aula de História, no entanto, parece haver uma distância maior, uma vez que nem sempre há um sentido evidente para os alunos de por que aqueles conteúdos são importantes para eles. A pergunta “em que isso vai ajudar na minha vida?” é um incômodo constante, da qual tento me esquivar

com frases feitas e lugares comuns, mas que, em última instância, incomoda-me tanto quanto a eles.

A verdade é que, para mim, graduado e profissional da área, o sentido e a necessidade do ensino de História podem ser evidentes – mas é difícil criar engajamento em sala de aula quando eles não o são para os alunos. Sei que muitos dirão que essa é uma preocupação menor e que não há razão para deixá-la se interferir na minha didática; não é necessário que, na idade em que se encontram, haja um sentido último para tudo o que fazem, ou que ele lhes seja evidente nesse ponto de suas vidas escolares. “Você deve estudar porque cai na prova, e por mais nada além disso.”

Essa argumentação de frases feitas, que talvez possamos chamar de *kafkiana*, nunca me agradou. A ideia dos processos educativos como fins em si mesmos, em que você nem sempre sabe como o ponto em que você está se conecta com aquele a que você chegará (se é que chegará a algum ponto, no final), soa-me como um ideal alienizante, que esvazia de significado o próprio ato de aprender. Eu me incomodo quando não vejo sentido naquilo que faço, e frequentemente perco a motivação para fazê-lo; como posso esperar que seja diferente para um estudante adolescente?

De certa forma, essa pesquisa partiu justamente de uma tentativa de responder a esta pergunta: por que os alunos devem estudar História? Ou, talvez, posto de outra forma: o que o ensino da História na escola pode significar para eles? Haveria alguma forma de ajudar os estudantes a verem um sentido concreto naquilo que estudam em História?

Foram esses questionamentos que me fizeram refletir a respeito dos trabalhos que já realizava com eles e a buscar referenciais teóricos que me ajudassem a pensá-los e aprofundá-los. Dois conceitos fundamentais surgiram dessa reflexão e das bibliografias estudadas durante o curso: o protagonismo estudantil e o passado prático, que serão debatidos no próximo capítulo. De

início, cabe destacar que foi articulando-os que pude formular uma hipótese a respeito das minhas questões iniciais, de que ambos podem servir a essa “busca de sentido” para o ensino de História à medida que engajam os alunos e aproximam os temas estudados dos seus próprios questionamentos e de suas realidades pessoais.

Essa hipótese se formulou justamente enquanto a dissertação que eu pretendia escrever mudava de rumos; eu me encontrava incerto sobre o caminho que queria seguir, e me voltava, de repente, para aquela atividade que realizava em anos anteriores e me questionava o que havia nela de tão diferente para despertar o interesse dos estudantes e fazê-los se engajar nos trabalhos de uma forma que não faziam em outras condições. Pensar o protagonismo dos estudantes e a noção de um passado prático permitiu que eu aprofundasse metodologicamente a oficina e, a partir da hipótese criada, a pensasse nos termos de um levantamento de dados para a pesquisa.

Há que se destacar que muitos dos pressupostos que me guiaram na formulação dessa hipótese não são exatamente originais. Desde o início, sabia que havia muito de uma *práxis* freireana na minha proposta de trabalho, que se fundamentava nos ideais da educação popular para a formulação de uma oficina que estimulasse uma aprendizagem crítica e emancipatória. Como Paulo Freire, creio no papel dos saberes e da subjetividade dos alunos na hora de ensinar; que, muitas vezes, eles possuem tanto a ensinar ao professor quanto o contrário. Meu pensamento, nesse sentido, alinha-se muito ao da educadora norte-americana bell hooks, que destaca como “na obra de Paulo havia um reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que tem que carregar a maior parte do peso das forças opressoras” (HOOKS, 2017, p. 75).

O que ela admirava era essa valorização da subjetividade, em oposição ao que ela chama, ainda apropriando-se de Freire,

de “educação bancária”, aquela educação conservadora, hierarquizada, em que os alunos são meros objetos da educação e não possuem agência para interferir no saber e na prática do professor. Debatendo o uso da experiência de grupos marginalizados como balizador da sua prática docente, destaca a necessidade de uma estratégia pedagógica que “se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado” (HOOKS, 2017, p. 114).

Esse caminho, de valorização do aluno como sujeito dentro da sala de aula e de reconhecimento da sua experiência pessoal, tanto anterior como contemporânea à vida escolar, desperta-me interesse e me provoca enquanto educador e acadêmico, e está, em grande medida, mesmo quando não diretamente referenciado, pressuposto em tudo o que realizei ao longo da pesquisa.

Metodologicamente, a pesquisa se desenvolveu a partir de um trabalho realizado com os estudantes, que produziram, como parte das atividades correntes das aulas, as fontes principais a serem analisadas. E foram usadas três tipos delas ao longo da pesquisa: em primeiro lugar, em termos de importância, estão as próprias postagens realizadas pelos estudantes nas redes sociais, como parte do trabalho; em segundo lugar, os relatórios escritos pelos estudantes ao final da oficina; e, em terceiro, um diário de campo mantido por mim, enquanto professor, durante a sequência didática final do trabalho, que serviu para balizar os avanços obtidos no decorrer das aulas e a análise da última postagem.

A partir dessas três fontes, busquei analisar como se dava a relação dos estudantes com os conteúdos estudados e como se apropriavam deles para relacioná-los às suas próprias questões e realidades. Quais temas surgiam dessas associações? Que questionamentos ficavam ocultos nas aulas, mas apareciam quando se expressavam nas redes? Como esses temas os

ajudavam a dar sentido àquilo que estudavam? Com essas questões norteadoras, debruçei-me sobre o que foi produzido por eles.

Quanto ao texto da dissertação em si, ele se divide, para além desta introdução, em três capítulos. Inicialmente, optei por incluir um capítulo teórico, em que os conceitos fundamentais utilizados ao longo do trabalho são debatidos. Nele, estão minhas referências e teorizações a respeito de protagonismo e passado prático, e, também, referentes ao conceito de temas sensíveis ou socialmente vivos, que não faziam parte originalmente do meu projeto, mas que se tornaram relevantes à medida que surgiram com grande força enquanto os trabalhos foram sendo realizados pelos estudantes. Uma última seção, nesse capítulo, caracteriza, ainda, a cibercultura e o ambiente virtual, espaço em que a oficina com os alunos foi realizada, e faz uma pequena revisão bibliográfica de trabalhos com essa temática que julguei relevantes para se dialogar ao longo da dissertação.

O capítulo seguinte poderia ser descrito como “o que foi feito”. É nele que faço uma breve caracterização da escola e dos estudantes que participaram da pesquisa, e, então, descrevo detalhadamente qual foi a minha proposta de oficina utilizando as redes sociais. A maior parte do capítulo é ocupada, ainda, com uma sequência didática expandida a respeito do nazifascismo, que foi realizada como preparação para o último trabalho nas redes sociais, no qual tentei, com maior profundidade, tratar dos temas centrais da dissertação junto aos estudantes, visando qualificar os seus trabalhos para uma análise mais detalhada, no último capítulo.

Destaca-se, portanto, que o planejamento do trabalho junto aos alunos partiu dos modelos da sequência didática problematizadora e da aula-oficina. Quanto à primeira, a definição que utilizo é a de Rocha (2015). Trata-se de “uma alternativa de planejamento que leva em conta a especificidade dos conteúdos e

de seus objetivos de aprendizagem ao longo de um período delimitado” (ROCHA, 2015, p. 92). O objetivo é permitir um planejamento de médio prazo, em que as aulas de um determinado conteúdo são concatenadas e seguem uma sequência definida pelo professor, e permitem a alternância de diferentes metodologias de ensino durante sua realização. O caráter problematizador é dado pelo uso de uma ou mais questões norteadoras, que guiam a abordagem dos conteúdos e “confere visibilidade a cada aula e a sua estrutura didática, articulando todas as estratégias em torno dessa questão” (ROCHA, 2015, p. 93).

A aula-oficina, especificamente, refere-se ao modelo de uso da rede social para a realização do trabalho culminante da sequência didática. Trata-se de uma metodologia em que:

[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004, p. 133)

O objetivo, assim, é o de colocar no centro da prática didática a *agência* do aluno, que não é meramente um receptor dos conteúdos passados pelo professor, devendo operá-los na construção do seu conhecimento. Afinal, se queremos valorizar e estimular o protagonismo dos estudantes, é preciso colocar essa agência como elemento central da prática pedagógica, justificando a escolha desse modelo.

Nesse ponto, também, as anotações feitas em diário de campo durante a realização da sequência didática foram relevantes, uma vez que me permitiram reavaliar o que estava sendo realizado a cada aula ministrada junto aos estudantes. Sobre essa questão, baseio-me sobretudo na análise de Souza et al. (2015), que, fundamentando-se em Miguel Zabalza, destaca que “ao escrever sobre sua prática, o professor aprende e (re)constrói seus saberes” (SOUZA et al., 2015, p. 184). A escrita

do diário é um momento de inflexão e reflexão, em que, distanciando-se do fato ocorrido, podemos analisá-lo e reinterpretá-lo sob uma nova luz. “[...] aqueles que escrevem diários podem tornar-se investigadores de si próprios e, conseqüentemente, da prática que desenvolvem na escola” (SOUZA et al., 2015, p. 185). Esse exercício, ainda que menos importante que os próprios trabalhos dos estudantes, foi bastante relevante nesse momento, por me permitir avaliar os efeitos da sequência didática enquanto ela ocorria para, posteriormente, fundamentar a análise dos trabalhos finais que dela se originaram.

O último capítulo da dissertação, enfim, trata da própria análise dos trabalhos realizados pelos estudantes. Cinco trabalhos foram realizados durante o ano, dos quais sendo os quatro primeiros avaliados mais superficialmente; e ao último, como culminância da sequência didática exposta no capítulo anterior, foi dado um espaço prolongado, para uma avaliação mais aprofundada acerca de como os temas centrais da dissertação articularam-se aos olhos dos estudantes. Além desses trabalhos, o capítulo também se debruça sobre os relatórios escritos por eles, nos quais avaliaram o trabalho que realizaram ao longo do ano.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, pretendo realizar alguns pequenos debates teóricos a respeito de temas que surgiram ao longo do trabalho de pesquisa e que se tornaram determinantes na metodologia e na análise final dos resultados. Dois conceitos, já mencionados, são fundamentais para a dissertação, e são debatidos e articulados entre si nas duas primeiras seções: o protagonismo e o passado prático.

Além deles, ficou-me claro, durante a realização da oficina e da análise final dos dados obtidos, que havia outro ângulo teórico que era fundamental para entender os trabalhos realizados. A teorização a respeito de temas sensíveis ou socialmente vivos, conquanto não muito aprofundada, mostra-se importante para entender o papel que eles possuem no universo juvenil escolar e por que foram tão frequentes nos trabalhos realizados sob a égide do seu protagonismo.

O capítulo ainda possui alguns breves comentários sobre o ambiente virtual e a cultura digital. Entendo que esses referenciais não são centrais para a pesquisa, mas sim tangenciais aos seus temas principais; não enxergo esta dissertação propriamente como um trabalho sobre História Digital, mas um em que as redes sociais são, essencialmente, o *espaço* em que a oficina foi realizada pelos estudantes, o meio no qual eles poderiam exercer seus protagonismos, um ambiente familiar, que utilizam regularmente e com o qual estão habituados a lidar em suas vidas cotidianas. Ainda assim, caracterizar esse espaço é importante, se quisermos manter o rigor na análise dos resultados; e a seção se serve, ainda, de uma pequena revisão bibliográfica de outros trabalhos que utilizam o meio virtual como espaço para suas atividades de ensino de História.

2.1 Protagonismo e autonomia – noções e debates

Um conceito-chave para este trabalho e que deve ser debatido com alguma extensão é o de *protagonismo*. O conceito é, em um primeiro momento, emprestado da literatura e originado no teatro grego clássico, em que o termo *protagonistés* era utilizado para referir-se ao personagem principal de uma obra, ou, literalmente, “aquele que age primeiro” (FERRETI; ZIBAS TARTUCE, 2004, p. 413). Ele também é, no entanto, usado com certa frequência no âmbito do ativismo social, no qual surge cercado de uma certa polêmica, além de estar sendo debatido na educação após aparecer proeminentemente em projetos de reforma curricular.

Souza (2009) resgata o uso do conceito desde meados da década de 1990, quando ele aparece com destaque em documentos oficiais de organizações do terceiro setor, especialmente aqueles voltados para a juventude pobre de grandes centros urbanos. Segundo a autora, ele possui uma conceituação vaga, podendo se referir a um:

[...] método, princípio ou eixo pedagógico cuja ênfase na atividade do educando [...] o deslocaria de uma posição considerada passiva, de mero beneficiário ou depositário de conhecimentos, para uma posição de participação ativa. Outras vezes, protagonismo juvenil parece designar não um método ou princípio pedagógico, mas certa capacidade intrínseca ao jovem, a de ser protagonista – ou ator principal – no desenvolvimento do país, da chamada comunidade e do seu próprio. (SOUZA, 2009, p. 3)

Essa imprecisão teórica, segundo Souza, não é uma debilidade do discurso, mas uma estratégia retórica, uma forma de facilitar a fabricação de um consenso. Ela o relaciona a uma continuação dos projetos que visam ampliar a participação da juventude na política desde o ano de 1985, declarado o *Ano Internacional da Juventude* pela Organização das Nações Unidas (SOUZA, 2009, p. 3). Nessa primeira apropriação do termo, portanto, ele não está diretamente relacionado à educação, mas

sim ao ativismo e às políticas públicas para a juventude; e é à medida que, inevitavelmente, essas políticas precisam se debruçar sobre o ambiente escolar, em que se dá a formação desse jovem, que o termo irá adentrar esse contexto.

Muito da crítica que a autora faz ao conceito parte de um questionamento à concepção de sociedade presente nessas políticas. Para ela, o termo torna-se despolitizante à medida que troca o discurso político por uma espécie de simulacro ou encenação, valendo-se da metáfora teatral para converter o espaço público em um mero cenário da vida social (SOUZA, 2009, p. 10). O sentido último dessas políticas seria o de esvaziar de significado comunitário a atuação social, individualizando a participação da juventude como uma forma de promover o trabalho voluntário, gratuito, em prol de uma “mudança no mundo”, nunca definida em termos específicos (SOUZA, 2009, p. 17).

O artigo de Ferreti, Zibas & Tartuce (2004) é mais detalhista ao tratar da acepção do termo no contexto das reformas educacionais, especificamente, no caso deles, das diretrizes para o ensino médio estabelecidas em 1998 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Pelo seu contexto mais específico, resgatam um tipo de pedagogia voltada para a participação ativa dos alunos de um período anterior, das décadas de 1920 e 1930, quando o pensamento de John Dewey passou a ser adotado por filósofos da educação brasileiros (FERRETI; ZIBAS TARTUCE, 2004, p. 412). É na década de 1990, no entanto, que o termo *protagonismo* passa a surgir em documentos oficiais, tendo papel proeminente nas referidas diretrizes.

Os autores iniciam, a partir daí, um diálogo com diversas acepções a respeito do conceito em diferentes fontes, de teóricos a documentos oficiais, buscando compreender como a definição colocada nas diretrizes curriculares se insere em meio a eles. Muitos dos pontos levantados a partir dessas análises assemelham-se aos que já haviam sido percebidos no trabalho de

Souza. O protagonismo aparece associado, principalmente, às políticas para a juventude; os autores chegam mesmo a notar como ele sempre aparece relacionado ao “protagonismo da juventude”, enquanto é preferível o termo “participação” (FERRETI; ZIBAS TARTUCE, 2004, p. 413) quando referido ao papel dos pais no cotidiano escolar. A ideia de protagonismo é associada ao contexto da sociedade pós-industrial, às mudanças no trabalho estruturado sob o capital e ao avanço nos campos científicos e tecnológicos. Como resultado dessas transformações, o termo surge, em educação, como uma forma de promover ideais de cidadania e de participação social, porém imbricados em uma noção individualizante e, até mesmo em certo ponto, despolitizante, ao atomizar os atores e esvaziar de sentido a ação comunitária e democrática, valorizando, em vez disso, o papel de um protagonista singular (FERRETI; ZIBAS TARTUCE, 2004, p. 414).

Fundamentalmente, o que ambos os trabalhos expõem é o caráter despolitizante com que o conceito de protagonismo é colocado em documentos oficiais de organizações do terceiro setor. Muito se deve, no entanto, à forma demasiadamente vaga com que ele é apresentado, jogado em meio a um emaranhado de conceitos sem conexões, de forma a facilitar a aceitação de um consenso sem que seja preciso defini-lo em termos específicos. Ferreti, Zibas & Tartuce indicam isso de forma especialmente clara, ao estabelecerem os conceitos aos quais ele costuma ser associado:

Entretanto, a revisão bibliográfica sobre o tema indica que o “protagonismo dos jovens/alunos” é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. Nem mesmo a distinção conceitual entre “participação” e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a “protagonismo” em contextos em que outro falaria de “participação”, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos. (FERRETI; ZIBAS TARTUCE, 2004, p. 413)

A primeira atitude a ser tomada, como forma de politizar o conceito, portanto, deve ser o de defini-lo com clareza, explicitando de forma objetiva o que entendo quando me refiro a ele. Da forma como o compreendo, o conceito de protagonismo, em educação, envolve fundamentalmente uma *pedagogia ativa*, que enxerga o estudante como o centro da atividade educativa e é voltada essencialmente para a *ação*, por mim vista como não individualizada e atomizada, mas com significado político e social. Nesse sentido, o próprio protagonismo não precisa ser visto de forma individual – há também o protagonismo dos grupos sociais, das próprias identidades de classe, de raça, de gênero e de sexualidade, entre outras, que os alunos podem articular e que, conforme deve ficar mais claro na análise dos resultados da pesquisa, aparecem com destaque e espontaneidade quando o seu próprio protagonismo é respeitado e estimulado.

É pelo papel central dado ao trabalho do aluno que prefiro falar em protagonismo no lugar de participação, que poderia dar a entender que seria um papel menor, limitado. Não querendo, com isso, diminuir a importância do professor, que ainda possui uma função fundamental como propositor, orientador, mediador e avaliador do seu desenvolvimento, prefiro um termo que coloque o aluno em evidência. Ao mesmo tempo, a ênfase na ação me faz valorizar um termo que evidencie esse papel: a metáfora teatral, nesse sentido, me serve, pois coloca o aluno em condição de agir e causar transformações significativas no mundo ao seu redor. Isso difere o protagonismo, por exemplo, de *autonomia*, um conceito importante e com o qual pretendo dialogar, mas que, neste contexto, faria com que eu pensasse em uma pedagogia menos ativa e mais passiva, voltada apenas para o desenvolvimento de competências.

Meu diálogo se faz especialmente com o trabalho de Conceição (2018), que, também a partir das tecnologias da informação, buscou desenvolver uma didática da História centrada

na ação do aluno, na sua curiosidade e na iniciativa para a pesquisa e a construção do conhecimento. Como ela, enxergo também a *prática didática protagonizada pelo aluno* como uma realização do ideal freireano de uma pedagogia que seja libertadora e emancipadora, ressaltando a importância de instigarmos a curiosidade e estimularmos os alunos a construir sua visão de mundo a partir dos saberes adquiridos na escola. O protagonismo juvenil passa a ser, nessa visão:

[...] um importante instrumento na formação de sujeitos verdadeiramente autônomos, de cidadania e participação política ativa, questionadores, capazes de não apenas apoiar e assistir as mudanças sociais, [...] não assistir a mudança mas participar da mudança, não apenas de uma nova escola mas de uma nova sociedade. (CONCEIÇÃO, 2018, p. 39–40)

O que busco com o conceito de protagonismo, portanto, é uma pedagogia que seja centrada na autonomia, mas também, e principalmente, na iniciativa dos alunos. Busco uma forma de ensinar e trabalhar em aula que não se fie por uma didática burocrática e encerrada nos muros da escola, mas que permita ao educando intervir e enxergar uma possibilidade de atuação no mundo que o cerca, ajudando-o, dialeticamente, a construir o seu conhecimento a partir dessa intervenção.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. (FREIRE, 2016, p. 30)

Dentro desta busca, no entanto, é preciso reconhecer que as limitações apontadas pelos autores anteriormente citados possuem validade e devem ser enfrentadas, para que haja uma politização e ressignificação do conceito. Tenho, para mim, que é nesse ponto, principalmente, que o ensino da História se faz importante, conforme pretendo debater na próxima seção.

2.2 Presentismo e o passado prático

Como discutido na seção anterior, nos termos em que costuma ser proposto em documentos oficiais de organizações do terceiro setor e em reformas curriculares, o protagonismo tende a ser um conceito despolitizante, que individualiza a ação social e esvazia o seu significado comunitário. Segundo Souza, esse consenso “decorre de uma explicação para a sociedade, segundo a qual não há alternativa econômica, política e social que implique uma radical transformação” (SOUZA, 2009, p. 15). Em uma sociedade vista já como pronta e com poucas possibilidades de mudança, o papel da juventude, assim como o das políticas voltadas para ela, é apenas o de ser incluída nos seus processos burocráticos – e seria essa a função esperada de uma educação voltada para o protagonismo, que daria ao jovem o seu papel a cumprir no palco social.

Ocorre-me que, posto nesses termos, o conceito de protagonismo parece vir esvaziado, sem a mesma potência que a própria metáfora teatral parece inicialmente sugerir. Isso ocorre porque, em grande parte, ele é apresentado com um teor *presentista*, em que o foco se concentra no *fazer* no tempo presente, “des-historizado”, em contraponto a uma ação política significativa.

O presenteísmo, enquanto categoria historiográfica, é apresentado por Hartog (2013) a partir do conceito de regimes de historicidade. Esse conceito expõe a forma como as temporalidades – passado, presente e futuro – se articulam enquanto categorias de análise, com uma delas agindo como a dominante sobre as demais. Ele pode ser um regime voltado para o passado, por exemplo, como o foi em boa parte das sociedades ocidentais tradicionais, pelo menos desde a *historia magistra* clássica; ou, então, para o futuro, como o foi nos tempos modernos, desde a Revolução Francesa.

Para Hartog, desde 1989 teríamos passado para um terceiro regime dominante, o qual ele denomina como *presentismo*. A ascensão desse modo de se relacionar com o tempo perpassa todo o século XX, desde a desilusão com o progresso decorrente das Guerras Mundiais até as revoltas culturais da década de 1960, culminando, enfim, com a queda do Muro de Berlim e a consequente desarticulação do socialismo soviético enquanto alternativa política.

O futurismo deteriorou-se sob o horizonte e o presentismo o substituiu. O presente tornou-se o horizonte. Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato. (HARTOG, 2013, p. 148)

O que caracteriza o regime de historicidade presentista, assim, é uma temporalidade sem fluxo, em que apenas o imediato e o momentâneo tem serventia, sem o peso do passado sobre si nem a ânsia pelo futuro no horizonte. Sem História, a ação social perde o significado e a mudança significativa das condições de vida deixa de ser uma possibilidade.

Não me parece coincidência, dentro do contexto proposto por Hartog, que seja justamente esse o período em que o conceito de protagonismo passa a ter projeção nas propostas e nas políticas públicas para a juventude. Há uma similaridade muito grande entre as limitações do conceito debatidas anteriormente e a conceituação do presentismo na obra de Hartog: o foco no imediato; o *fazer* esvaziado de significado social como contraposição à ação política socialmente significativa; a descrença quanto à possibilidade de uma mudança profunda e verdadeira. Em certo sentido, quando abordado da forma proposta nesses documentos, é fácil pensar no protagonismo como uma pedagogia voltada para o presentismo, ou uma didática do imediato.

Como já exposto anteriormente, no entanto, não penso que ele precise necessariamente ser entendido dentro dessas

limitações. Quando buscamos o seu significado original, na metáfora retirada das artes cênicas, vemos que o protagonista é justamente aquele que *age*, e a sua ação possui significado, serve para colocar a trama em movimento, e muda, com isso, as condições ao seu redor. Uma pedagogia voltada para o protagonismo não deveria, portanto, ser também um incentivo à essa ação significativa, que traz, ou ao menos permite enxergar, uma possibilidade de mudança?

Esse é o ponto em que acredito que o ensino de História pode ainda se fazer relevante e ter um significado prático na vida dos estudantes. Retomando a definição clássica de March Bloch – da História como a ciência da humanidade no tempo –, penso que ela pode ser um remédio a esse imediatismo: ao historicizar o tempo presente e recolocá-lo em um fluxo contínuo, que parte do passado e tem o futuro como horizonte, ela permite dar um sentido para esse tempo e resgatar o significado da ação social transformadora.

Parto aqui de um conceito de Michael Oakeshott, na forma como foi posteriormente apropriado por Hayden White. O que ele chama de *passado prático* é caracterizado como um modo de ver o passado que:

é estabelecido a serviço do “presente”, é relacionado com este presente de um modo prático e do qual, então, podemos retirar lições e aplicá-las ao presente, para antecipar o futuro (ou, pelo menos, o futuro próximo) e fornecer razões, se não justificação, para as ações nele tomadas em nome de um futuro melhor do que a atual dispensação. (WHITE, 2018, p. 17)

Entendo, da formulação de White, que a ideia de praticidade não pode ser confundida com utilitarismo – não é um passado *útil*, no sentido de que deve servir para justificar o presente, ou seja, que apenas o recurso ao tempo presente deve justificar o estudo do passado. Ainda assim, trata-se de um passado que possui um significado prático e algo a dizer sobre a realidade presente de quem o estuda. É uma forma de ver o estudo do passado como

essencialmente *voltado* para o presente, e para o que ele pode nos dizer e como pode nos ajudar a entender e a agir no tempo em que vivemos.

Sabemos, é claro, que o estudo do passado sempre é relacionado ao presente; que ele é:

[...] elaborado, pensado, e tratado na sua relação diferencial com o presente; ele existe nesta escavação que se faz a partir do contemporâneo buscando a construção das fronteiras que separam as duas temporalidades. (JÚNIOR, 2012, p. 30)

No entanto, o passado prático estabelece também uma outra relação entre as temporalidades: a do presente não apenas como ponto de partida, do qual se origina as perguntas que faremos ao passado, mas também como o *ponto de chegada*, em que iremos operar os conceitos e formulações que fazemos a respeito do passado, e sendo o que este estudo irá, em última instância, ajudar a melhor compreender e significar.

A proposta de ensino que pretendo desenvolver se fundamenta nessa relação dialética estabelecida entre o passado e o presente. Voltando o estudo do passado para o presente, é uma de minhas hipóteses existir um maior engajamento dos alunos, que conseguem compreender melhor a relação entre os conteúdos estudados e seus questionamentos e suas realidades presentes. Para além disso, essa relação os ajuda a criar um significado para a sua ação social e a romper com o imediatismo e a falta de sentido que o regime de historicidade presentista impõe, preenchendo de sentido histórico o seu protagonismo.

2.3 Dos temas sensíveis ou socialmente vivos

Originalmente, não era o meu objetivo trabalhar a temática dos conteúdos sensíveis nesta dissertação. No entanto, à medida que o protagonismo dos estudantes foi estimulado, e foi dado um grande enfoque na relação entre as questões do passado e do

presente, o resultado inesperado foi justamente que esses temas surgiram espontaneamente em suas postagens – pois são questões que os engajam, sobre as quais pensam e refletem, e que fazem parte dos seus universos particulares. Dessa forma, tornou-se necessário também uma busca de referenciais sobre esse assunto e sobre os temas sensíveis mais frequentes em seus trabalhos.

O entendimento de temas sensíveis adotado é alinhado, principalmente, ao de Falaize (2014). Para ele, retomando o trabalho de Legardez e Simmeauneux, o que caracteriza um tema sensível é a sua vivacidade na sociedade e o fato de que a sua presença nos espaços de mídia o torna controverso em sala de aula (FALAIZE, 2014, p. 228). São questões polêmicas, sobre as quais, frequentemente, ainda não há um consenso; e que são, por isso, propícias a deixarem os professores em uma situação de desconforto, sem saber o que responder frente aos questionamentos dos estudantes. Por causa disso, um termo semelhante, que remete a ideias parecidas, é o de questões socialmente vivas (PEREIRA; SEFFNER, 2016).

No caso específico do Brasil, alguns temas sensíveis são também ligados à própria história de lutas de certos grupos sociais:

[...] em busca de legitimidade para suas histórias e memórias, questionando a homogeneização que marca a ideia de nação. Junto a isso, os grupos buscam ampliar a representação política, e a luta por direitos faz emergir demandas identitárias. Ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica. (GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 143)

Esta definição nos serve, uma vez que são, em grande parte, essas questões relacionadas às identidades que emergiram nos trabalhos dos alunos quando o seu protagonismo foi estimulado. Três temas, em especial, tiveram destaque, pela constante presença ou forte repercussão quando evocados pelos estudantes:

o racismo, a sexualidade e o gênero.

Sobre o racismo, adoto aqui a conceituação de Munanga (2004), que o define como “uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (ibid., p. 22). O tema tem sido especialmente debatido no âmbito legislativo nas últimas décadas, com a aprovação de leis e pareceres que visam incluir as questões próprias das relações étnico-raciais dentro dos conteúdos escolares. Essas leis, das quais se destaca, para a disciplina de História, a lei 10.639/03, sobre o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira (BRASIL, 2003), vêm em resposta a um longo processo de lutas políticas do movimento negro (GOMES, 2017).

Silva (2007, p. 490) destaca que o objetivo último do ensino das relações étnico-raciais é a:

[...] formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicoraciais e sociais. [...] Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Nessa perspectiva, a educação, de uma maneira geral, deve ser revestida de um caráter *antirracista*, que desconstrua, criticamente, as hierarquias raciais e permita a sua superação e saliente a emergência de uma sociedade mais justa e igualitária. A atualidade e a relevância dessa demanda foi bastante visível na oficina realizada nas redes sociais, em que o tema do racismo foi o mais repetido pelos estudantes durante suas postagens.

Inicialmente, o racismo apareceu como uma proposta de postagem que partiu do professor, sendo a primeira realizada em 2019, como culminância do primeiro conteúdo estudado no ano. O

que chamou a atenção, no entanto, foi a persistência do tema, mesmo posteriormente, quando, em outras atividades, o conteúdo da postagem era deixado em aberto para a escolha de cada estudante, mas relacionada ao que foi trabalhado em aula. Essa presença bastante significativa, mesmo quando o racismo não era o centro da discussão em aula, denota que seja uma questão percebida pelos estudantes como central em suas próprias experiências, e não esgotada dentro do espaço reservado a ela no currículo escolar.

Os outros temas sensíveis que apareceram nos trabalhos da oficina, sexualidade e gênero, são termos que frequentemente se articulam e se confundem, mas que, em última instância, não são sinônimos. Para Louro (1997, p. 21), essa diferenciação passou a ser acentuada, academicamente, com os movimentos feministas anglo-saxões, que buscavam destacar o caráter social e cultural do *gênero*, em oposição à característica meramente biológica que viria do *sexo*. A *sexualidade*, por outro lado, é uma denominação que viria ainda de outro contexto, articulada em trabalhos mais recentes, sobretudo na década de 1990, e diz respeito à forma como os indivíduos vivem seus desejos e prazeres corporais.

Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). (LOURO, 1997, p. 26–27)

No ambiente da sala de aula, essas definições se fazem muito presentes, pois trata-se de um ambiente de encontro de gêneros, sexos e sexualidades, formado por um grupo etário que vive essas identidades, e as relações que se formam entre elas, de forma muito viva e intensa. Como destacam Seffner & Picchetti

(2016, p. 77), “uma sala de aula é um ambiente generificado e igualmente sexualizado. Ou seja, estes marcadores estão presentes e operando o tempo todo”.

Ainda assim, são temáticas frequentemente sublimadas como parte da didática cotidiana, silenciadas em meio aos conteúdos programáticos tradicionais. Monteiro & Méndez (2017), discutindo o gênero, e cuja argumentação pode ser facilmente expandida também para a sexualidade, destacam que isso é feito à revelia dos debates historiográficos mais recentes, em que há um esforço de resgatar vozes de grupos silenciados, desafiando, muitas vezes, os pressupostos epistemológicos de uma ciência fundamentada na naturalização dos grupos dominantes – em geral, masculinos, cisgêneros, heterossexuais e brancos.

Isso já poderia caracterizar as temáticas, na definição de Falaize, como temas sensíveis; e podemos considerar, ainda, a sua grande presença em espaços de mídia. Tais questões estão, muitas vezes, no centro de controvérsias a respeito do ensino atual, alvos de grupos familiares e políticos que querem censurar e controlar o que é ensinado nas escolas. A noção de “ideologia de gênero”, conquanto raramente utilizada na sua definição original (JUNQUEIRA, 2019), é um espantalho que paira sobre a maioria das tentativas de lidar com elas em sala de aula, mantendo-as sob vigilância constante frente a acusações de “erotizar” crianças e adolescentes – ainda que saibamos que é, frequentemente, uma acusação vazia e hipócrita, que não contempla outras formas de erotização que cabem nos padrões de moralidade cisgênero e heterossexuais.

O que pretendo argumentar, no entanto, e que ficou claro durante a análise dos trabalhos publicados pelos estudantes, é que o ensino desses temas não é tão somente uma opção do professor – são também temas que movem e engajam os próprios estudantes, sobre os quais, muitas vezes, demonstram interesse em debater e questionar. Ao estimular, ao longo da oficina, o

protagonismo dos alunos e permitir que eles fizessem associações dos temas tratados em aula com aqueles que os moviam a se posicionar e a debater, a constatare presença de tais temas é um sintoma desse interesse. Se queremos, portanto, um ensino que os sensibilize, que seja visto por eles como revestido de sentido e significado, são conteúdos dos quais dificilmente podemos nos esquivar.

2.4 A cibercultura e as redes sociais como espaço de protagonismo

Há dois autores fundamentais que são sempre citados quando falamos sobre as tecnologias da informação e a cultura digital: Pierre Lévy e Manuel Castells. Lévy (2011) analisa a cibercultura sobretudo por um ângulo cultural, enxergando-a como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 2011, p. 17). Já Castells (1999) a analisa de um paradigma voltado para as ciências políticas e econômicas; para ele, vivemos, no final do século XX, a formação de um novo modo de desenvolvimento, não em substituição ao capitalismo, mas lhe dando uma nova face e nova organização, ligado por redes globais possibilitadas pela abrangência das revoluções nas tecnologias da informação desde a década de 1970. Como uma culminância mais recente desse processo, essas revoluções tecnológicas levaram mesmo à formação de uma nova forma de ativismo político, que se articula e se potencializa com o uso das redes sociais (CASTELLS, 2013).

Assim, a convergência de suas visões está justamente nessa revolução provocada pelas tecnologias da informação no final do século XX e início do XXI. Por qualquer ângulo que se analise, observou-se, nesse período da História, uma mudança de paradigma, seja cultural, seja político ou econômico, que gestou novos tipos de relações sociais.

No momento em que nos encontramos, no entanto, falar dessa mudança talvez já seja lugar-comum. Não estamos mais na virada do século, mas há duas décadas inteiras dentro dele; as “novas” formas de comunicação e redes de atuação globais de que falavam Lévy e Castells hoje já não são assim tão novas – na verdade, já há mais de uma geração que nasceu, cresceu e chegou à idade adulta em meio a essa nova sociedade, gestada e formada em um ambiente em que essas tecnologias da informação são coisas do cotidiano.

Chamados *millenials*, geração Z, *Homo zappiens* (VEEN; VRAKING, 2009), ou diversas outras denominações, elas oferecem também um desafio às formas tradicionais de ensino, que muitas vezes não atendem às demandas metodológicas próprias de seu tempo.

Na educação tradicional, a aprendizagem estava fortemente relacionada ao conteúdo disciplinar. O conteúdo ensinado derivava das disciplinas e era considerado um conhecimento objetivo que podia ser transferido aos alunos.

Hoje, consideramos o conhecimento como algo que se negocia e sempre em um contexto de mudança dentro de um domínio específico. [...] O significado que atribuímos à informação é, em geral, comunicado e negociado em nossa comunidade ou sociedade. Poderemos chegar à conclusão que as crianças de hoje de fato possuem estratégias e habilidades de aprendizagem que são cruciais para dar significado às informações, e que essas habilidades e estratégias são vitais para a aprendizagem futura em uma economia intensamente baseada no conhecimento. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 23)

Novas estratégias didáticas, tanto na História quanto em outras disciplinas, têm sido experimentadas, buscando conjugar conteúdos programáticos com metodologias de ensino que utilizem essas tecnologias. Trabalhos como os de Lopes (2016), Andrade (2017), Moraes (2018) e Vitória (2019) buscam diferentes abordagens sobre esse tema – usando diferentes redes sociais, como o WhatsApp, o Instagram e o Facebook, e diferentes formas de atuar sobre elas, analisando as próprias potencialidades das ferramentas e as possibilidades didáticas da linguagem dos

memes, ou oferecendo exemplos de oficinas de pesquisa que coloquem os estudantes para observar e analisar os conteúdos produzidos no ambiente virtual.

O trabalho que desenvolvi, no entanto, difere dessas produções, no sentido em que o objetivo é oferecer um estímulo para a produção de conteúdo dos próprios estudantes, e não de análise de conteúdos já existentes. Nisso, ele se aproxima mais do trabalho de Mendes & Costa (2016), que buscava utilizar a linguagem dos *memes*, característica do ambiente virtual, para trabalhar temáticas de História, sobretudo o nazifascismo. O recorte temático o aproxima do que foi realizado nesta dissertação, e ele voltará a ser citado em algumas das análises dos trabalhos dos estudantes.

O trabalho que mais se aproxima da metodologia e dos referenciais que busco, no entanto, é o de Conceição (2018), já citado. Essa aproximação se dá não apenas pelo uso do ambiente virtual, mas também pela sua aceção do conceito de protagonismo dos alunos, e da formulação didática centrada na produção de conteúdo por eles. O espaço escolhido para realizar essa produção é diferente (no caso dela, um blog produzido pelos alunos; no meu, uma rede social), e a forma dos trabalhos também (no meu caso, no lugar de trabalhos de pesquisa, mais voltado para postagens opinativas), mas há muitos pressupostos teóricos em comum, os quais já foram explanados anteriormente.

O que é buscado no ambiente virtual da rede social é justamente esse espaço de protagonismo, no qual a familiaridade dos estudantes permita a eles maior espontaneidade e naturalidade ao tratar dos temas propostos durante as aulas. A juventude contemporânea possui muito da sua sociabilidade mediada virtualmente (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019, p. 23); talvez seja justamente nesse ambiente que será possível ressignificar os conteúdos debatidos em aula de uma forma que lhes seja verdadeiramente enriquecedora e formadora.

3 A HISTÓRIA QUE QUEREMOS

A presente dissertação tomou forma a partir de uma oficina realizada ao longo do ano de 2019, com uma turma do 9º ano de uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre. O objetivo da oficina era oferecer uma experiência de mobilização virtual, a partir de uma página em uma rede social, que relacionasse os conteúdos e temas trabalhados na aula de história às realidades e às experiências vividas pelos estudantes.

Neste capítulo, eu me debruçarei sobre a proposta inicial da oficina, detalhando suas bases fundamentais e sua metodologia. Na sequência, farei uma breve caracterização da escola e da turma em que ela foi aplicada. Por fim, farei uma apresentação mais detalhada de uma sequência didática que foi aplicada como culminância da oficina, para a preparação e a definição do seu trabalho final, feito pelos estudantes.

Os dados utilizados como fonte primária para este capítulo foram fornecidos pela direção da escola, pois dizem respeito à caracterização da instituição e dos estudantes, e são provenientes da própria realização das aulas para a sequência didática final. Um diário de campo foi mantido durante essa sequência, o que me permitiu registrar as reações e os questionamentos dos estudantes e, posteriormente, analisá-los neste capítulo.

3.1 A proposta

O trabalho se desenvolveu utilizando o espaço virtual do Facebook, rede social criada por Mark Zuckerberg em 2004. Em 2017, a plataforma chegou aos 2 bilhões de usuários, tornando-se a maior rede social do mundo (G1, 2017); estima-se que o seu número atual de membros cadastrados esteja em torno de 2,3 bilhões (G1, 2019). Além de sua rede mais conhecida, a empresa de Zuckerberg, Facebook, Inc., também é proprietária de outras

plataformas de grande alcance no meio digital, como o Instagram e o WhatsApp.

Tamanho alcance se traduz, também, em uma quantidade imensa de dados e informações recolhidos sobre os seus usuários, que, por sua vez, são a principal forma de a rede gerar valor e lucro para o seu proprietário e seus acionistas. Idealmente, tais dados seriam utilizados apenas para fins de direcionamento de publicidade, por meio de complexos algoritmos que processariam as informações para exibir anúncios alinhados com os gostos e a personalidade de cada um. Mas, na realidade, grupos com interesses políticos logo perceberam o valor bruto que tais dados possuíam e passaram a usá-los para influenciar a opinião pública e até mesmo o resultado de eleições (VALENTE, 2018).

Ao mesmo tempo, no entanto, o ambiente da rede, ao conectar usuários de diversas origens e localidades, com interesses e visões em comum, também se tornou um espaço virtual muito fértil para mobilizações sociais e políticas. Na década de 2010, diversos movimentos ao redor do mundo se iniciaram ou ganharam força com as mobilizações das redes, desde a chamada “Primavera Árabe”, nos países da África setentrional e do Oriente Médio, até os diversos movimentos *Occupy*, na América do Norte (CASTELLS, 2013). No Brasil, elas tiveram um papel central durante os movimentos de rua de junho de 2013, mas também na rearticulação das direitas conservadoras que se seguiu a eles (PINTO, 2019; ROCHA, 2019); e, de maneira ainda mais significativa, foram fundamentais para a articulação dos movimentos de ocupação estudantil de escolas públicas por estudantes secundaristas, que ocorreram em diversos estados do país entre 2015 e 2016 (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016; MEDEIROS, JANUÁRIO e MELO, 2019).

E é nesse lado mais positivo das redes, enquanto espaço de articulação social e política, que me concentrei na proposta da

oficina. Se é fato que os adolescentes modernos possuem grande parte da sua sociabilidade mediada virtualmente, é também nesse ambiente que eles se sentem à vontade para se expressar e articular relações entre si, e é nele que o seu protagonismo transparece de forma natural e espontânea.

É importante frisar que não entendo, no âmbito deste trabalho, o computador e a rede social meramente como uma extensão da sala de aula, uma continuação, em outro contexto, da atividade realizada dentro da escola. Encaro-os, sobretudo, como uma porta de saída: é um meio para que o conhecimento dos alunos não fique preso em um trabalho escolar e afete, também, a realidade do lado de fora. Por isso, entendo como fundamental o caráter público da atividade, pois não é o meu interesse analisar a apropriação de temas e conceitos em um trabalho fechado, feito apenas para os olhos do professor, e sim a forma como os alunos os articulam e se engajam com eles, tendo em vista um ambiente externo, para interagir com outro tipo de público-alvo. É o ambiente em que podem exercer o seu protagonismo, conforme conceituado anteriormente – no qual estão no centro das atenções, com seus posicionamentos se fazendo ouvir e sentir pelos demais usuários.

O trabalho se desenvolveu, assim, com a manutenção de uma página no Facebook, cujo conteúdo seria criado pelos alunos a partir da sua aceção dos conteúdos estudados em aula; e da qual eles seriam os responsáveis, também, pela divulgação dentro e fora da escola. O nome da página – *A Cidade que Queremos* – é remanescente do trabalho realizado em anos anteriores; inicialmente, de fato, foi mantida a proposta da página como um espaço de expressão e anseios mais centralizados na figura da cidade, porém esse aspecto foi progressivamente apagado pela própria apropriação dos alunos sobre o espaço virtual, dando lugar a anseios mais gerais a respeito da sua realidade e sua visão de mundo.

Para guiar e agregar engajamento às postagens, foram sugeridas, em cada trabalho, *hashtags* que definiam o tema da vez, sempre discutidas em aula com os alunos. As *hashtags* são um modo de expressão característico das redes sociais, em que o símbolo da cerquilha (#) é seguido por uma palavra ou expressão contínua sem espaços – por exemplo, #CidadeSemRacismo ou #MinhaRevolução –, ajudando a reunir conteúdos dentro do mesmo conjunto temático e funcionando como um título ou *slogan* para eles. É comum que ferramentas de redes sociais, como o próprio Facebook, criem *hyperlinks* para essas *hashtags*, agregando visualização às postagens que as utilizam e permitindo o seu acesso contínuo com um único clique.

A metodologia do trabalho foi fundamentada teoricamente no conceito de passado prático, debatido anteriormente, e buscava oferecer um estímulo para que o seu estudo de temas passados fosse voltado para o presente e para as questões que eles identificassem como mais relevantes para as suas realidades pessoais. Essencialmente, a utilização da página seguia a seguinte sequência:

1. O conteúdo era desenvolvido em aula, com debates e questionamentos dos alunos.
2. Uma postagem era sugerida pelo professor como trabalho final de cada conteúdo, definindo o seu tema geral e uma *hashtag* a ser usada.
3. Os estudantes realizavam as postagens e as divulgavam na escola e em suas comunidades, buscando ganhar curtidas e compartilhamentos.
4. Após a última postagem, foi pedido também um relatório final no qual os estudantes pudessem avaliar a sua participação na atividade durante o ano e a repercussão que algumas postagens atingiram, além de sugerirem formas de melhorá-las nos anos seguintes.

Ao longo do ano de 2019, cinco trabalhos foram realizados pela turma no ambiente construído pela página. Para desenvolver a dissertação, optei por considerar os quatro primeiros como uma avaliação inicial, feita de forma mais superficial, que me permitisse observar que tipo de temas despertavam interesse dos alunos, corrigir problemas de metodologia e ajustar os rumos da pesquisa. No quinto e último trabalho, por fim, realizei uma sequência didática mais desenvolvida, que trabalhou, como subtexto,² os próprios temas da dissertação, especialmente o protagonismo juvenil e as relações entre passado e presente, e me permitiu realizar uma avaliação qualitativa mais aprofundada da apropriação que os estudantes fizeram dos conteúdos das aulas e do espaço virtual.

A sequência didática realizada neste quinto trabalho está descrita detalhadamente no tópico 3.3 deste capítulo. A análise dos trabalhos realizados pelos estudantes, tanto os de avaliação inicial quanto o trabalho final realizado a partir da sequência didática, estão no capítulo 4.

3.2 Caracterização dos estudantes

A oficina proposta foi aplicada em uma escola pública da rede municipal de Porto Alegre, localizada na zona sul da cidade, no bairro Vila Nova. A escola é localizada dentro de uma comunidade carente, de onde vem a grande maioria dos estudantes. Uma parcela considerável das famílias é ou foi beneficiária de programas de assistência social, notadamente o Bolsa Família, do qual, em 2018, 139 alunos eram beneficiários.

A situação de carência econômica e social se reflete bastante nos estudantes, que sofrem, em grande parte, com a

² Chamo de “subtexto”, aqui, um conteúdo que não é apresentado explicitamente aos estudantes, mas que está presente de forma subterrânea nas aulas, guiando e definindo a metodologia e as estratégias didáticas utilizadas. No caso, isso significa que, embora eu nunca tenha apresentado conceitos como o protagonismo e o passado prático diretamente aos estudantes, minhas escolhas de conteúdos, textos, filmes e questionamentos foram pesadamente fundamentados neles.

baixa autoestima, conforme aferido sobretudo a partir da experiência docente, observando a atitude dos alunos com relação aos estudos e trabalhos pedidos em aula. Talvez uma medida mais concreta desse dado seja o grande índice de evasão escolar entre os estudantes; em que pese a complexidade de motivações para esse fato, acredito que esse dado, principalmente a incidência de um grande percentual, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, possa ser representativo dessa relação que os alunos estabelecem com a escola e o conhecimento. Apenas em 2018, segundo números fornecidos pela escola, 98 alunos deixaram de frequentar as aulas, entre abandonos e transferências, configurando cerca de 17% do total de alunos dessa fase escolar; as três turmas de sexto ano que a escola tinha se tornavam apenas uma no oitavo e nono ano.

A questão econômica também trouxe um problema de caráter mais prático. Embora seu uso fosse bastante disseminado, atingindo em torno de 80% dos alunos – conforme enquête realizada na própria sala de aula, na preparação para a oficina –, não era universal entre eles o acesso à internet e às redes sociais. Para lidar com isso, foi permitida a realização de trabalhos em grupos, de forma que os alunos que não possuísem contas em redes sociais pudessem se reunir com aqueles que as possuíam.

Em 2019, duas turmas realizaram a atividade com a rede social ao longo do ano, uma de oitavo e outra de nono ano. Para a pesquisa da dissertação, no entanto, optei por utilizar como recorte apenas a turma do nono ano. A turma escolhida era pequena, contando com dezoito alunos no começo da atividade, o que me permitiu manter um foco qualitativo na avaliação dos dados. Mesmo com o número reduzido, o grupo era bastante diversificado em gênero e identificação étnica, com idades variando entre os 14 e os 18 anos.

Todos os alunos foram avisados de que os seus trabalhos

seriam utilizados como fonte para a dissertação, de forma ética e sem qualquer exposição de informações que os identificasse, e lhes foi dada a opção de não participar. Um termo de autorização foi assinado pelos responsáveis, cujo modelo encontra-se no Anexo. Alunos cujos responsáveis não assinaram o termo não tiveram seus trabalhos avaliados na pesquisa.

3.3 Nazifascismo e protagonismo – sequência didática

Com o fim de realizar uma análise mais qualificada na dissertação, dividi os trabalhos postados pelos estudantes em dois grupos. Dos cinco trabalhos realizados na rede social ao longo de 2019, os quatro primeiros foram tratados como trabalhos de avaliação inicial, permitindo ajustes de metodologia e de direção, a partir dos seus resultados, e, por isso, analisados mais superficialmente. Já o quinto e último trabalho foi analisado de forma mais aprofundada; para isso, foi elaborada uma sequência didática que incluísse como subtexto os temas da dissertação, em especial o protagonismo juvenil e a relação entre o passado e o presente, de forma que o trabalho na rede social viesse como culminância daquele realizado em sala de aula. Essa sequência didática expandida, com reflexões a respeito da sua realização e das reações dos estudantes em cada etapa, é descrita detalhadamente a seguir.

O conteúdo programático escolhido para a sequência foi o nazifascismo. A escolha se deu, em parte, pela sequência cronológica dos conteúdos, e, em parte, também, pela atualidade da questão no contexto atual, mas, principalmente, devido ao interesse prévio demonstrado pelos próprios estudantes.

Questionamentos sobre o nazismo, a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto são frequentes entre eles, mesmo entre os mais jovens, de turmas dos anos-ciclos anteriores. Ainda que não saibam muito sobre o conflito em si, todos, ou a grande maioria,

conhecem a figura de Adolf Hitler e têm alguma noção sobre o que foram os campos de concentração. O fato foi até mesmo aproveitado em outros momentos ao longo do ano, durante o estudo de outros conteúdos, notadamente comparando-o às políticas do rei Leopoldo II da Bélgica para o Congo, durante o estudo do neocolonialismo dos anos finais do século XIX, gerando certa comoção entre os estudantes.³

Segundo Mendes & Costa (2016), esse interesse provém principalmente pelo tema ser muito presente em produtos midiáticos populares, especialmente no cinema, ao qual eu somaria, também, os jogos eletrônicos. No entanto, esses produtos também preenchem o imaginário a seu respeito com imagens e discursos que precisam ser desconstruídos em sala de aula. É muito forte, por exemplo, a associação dos movimentos com suas figuras mais proeminentes, especialmente Adolf Hitler e o nazismo, como se as razões de sua formação, ascensão política e de seu apelo popular se reduzissem aos seus preconceitos e seu carisma pessoais, desconsiderando os fatores políticos, econômicos e sociais que as permitiram. Tais concepções precisam ser desafiadas pelo professor no seu trabalho de planejamento das aulas.

Como fundamentação para as aulas, baseei-me sobretudo nas definições do livro didático usado pela escola (BOULOS JR., 2015), por ser uma ferramenta facilmente disponível para o uso pelos estudantes, e cujo conteúdo poderia ser problematizado e complementado em debates e questionamentos. O seu principal referencial teórico para o tema é a obra de Paxton (2007), que inclui o movimento nazista na mesma esfera de movimentos autoritários que contempla o fascismo italiano, e os define como:

³ Na ocasião, a ideia era realizar uma comparação entre a figura de Hitler – muito mais conhecida pelos estudantes – e a de Leopoldo, cujas políticas coloniais de exploração de mão de obra escravizada no Congo também causaram milhões de mortes, mas não são tão lembradas e rememoradas em produções de mídia. A comparação baseia-se no livro de HOSCHILD (1998), e também em textos que circulam em páginas de ativismo virtual, notadamente o de O'CEALLAIGH (2015).

[...] uma forma de comportamento político marcada por uma preocupação obsessiva com a decadência e a humilhação da comunidade, vista como vítima, e por cultos compensatórios da unidade, da energia e da pureza, nas quais um partido de base popular formado por militantes nacionalistas engajados, operando em cooperação desconfortável, mas eficaz com as elites tradicionais, repudia as liberdades democráticas e passa a perseguir objetivos de limpeza étnica e expansão externa por meio de uma violência redentora e sem estar submetido a restrições éticas ou legais de qualquer natureza. (PAXTON, 2007, p. 358–359)

De forma mais detalhada, ele coloca como elementos fundamentais desses movimentos:

- um senso de crise catastrófica, além do alcance das soluções tradicionais;
- a primazia do grupo, perante o qual todos têm deveres superiores a qualquer direito, sejam eles individuais ou universais, e a subordinação do indivíduo a esses deveres;
- a crença de que o próprio grupo é vítima, sentimento esse que justifica qualquer ação, sem limites jurídicos ou morais, contra seus inimigos, tanto internos quanto externos;
- o pavor à decadência do grupo sob a influência corrosiva do liberalismo individualista, dos conflitos de classe e das influências estrangeiras;
- a necessidade de uma integração mais estreita no interior de uma comunidade mais pura, por consentimento, se possível, pela violência excludente, se necessário;
- a necessidade da autoridade de chefes naturais (sempre de sexo masculino), culminando num comandante nacional, o único capaz de encarnar o destino histórico do grupo;
- a superioridade dos instintos do líder sobre a razão abstrada e universal;
- a beleza da violência e a eficácia da vontade, sempre que voltadas para o êxito do grupo;
- o direito do povo eleito de dominar os demais, sem restrições provenientes de qualquer tipo de lei humana ou divina, o direito sendo decidido por meio do critério único das proezas do grupo no interior de uma luta darwiniana. (PAXTON, 2007, p. 360).

A partir dessas definições, pautei meu planejamento de aulas com dois temas norteadores principais.

Em primeiro lugar, queria debater a persistência dos ideais nazifascistas no contexto atual. As questões fundamentais que queria debater com os estudantes eram: “Os ideais que levaram ao nazifascismo ainda existem? Onde? Quem os segue? Como eles afetam o mundo contemporâneo?”. Era o meu objetivo que os estudantes refletissem sobre a perenidade desses ideais, para que pudessem, posteriormente, construir e realizar as postagens

na página. Para isso, utilizei dois textos jornalísticos recentes para fomentar o debate, nas aulas de introdução e de conclusão da sequência didática.

Em segundo lugar, tendo em vista o tema da pesquisa, busquei trabalhar os diferentes protagonismos que existiram nos regimes nazifascistas. Isso envolveu, sobretudo, questionamentos sobre quem eram as pessoas que faziam e participavam do movimento, e, principalmente, quem foram aqueles que resistiram a ele. Para isso, resgatei a história de Anne Frank, e também recorri ao recurso filmográfico, com a exibição de uma versão editada do filme *A Onda* (Constantin Film, 2008), que me permitiria debater as razões que levavam as pessoas a seguir movimentos autoritários. Havia interesse, também, em trabalhar mais profundamente a figura de Jesse Owens, para focar a questão racial que já havia sido tema de um trabalho anterior, mas que não foi possível devido às limitações de tempo para as aulas.

Antes de prosseguir para o detalhamento da sequência, ainda é importante notar que, apesar de o seu planejamento não ser muito alongado, ela ocupou, na realidade, cerca de nove semanas de aulas – a primeira aula foi realizada em 19/09/2019; a última, em 08/11/2019. Isso ocorreu porque, concomitantemente à sequência didática, os estudantes estiveram envolvidos com os preparativos para a sua formatura e uma viagem de confraternização e celebração de encerramento do ensino fundamental. Por causa disso, tive o meu período de aula requisitado algumas vezes para realizar debates e reuniões de organização. Como parte do trabalho envolvia justamente fortalecer o sentimento de protagonismo e a autonomia dos alunos, não me pareceu correto negá-los esse espaço, no qual demonstraram grande capacidade de iniciativa e do qual colheram frutos muito satisfatórios, ao final do ano.

3.3.1 1ª aula

A primeira aula teve como objetivo introduzir o tema do nazifascismo aos alunos, colocando para os estudantes que não se trata apenas de uma ideologia do passado, mas que ainda possui seguidores nos dias de hoje. A partir daí, partiu-se para uma regressão, estudando, nas aulas seguintes, as origens do movimento.

Para esse fim, foi usado o texto jornalístico “Corte Suprema da Áustria emite liminar sobre local de nascimento de Hitler”, de George Winston (War History Online, 2019), em uma tradução e adaptação minha, reproduzida a seguir.

A casa em que Adolf Hitler nasceu foi o objeto de uma longa batalha judicial, resolvida este mês, quando a Corte Suprema da Áustria publicou sua decisão para o caso. No centro do litígio estava um edifício na cidade de Braunau am Inn, onde Hitler nasceu, em 1889. Quando os nazistas assumiram o comando da Áustria, ele fez com que o partido comprasse o edifício e o transformasse em um centro de propaganda. Ao final da guerra, o prédio retornou aos seus antigos donos e se tornou, sucessivamente, uma biblioteca, uma escola técnica e um centro de cuidados para portadores de deficiência.

O edifício ficou abandonado por cinco anos, quando o Parlamento Austríaco passou uma resolução requerendo a propriedade. O objetivo era torná-lo irreconhecível como um marco da vida de Hitler, para acabar com a onda constante de neonazistas que visitava o local todos os anos. Mas após tomar o controle da propriedade, em 2016, o governo precisou esperar um longo processo legal antes de proceder com os seus planos.

O dono, Gerlinde Pommer, originalmente recebeu a oferta de 310 mil euros pela propriedade. Pommer, cuja família foi dona do edifício por quase cem anos, foi ao tribunal em Ried e recebeu uma liminar que dizia que o valor da propriedade era de 1,5 milhão de euros. No fim, após uma apelação à Suprema Corte Austríaca, o valor ficou estabelecido em 810 mil euros.

O governo austríaco está definindo o que fazer com a propriedade. As opções atuais são derrubar totalmente o prédio ou reformá-lo a ponto de ser irreconhecível como o local de nascimento de Hitler. Há a possibilidade de um concurso arquitetônico para encontrar o melhor projeto de reforma.

Em fevereiro de 2017, um homem foi preso após chegar à casa com uma fantasia de Hitler. Outros foram encontrados retirando pedaços da parede para levar como lembranças. Todo ano, os habitantes da cidade realizam manifestações antirracistas para se contrapor às manifestações de extremistas, no aniversário de Hitler. Por isso, o governo austríaco estava preparado para demolir a casa e eliminar a possibilidade de alguém fazer um templo em seu lugar.

Mas os moradores dizem que derrubar a casa não irá parar os simpatizantes de Hitler de aparecerem. Quando as lápides dos pais de Hitler foram removidas de um cemitério austríaco, neonazistas continuaram trazendo flores e velas para o local onde elas ficavam. Florian Kotanko, presidente da sociedade de História de Braunau, diz que você não pode se livrar do passado apenas ao se livrar de um edifício ou uma estátua. No lugar, ele diz que é melhor ser transparente e disponibilizar fatos e informação. Bem, você pode mudar as ideias das pessoas. Ele diz que é a melhor forma de lidar com monumentos controversos, como a casa em Braunau e as estátuas confederadas nos Estados Unidos.

- Dê toda a informação possível – ele diz. – As pessoas irão pensar e repensar seus preconceitos.

Por enquanto, a casa possui uma grande pedra em frente a ela. Ela é posicionada de forma que não seja possível tirar fotos da casa sem incluí-la. A pedra veio do campo de concentração de Mauthausen. Ela possui, inscrita, uma homenagem aos milhões de mortos no Holocausto.

Talvez seja isso de que precisamos. Não remover aquilo que consideramos incômodo, mas usá-lo para nos lembrar por que não queremos jamais seguir por aquele caminho de novo.

A razão de escolha do texto se deu por ser uma notícia recente, de agosto de 2019, poucos meses antes da realização da aula, e pela forma como ele propõe um debate a respeito da relação do passado com o presente. Com isso, esperava-se articular entre os alunos uma discussão a respeito da perenidade dos ideais nazistas mesmo nos tempos contemporâneos, desfazendo entre eles a ideia de que fosse uma questão do passado e que não mais influía nos dias atuais.

O texto foi lido em conjunto com os alunos e, a partir da leitura, realizou-se um debate a partir de questionamentos orais realizados pelo professor. Os pontos questionados foram:

1. O que você conhece sobre o nazismo e Adolf Hitler?
2. Você sabia que existem simpatizantes do nazismo ainda nos dias de hoje? O que você pensa sobre isso?
3. Por que você acha que o governo austríaco se esforçou tanto para adquirir o edifício em que Hitler nasceu?
4. Florian Kotanko, citado no texto, disse que “você não pode se livrar do passado apenas ao se livrar de um edifício ou uma estátua”. O que você acha dessa frase?

5. O que você acha que deveria ser feito com o edifício?

Observou-se, dos estudantes, certa curiosidade com a persistência de ideias nazistas no mundo contemporâneo; para alguns deles, ele sempre pareceu algo distante, com a qual não deveríamos nos importar por não fazer mais parte da nossa realidade. Alguns deles pareciam entender a importância do tema devido à analogia com o presente, e não pela sua perenidade – uma aluna chegou a comparar a figura de Hitler com a de um ex-presidente brasileiro, sob o pretexto de ambos serem “muito carismáticos”; a comparação foi muito problemática em essência, e precisou ser desconstruída sobretudo lembrando que o “carisma” de Hitler não foi o único fator que o levou à sua ascensão, conforme foi trabalhado com mais profundidade nas aulas seguintes.

Ao ser levantada a questão 4, proposta acima, a maior parte dos alunos também concordou com as observações do historiador citado, de que não basta apenas apagar o passado, mas que é necessário um esforço intermitente de memória para que ele não volte a se repetir no futuro. Por isso, disseram entender as razões que levaram o governo austríaco a comprar a casa.

3.3.2 2ª aula

A segunda aula teve um caráter mais expositivo, com conteúdo escrito no quadro, copiado pelos alunos em seus cadernos e debatido por todos, posteriormente. O objetivo era o de oferecer uma base factual e cronológica a respeito dos movimentos nazifascistas, que servisse para dar concretude aos debates realizados nas aulas seguintes.

Para isso, foi preparada uma cronologia a respeito da ascensão dos movimentos nazifascistas, desde o Tratado de Versalhes, em 1919, até a invasão da Polônia e o começo da

Segunda Guerra Mundial, em 1939. A cronologia serviu para situar os alunos temporalmente e expor alguns fatos específicos que foram relevantes para o surgimento e o crescimento desses movimentos, como a Marcha sobre Roma (1922), a Crise de 1929, as Olimpíadas de Berlim (1936) e a Noite dos Cristais (1938), adiantando alguns dos temas que seriam debatidos nas aulas seguintes.

Chamou a atenção dos alunos, em especial, a minha opção por incluir fatos relativos ao Brasil ao longo da cronologia, como a fundação da Ação Integralista Brasileira, em 1932, e o golpe do Estado-Novo, de 1937. O objetivo dessa conjugação de conteúdos tinha um caráter prático – aproveitar a concomitância dos acontecimentos para “vencer” uma quantidade maior de conteúdo –, mas também continha um pouco de incitação ao questionamento, para que se perguntassem como as duas coisas se relacionavam e de que forma os fatos no Brasil possuíam ligação com os europeus.

De fato, conforme registrado no caderno de campo, um dos alunos logo perguntou: “o que o Brasil tem a ver com isso?”. O questionamento deu-me a oportunidade de fazer um comentário breve sobre o movimento integralista e sobre como ideias semelhantes às do fascismo chegaram ao país.

3.3.3 3ª aula

A terceira aula foi focada no fascismo italiano, com o objetivo de contextualizar a origem e as suas características específicas, colocando-o como o primeiro dos movimentos autoritários do pós-guerra a assumir o governo de um país na Europa, que serviria de modelo e inspiração para os outros que vieram posteriormente, inclusive o próprio nazismo.

Para guiar a discussão, inicialmente foi passado no quadro um questionário a ser respondido com apoio do livro didático

(BOULOS JR., 2015, p. 106–109). A partir da correção, deu-se forma à discussão, com outros questionamentos e contra-questionamentos dos estudantes. As questões propostas foram:

1. Quais as características fundamentais do fascismo?
2. Qual a situação da Itália após o fim da Primeira Guerra Mundial?
3. Quem foi Benito Mussolini?
4. O que foi a Marcha sobre Roma?
5. Como foi o governo de Mussolini?
6. Qual o papel da educação para o movimento fascista?

Ao debater com os estudantes, o elemento que parece ter chamado a maior atenção foi a relação entre a crise econômica, com a precarização de trabalhos e a pauperização da população, e a ascensão de ideais políticos autoritários. Muitos, neste ponto, já foram capazes de traçar paralelos com a realidade corrente, trazendo o debate para um âmbito contemporâneo; seus questionamentos se concentraram principalmente na relação entre desemprego, pobreza e autoritarismo.

A primeira questão faz também menção às características fundamentais do fascismo conforme definidas por Paxton (2007), já citadas anteriormente no presente trabalho, que estão reproduzidas em um quadro, em destaque, no livro didático. O debate e a explanação desses elementos tomou a maior parte da correção, quando um dos alunos associou-os espontaneamente, logo após a explicação, a um movimento político brasileiro atual: “você pode escrever [o número do candidato] bem grande ao lado dessas características”.

3.3.4 4ª aula

A quarta aula teve como objetivo introduzir o tema do nazismo, pelo qual os estudantes demonstravam mais interesse e curiosidade, e começar a debater as suas especificidades com relação aos outros movimentos de ideário fascista. Como fonte inicial para o debate, foi escolhido mais um texto jornalístico, veiculado pela Deutche Welle, em 2019: “História de Anne Frank mostra aonde o ódio pode levar”. Inicialmente, a proposta era que o texto *O Diário de Anne Frank* fosse trabalhado concomitantemente à sequência didática pela professora da disciplina de português; no entanto, a tentativa de articular as atividades não frutificou, devido às dificuldades de comunicação entre os professores, que, em suas rotinas de trabalho e estudo, tiveram pouco espaço em conjunto para debater as aulas.

O texto escolhido tratava-se de uma entrevista com Patrick Siegele, diretor do Centro Anne Frank, em Berlim, por ocasião da data em que Anne completaria 90 anos, em junho de 2019. Novamente, escolheu-se utilizar uma notícia recente, com data de poucos meses antes da realização da aula. Como no caso anterior, optei por adaptar o texto para reduzir o seu tamanho, focando em algumas respostas que me ajudariam a problematizar os temas da oficina nas redes sociais. O texto conforme foi apresentado aos alunos ficou como abaixo:

Nas comemorações dos 90 anos de Anne Frank, a menina judia que daria um rosto ao Holocausto com a publicação de seu diário, o diretor do Centro Anne Frank, em Berlim, Patrick Siegele, diz que a história dela mostra aonde o ódio pode nos levar e fala da importância de manter essa memória viva, sobretudo entre os mais jovens.

“Isso é algo que os jovens talvez ainda possam compreender atualmente – que até hoje tendemos a reduzir as pessoas ao seu pertencimento a um determinado grupo, que disso resultam preconceitos e estereótipos e que não vemos mais o ser humano como tal. Anne Frank também escreveu em seu diário: “Quando seremos humanos novamente e não apenas judeus?”, afirma Siegele, em entrevista à DW.

Qual é a tarefa do Centro Anne Frank?

Nós a resumimos com as palavras “lembrança” e “engajamento”. Por um lado, trata-se de lembrar Anne Frank como vítima do nacional-socialismo, especialmente junto a crianças e adolescentes. Com mostras itinerantes e a exposição aqui na casa, com o Dia de Anne Frank. Por outro lado, há sempre a questão: o que a história de Anne Frank, a discussão sobre o nazismo e o Holocausto têm a ver conosco hoje em dia?

O que Anne Frank pode dizer às crianças e aos jovens de hoje?

Anne Frank e seu diário também dizem muito sobre nós mesmos: no aprendizado biográfico, são estabelecidas conexões entre Anne Frank e os próprios adolescentes. Há tantas coisas em comum que esses jovens podem encontrar: sonhos, problemas cotidianos e pensamentos semelhantes que podem ocorrer em todo o mundo. Mas a diferença é que, como judia, Anne Frank viu negado o seu direito à sua própria vida, foi discriminada e teve que entrar na clandestinidade.

Esse é um nível muito simples em que os adolescentes são capazes de aprender alguma coisa. Eles conhecem Anne Frank a partir de seu diário e, em nossas exposições, eles a veem como uma jovem normal, como eles o são.

Mas a história de Anne Frank mostra aonde o ódio, o antissemitismo e a exclusão podem nos levar e que ela foi reduzida a apenas uma parte de sua identidade. Ela não era apenas a garota e a adolescente, a namorada e a boa aluna – ela também era judia, e isso foi decisivo para o que lhe aconteceu e para que ela, no final, viesse a morrer.

Isso é algo que os jovens talvez ainda possam compreender atualmente – que até hoje tendemos a reduzir as pessoas ao seu pertencimento a um determinado grupo, que disso resultam preconceitos e estereótipos e que não vemos mais o ser humano como tal. Anne Frank também escreveu em seu diário: “Quando seremos humanos novamente e não apenas judeus?”

Quanto ao quesito do engajamento, sempre surge a pergunta: o que eu posso fazer? Até onde vão meus espaços de ação? Naquela época, as pessoas esperaram tempo demais. Muitos não conseguiam imaginar até onde aquilo podia levar.

Quando ainda era mais fácil reagir ou diferenciar as coisas, as pessoas não fizeram o suficiente. E, gradualmente, os espaços de ação, tanto para os perseguidos quanto para a maioria da população na ditadura ficaram cada vez mais restritos. E, em algum momento, já era tarde demais. (tradução nossa)

A escolha por trabalhar com a vida de Anne Frank surgiu da possibilidade de focalizar a ideia de protagonismo juvenil, buscando, dentro dos conteúdos, histórias e personagens com os quais os estudantes pudessem se identificar, e de avaliar como eles se relacionam com esses conteúdos, uma vez que é um dos temas fundamentais da oficina realizada nas redes sociais. A entrevista com o diretor do Centro Anne Frank ainda trazia algumas ideias interessantes para o debate, como o significado da

vida de Anne para a juventude contemporânea, e permitia problematizar alguns dos elementos que compõem o imaginário popular a respeito do nazismo, como a perseguição aos judeus e os campos de concentração.

As questões que guiaram o debate foram propostas oralmente, como forma de instar a discussão com e entre os estudantes. Elas foram:

1. O que você sabe da história de Anne Frank?
2. Você sabia que os judeus não foram os únicos perseguidos durante o regime nazista? Que outros grupos você acha que sofreram perseguição?
3. Diga você pensa sobre o questionamento de Anne destacado na entrevista: “quando seremos humanos novamente e não apenas judeus?”.
4. Peter Siegele, diretor do Centro Anne Frank, diz que, na época em que a jovem viveu, se “esperou tempo demais” para agir. A que você acha que ele se referia? O que você acha que poderia ser feito para ajudar Anne e sua família?

Apenas uma das estudantes já havia lido o livro anteriormente, e ajudou a contextualizar os colegas sobre o seu conteúdo. Houve uma identificação bastante forte das demais alunas também, que demonstraram interesse em conhecer mais sobre a história de Anne Frank. Em especial, a frase de Anne mencionada pelo diretor, “quando seremos humanos novamente e não apenas judeus?”, gerou bastante comoção, e muitos foram os capazes de traçar paralelos espontaneamente com outras formas de discriminação, ainda muito fortes contemporaneamente.

A segunda questão proposta, sobre quais outros grupos eles imaginam que foram perseguidos no regime nazista, também trouxe alguns levantamentos relevantes. Sem um conhecimento prévio a respeito, dois grupos foram imediatamente lembrados,

sendo os mais citados entre os estudantes, conforme anotação no diário de campo: negros e homossexuais. Tal associação, podemos deduzir, deriva principalmente da sua observação sobre o tempo presente e de quais perseguições eles enxergam em suas próprias realidades; o seu primeiro reflexo é tentar enxergar, no passado, situações com as quais possuem familiaridade no presente. Essa questão também vai se fazer muito presente na análise dos trabalhos na rede social, como debaterei no próximo capítulo.

3.3.5 5ª aula

Como a terceira aula, esta possuía como objetivo contextualizar os alunos a respeito da ascensão e das características específicas do regime nazista na Alemanha. A didática escolhida foi a mesma de então, com um trabalho de pesquisa no livro (BOULOS JR., 2015, p. 109–114), seguido por uma correção em forma de debate, em que os alunos eram questionados oralmente sobre suas respostas.

As questões propostas na ocasião foram:

1. Como era a situação econômica da Alemanha após a Primeira Guerra Mundial?
2. A quem Adolf Hitler culpava pela situação da Alemanha?
3. Quais eram os princípios básicos do nazismo?
4. Como os nazistas chegaram ao poder? Que atitudes tomaram após dominarem o governo?
5. O que foi a Noite dos Cristais?
6. Quem foi Jesse Owens e qual a sua importância?

Mais uma vez, o ponto que mais chamou a atenção dos estudantes foi a relação entre um momento de crise econômica e a ascensão de um regime autoritário. Em uma comunidade com

forte presença de afrodescendentes, o aspecto racial do ideário nazista também foi bastante mencionado e criticado. A questão sobre Jesse Owens também recebeu alguma atenção, embora não me tenha sido possível trabalhar a personagem histórica com a profundidade que gostaria inicialmente.

3.3.6 6ª aula

Na sexta aula da sequência, foi realizada a exibição de uma versão editada do filme *A Onda*, seguida por um questionário respondido pelos alunos em casa e entregue na aula seguinte.

A escolha do filme se deu, em primeiro lugar, devido à abordagem da temática do nazifascismo por um viés menos factual e mais teórico, permitindo uma discussão a respeito da permanência desses ideais em tempos contemporâneos. Além disso, o filme enfatiza um protagonismo jovem na formação do movimento d'A Onda, o que me permitiria problematizar, junto dos estudantes, a questão de por que as pessoas aderem e aceitam ser parte de movimentos como aquele, e quais os limites do seu próprio protagonismo juvenil.

A opção por uma versão editada do filme se deu, em primeiro lugar, por questões práticas: tornar possível assisti-lo em apenas um período de aula. No entanto, ele também atendeu a uma preocupação minha, de cortar certas cenas e momentos mais pesados da trama, incluindo as de uso de drogas e bebidas alcoólicas, o que poderia me causar problemas junto à direção da escola e aos responsáveis pelos estudantes, e principalmente cenas de violência entre jovens e uso de armas de fogo, o que, devido ao contexto específico da comunidade, poderia vir a ressoar de forma mais negativa entre os próprios estudantes.⁴

⁴ Em 2019, um ato de violência ocorreu dentro da escola, com o disparo de uma arma de fogo (que havia sido levada escondida para a aula) por um aluno contra outro, ambos menores de idade, durante o intervalo. Tal fato, então ainda muito recente e vivo entre professores e estudantes, fez com que eu preferisse buscar uma edição do filme que eliminasse as cenas de violência mais explícita

O que se observou, na conversa subsequente com os estudantes, é que houve uma identificação com a ambientação do filme, por se tratar de uma trama sobre jovens em um projeto escolar, o que os ajudou a se enxergarem com facilidade na situação dos personagens. Isso permitiu que compreendessem o que levou os personagens a agirem daquela forma, e a entender a atração que um movimento autoritário pode gerar nas pessoas.

Infelizmente, isso também levou a situações mais complicadas, com estudantes sugerindo realizar uma atividade parecida na escola, embora a maioria tenha destacado, nos trabalhos escritos, não concordar com o tipo de exclusão que os personagens do filme realizaram e que, se estivessem naquela situação, se posicionariam contra o movimento. Ademais, a presença posterior do gestual do filme em brincadeiras e piadas entre os estudantes soou um pouco preocupante. Há, é claro, algo de troça juvenil no fato, o que não pode ser ignorado, porém indica, também, uma não compreensão da gravidade das ideias trabalhadas na produção.

De maneira geral, ainda acredito que a exibição do filme foi positiva, ajudando os estudantes a compreenderem o conteúdo estudado em um nível mais teórico e crítico, fugindo das factuais e cronologias típicas do ensino escolar de História, e permitindo bons momentos de reflexão coletiva. Observando a evolução dos personagens no filme, alguns estudantes demonstraram, em seus trabalhos escritos, compreender o apelo perigoso que um movimento político daquele tipo pode exercer. No entanto, é um filme que, de um ponto de vista didático, precisa ser avaliado com mais cuidado, e eu procuraria realizar uma reflexão mais aprofundada antes de utilizá-lo novamente em aula.

3.3.7 7ª aula

A última aula da sequência teve como objetivos realizar um fechamento dos conteúdos estudados, debater com eles as ideias trabalhadas, e, por fim, articular a realização do trabalho final na rede social. Para iniciar o debate, foi escolhido o texto “Nazismo: SC tem herança histórica de ideais propagados por Hitler” (REDAÇÃO NSC, 2014). O texto passado aos alunos é o que segue abaixo:

A antropóloga Adriana Dias, pesquisadora da Universidade de Campinas (Unicamp), mapeou grupos de neonazistas na internet e concluiu que a maioria deles está em Santa Catarina. A pesquisa, de 2009, considerou apenas usuários que baixaram mais de cem arquivos de sites de nazismo no Brasil.

Ao todo, 45 mil pessoas em Santa Catarina se encaixaram no perfil – número que acende o alerta entre especialistas. Na época em que foi feita a pesquisa havia mais de 20 mil sites que continham apologia ao nazismo no país. De lá para cá estima-se que o índice de arquivos baixados por simpatizantes tenha crescido 6% ao ano.

Para o advogado e jornalista Aluizio Batista Amorim, autor do livro *Nazismo em Santa Catarina*, a colonização alemã que começou no século 19 pode ajudar a explicar os dados no Estado. O Vale do Itajaí teve a primeira sede brasileira do partido nazista, em Timbó, ainda na década de 1920. Espalhado pelo país, o partido chegaria a ter quase 3 mil filiados no Brasil.

A historiadora Marlene de Faveri, pesquisadora da Udesc, conta que se estimava, durante a 2ª Guerra Mundial, que 10% dos imigrantes no Sul do país eram nazistas. Na época, quem tivesse o nome na lista dos “quinta-coluna”, os traidores, estava sujeito a perder bens e a liberdade. Campos de concentração na Capital e em Joinville reuniram os suspeitos de nazismo catarinenses – de gente simples a figurões, alguns deles com sobrenomes ainda hoje muito comuns por aqui, que foram detidos, interrogados e torturados sob a acusação de trabalhar pelo nazismo alemão.

- Temos em Santa Catarina uma colonização europeia muito forte, imigrantes e descendentes que professaram e não aceitaram a derrota do nazismo. Há grupos no Estado que ainda se reúnem e festejam, por exemplo, o aniversário de Hitler – comenta Marlene.

- É uma tradição germanófila – diz o também historiador Viegas Fernandes da Costa, de Blumenau – a adoração a uma Alemanha que já não existe mais.

Por se tratar de uma atividade final, diferente do que fiz nos textos anteriores, propus apenas uma questão norteadora: “O que você acha que o nazifascismo representa, hoje, no Brasil?” Para

estimular o protagonismo e a aula centrada em suas ideias, optei por essa forma mais aberta; a ideia era que os próprios alunos levantassem seus questionamentos, guiando o debate a partir das suas proposições. E o tema do texto escolhido, novamente, buscava aproximar o conteúdo, tanto temporalmente como espacialmente, da realidade dos estudantes.

Novamente, foi destacado como surpresa pelos estudantes o fato de existirem ramificações do nazismo no Brasil, em especial na região sul. A proximidade da questão os intrigou, especialmente após a informação, referida pelo professor, de que o Rio Grande do Sul também estava entre os estados brasileiros com maior número de células nazistas. Um questionamento levantado foi a relação disso com os descendentes de imigrantes alemães na região; o próprio texto, no entanto, destaca que a simpatia nazista entre descendentes de imigrantes era baixa, em torno de 10% do total da população. Utilizei, na ocasião, o meu próprio lugar de fala para debater o fato, como descendente de imigrantes alemães e austríacos.

Em um dado momento, um estudante também questionou sobre a tolerância aos ideais nazistas. “Se queremos uma sociedade plural e que respeite as opiniões alheias, não deveríamos tratar o nazismo da mesma forma?” Foi satisfatório, como professor, perceber que os próprios colegas se encarregaram de contradizê-lo, elaborando, de forma aparentemente espontânea, uma argumentação muito próxima à do “paradoxo da tolerância” de Karl Popper (1974): de que o limite da tolerância está justamente em não tolerar aqueles que são intolerantes e, com isso, põem o próprio ideal da tolerância em risco.

Além do debate sobre o texto, a aula serviu também como encerramento de toda a sequência didática, com uma avaliação geral dos alunos a respeito do que foi estudado e com a definição dos parâmetros que guiarão a postagem final na página do

Facebook. Sobre isso, falo em maiores detalhes no próximo capítulo.

4 ESTUDANTES & PROTAGONISTAS – ANÁLISE DOS TRABALHOS

Como já mencionado, os trabalhos realizados, e que serviram de fonte para a dissertação, foram publicados pelos estudantes ao longo de todo o ano de 2019, na página *A Cidade que Queremos C31*, na rede social Facebook. Cinco trabalhos foram realizados durante o ano, dos quais os quatro primeiros foram analisados mais superficialmente, como uma avaliação inicial, que me permitiria ajustar os temas e as metodologias para o trabalho final, sendo o último feito como culminância da última aula da sequência didática sobre o nazifascismo, explanada no capítulo anterior. A análise desses trabalhos compõe o corpo principal deste capítulo.

Além deles, também foi pedido aos estudantes, após a avaliação da última postagem, que fizessem um relatório final da oficina, expondo suas reflexões, ideias e sugestões para os próximos anos. A análise desse relatório compõe a última seção do capítulo.

4.1 Avaliação inicial

A etapa que estou chamando de avaliação inicial compreende os quatro primeiros trabalhos publicados na página em 2019, que serão detalhados adiante. A maioria dos estudantes já era familiar da metodologia de uso das redes sociais, uma vez que um trabalho semelhante havia sido realizado com eles no ano anterior, na disciplina de Filosofia. Isso facilitou o início da atividade, diminuindo a necessidade de explicações e orientações sobre como a oficina procederia.

Inicialmente, percebeu-se um engajamento bastante grande dos estudantes. O primeiro trabalho, a respeito do racismo, foi o que obteve mais participação, mas ela foi diminuindo ao longo do

ano. Em parte, esse declínio na participação se deu devido à mobilidade dos alunos, uma vez que a turma, que já era pequena desde o princípio, ainda teve alguns de seus membros transferidos para outras escolas. No entanto, mesmo entre os remanescentes, manter o nível de interesse ao longo de um trabalho de duração estendida foi um desafio, e, apesar da existência de um núcleo bastante firme de grupos de estudantes engajados nas postagens, muitos deles eventualmente deixaram de realizá-las. A título de comparação, lembro que, nos anos anteriores, quando o trabalho na rede social foi realizado dentro da disciplina de Filosofia, ele ocupava apenas o último trimestre, e consistia em apenas duas postagens por grupo, realizadas durante os últimos meses do ano.

Em uma avaliação inicial, de todo modo, o resultado da oficina mostrou-se satisfatório em relação aos objetivos da dissertação, que tinham como questão central o protagonismo. Os estudantes eram levados a observar e questionar sobre suas próprias realidades, e demonstravam capacidade crítica e pensamentos frequentemente originais. Alguns trabalhos dessa primeira fase foram, em realidade, plagiados de outras fontes, em especial de outros textos da internet; mas mesmo estes demonstraram dados relevantes, uma vez que a escolha pelo tema a se postar foi do próprio aluno, e muitas vezes a abordagem do texto escolhido fugia à forma como o assunto foi debatido em aula. De maneira geral, pode-se perceber que muitos estudantes conseguiam articular os conceitos apresentados em aula e operá-los com mais facilidade na rede social que em um ambiente formal, como uma prova ou um trabalho escrito.

Os quatro trabalhos analisados nessa fase inicial da oficina são descritos a seguir.

4.1.1 #CidadeSemRacismo

O primeiro trabalho realizado nas redes sociais foi feito como encerramento do conteúdo sobre o movimento abolicionista brasileiro e a trajetória do fim da escravidão no país. Nesse momento, em conjunto com um material para reflexão a respeito do conceito de racismo estrutural,⁵ sugeri que pensassem a respeito da discriminação que os descendentes de escravizados ainda sofrem no tempo contemporâneo, usando a *hashtag* #CidadeSemRacismo.

Como já mencionado, esse foi o trabalho que possuiu maior engajamento entre os alunos, com um total de seis trabalhos publicados. Em parte, isso se deu, provavelmente, por ser o primeiro trabalho, no começo do ano, quando a rotina escolar está fresca após as férias e ainda não foi tomada por desinteresse e tédio; e, em grande parte, também, porque muitos alunos que ainda estavam na turma nesse momento a abandonaram ou se transferiram para outras escolas ao longo do ano.

A repercussão do trabalho também foi bastante positiva. O trabalho mais popular dos estudantes obteve 44 curtidas (ou reações) e até mesmo alguns comentários de moradores de outras comunidades, a quem ele chegou por meio de compartilhamentos. Reproduzo ele abaixo:

Queremos uma cidade sem racismo!!!
O preconceito racial é um realidade cotidiana na sociedade brasileira, mas temos que mudar esse tipo de pensamentos, somos todos seres humanos, tem pessoas que fazem comentário racista sem perceber, o racismo e a discriminação a qualquer título são abomináveis aos olhos daqueles que vivem a verdadeira humanidade e que tratam aos outros com igualdade, respeito e amor independente da cor, da raça, do sexo, da idade, da profissão, etc...
Diga não ao racismo.
#CIDADESEMRAZISMO

O trabalho abaixo também chamou a atenção pela forma como ela articula o tema do racismo estrutural, presente no nosso

⁵ Fundamentado, principalmente, em Almeida (2018).

próprio vocabulário e linguagem.

Tire o racismo do seu vocabulário
A coisa não tá preta.
O mercado não é negro.
O serviço mal feito não é serviço de preto.
Amanhã não é dia de branco.
Denegrir não é legal.
Inveja branca não é do bem.
Não sou tuas nega não é engraçado.
Racismo não é piada.
Retire-o de seu vocabulário e aprenda a ter empatia!
DESCENDÊNCIA
O negro não é descendente de escravos. É descendente de pessoas que foram escravizadas. Pessoas tão merecedoras de felicidade e respeito quanto VOCÊ...

A parte em verso do texto, em realidade, foi retirado da internet, um poema de autoria de Juliana Rodrigues (19--?). A questão da autoria na internet é um tema complexo e precisou ser desconstruído junto da aluna em outro momento, para que ela se expressasse de forma mais autoral nos trabalhos finais. Ainda assim, a opção por buscar uma abordagem alternativa sobre o assunto foi positiva, assim como o seu posicionamento, que se repetiu em outros trabalhos.

Em que se pese as diferentes razões que se articularam para isso, é relevante que justamente esse tenha sido o trabalho que mais mobilizou os estudantes, uma vez que o tema foi bastante retomado por eles, de forma espontânea, em trabalhos posteriores, quando havia maior liberdade de escolha a respeito do conteúdo das postagens. Isso demonstra que há uma demanda considerável que parte dos próprios estudantes, na leitura das suas realidades, em tratar do assunto, um tema que, conforme já debatido anteriormente, pode ser qualificado como sensível ou socialmente vivo; e que essa demanda ainda não foi plenamente suprida nas atividades do currículo padrão.

4.1.2 #EuTambémResisto

O segundo conteúdo estudado pelos alunos no ano foi o imperialismo e o neocolonialismo no final do século XIX e começo do século XX. Certa ênfase foi dada às formas e aos movimentos de resistência a ele; assim, o trabalho final proposto para as redes sociais foi que os alunos refletissem sobre que tipos de resistência ainda realizamos atualmente, usando a *hashtag* #EuTambémResisto. A associação, mais tangencial ao conteúdo programático, deu-se para permitir uma maior liberdade de temas por parte dos alunos, mas também porque a familiaridade com o assunto não era tão grande quanto quando tratamos de temas mais explorados midiaticamente.

Nesse trabalho, em especial, foi possível observar um interesse latente dos estudantes sobre temas considerados “sensíveis”, quando o conteúdo propriamente das postagens foi deixado em aberto. O racismo voltou a aparecer entre os trabalhos publicados; já um outro tratou mais especificamente do tema da LGBTQIA+fobia.

Você já imaginou ser agredido apenas por existir? E por abraçar, beijar ou andar de mãos dadas com alguém que você ama? A população LGBT já. Na verdade, não apenas imagina, como sente na pele todos os dias a violência física e verbal e a discriminação.

Some a isso o despreparo policial e a falta de uma lei que trate desses tipos de agressão, e você terá um mar de casos não resolvidos, subnotificados e uma sociedade que, em boa parte, acredita que homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia não existem e, conseqüentemente, não precisam ser combatidas.

Os dados vêm de diferentes frentes, e a fragmentação das informações é um dos principais problemas enfrentados por uma sociedade que precisa urgentemente de políticas públicas que eduquem os cidadãos sobre a diversidade.

A violência não está apenas nas ruas e não vem exclusivamente de desconhecidos. Ela está presente em todos os âmbitos da sociedade e pode surgir de quem menos se espera. Pais, mães e irmãos são citados em grande parte dos relatos como os primeiros agressores.

#Eutambèmresisto

Mais uma vez, a questão da autoria também se faz presente: o texto foi, em realidade, retirado de uma fonte da internet

(IRAHETA, 2017). O que chama a atenção, no entanto, é que esta foi provavelmente a postagem que mais repercutiu de toda a oficina, com uma grande quantidade de reações e compartilhamentos já poucos minutos após a sua publicação (atualmente, ela está com 68 reações e 8 compartilhamentos), e comentários de estudantes de outras turmas e membros da comunidade, todos eles positivos.

O fato de que a vontade de fazer a postagem sobre o assunto partiu dos próprios estudantes, quando levados a refletir sobre formas de resistência, é um dado muito relevante nesse contexto, mostrando que há uma ânsia por debater e se expressar a esse respeito que não parte, necessariamente, do professor, mas que surge naturalmente quando a sua vontade de protagonizar é estimulada e valorizada. Mais que isso, a repercussão da postagem, além de bastante significativa, foi majoritariamente positiva, e surpreendeu os próprios estudantes que a realizaram.

4.1.3 #PelaPaz

O terceiro trabalho foi realizado junto dos estudos sobre a Primeira Guerra Mundial. Pedi que os alunos refletissem sobre a violência no mundo contemporâneo, com a *hashtag* #PelaPaz. Aproveitei o tema, também, para experimentar uma pequena mudança de metodologia: no lugar de meramente expressar-se com um texto autoral, pedi aos estudantes que buscassem uma notícia sobre violência para postar na página, junto de um comentário pessoal sobre o seu conteúdo.

A mudança de metodologia partiu inicialmente da experiência com os trabalhos copiados de outras fontes, mas também como tentativa de fazê-los buscar outras formas de postagens, além da puramente opinativa. No entanto, ela não frutificou; em parte devido ao momento da proposição do trabalho, pouco antes do

recesso escolar, no meio do ano, mas também porque o entusiasmo inicial com a atividade já começava a diluir entre os estudantes, e poucos grupos ainda demonstravam o mesmo interesse que havia no início.

Apenas dois trabalhos foram publicados, a menor quantidade entre todos os trabalhos da oficina. Um deles comentava sobre uma notícia recente à época, um caso de violência entre torcidas durante uma partida de futebol (SALVADOR, 2019); e o outro, a publicação do Atlas da Violência (IG; ÚLTIMO SEGUNDO, 2019), destacando, em especial, o papel das guerras entre facções criminosas em presídios como um fator do aumento da violência no país.

Neste último, embora o comentário da aluna não tenha sido original, apenas copiando um trecho da notícia, chamou a atenção a escolha da própria notícia, por ser um tema caro ao ambiente da comunidade de maneira geral.

4.1.4 #MinhaRevolução

O último trabalho desse primeiro momento se deu após o estudo da Revolução Russa com os estudantes. Na ocasião, propus que refletissem sobre quais mudanças gostariam que houvesse na nossa sociedade, bem como o que eles próprios já fazem para tornar o seu mundo um lugar melhor. A *hashtag* escolhida foi #MinhaRevolução. Novamente, a escolha foi por uma abertura de temas, que permitisse aos estudantes se ligarem apenas tangencialmente ao conteúdo, com uma maior quantidade de questionamentos que pudessem desenvolver.

Neste trabalho, a oficina voltou a ter uma participação maior dos estudantes, ainda que não voltasse ao nível da primeira postagem. O ponto mais relevante, no entanto, é que os textos também já eram claramente mais autorais, sem plágios evidentes de outras fontes. Os alunos que ainda participavam da atividade

demonstravam mais conforto com o formato do grupo, e aparentemente se sentiam mais à vontade para se expressar.

O trabalho com maior repercussão na ocasião foi o de um grupo de estudantes que descreveu com bastante detalhes como seria o seu mundo ideal.

*Mudaria muitas coisas na minha revolução por exemplo a desigualdade que temos aqui no Brasil que é enorme, faria mais empresas para empregar mais pessoas, faria e investiria em ONGS para pessoas de rua para todos ter uma casa para morar, faria mais faculdade públicas [sic] para todos os jovens que tem um sonho de fazer uma faculdade mas não tem dinheiro para pagar, mostraria em empresas que as mulheres são capazes sim de fazer o mesmo serviço do homem se ela quiser ser engenheira ela pode faria [sic] isso em todas as empresas não teria machismo, isso é umas das coisas que gostaria de fazer na minha revolução.

*Primeiramente na minha revolução faria mais empresas com mão de obra de máquinas e mais empresas com mão de obra de pessoas, até mesmo para gerar mais empregos para pessoas desempregadas.

Outra coisa essencial é colocar as mulheres no mercado de trabalho, porque são poucas mulheres que são reconhecidas nos trabalhos, faria mais escolas de tempo integral para crianças que têm a mãe que trabalha o dia inteiro e não tem condições de pagar uma pessoa para cuidar de seus filhos.

Tentaria formas de diminuir a poluição do ar dando ideias para pessoas que vão trabalhar de carro poderia adotar outro meio de transporte por exemplo a bicicleta que não polui o ar e é um meio bem mais saudável para as pessoas.

*Minha revolução, eu mudaria muitas coisas, gostaria de mudar o planeta por exemplo limpando os rios, cuidando mais das árvores, reciclando e etc... Eu gostaria que as pessoas pensassem mais, daqui a pouco não vamos ter lugar pra viver, o nosso planeta está tão sujo, as florestas estão desmatadas rios poluídos animais morrendo cada vez o nosso mundo piora. As pessoas deveriam ajudar umas as outras. Gostaria de mudar os homens que batem em MULHERES, isso NÃO deve acontecer NUNCA, isso é ridículo não devemos resolver nada na violência, e os homens devem se dar conta disso como as mulheres também, os homens tem que se ligar nos comentários machistas deles. Faria novas leis para mudar algumas coisas que não estão certas, que estão injustas. Enfim, eu mudaria muitas coisas, mas não depende só de mim todos tem que fazer sua parte!

#MinhaRevolução

A diversidade e a extensão do texto provavelmente sejam devido ao fato de ser um grupo grande, com três estudantes, e é um ponto positivo notar que, pela diversidade de temas expostos, é uma hipótese plausível que todos tenham colaborado para o texto final. A articulação dos temas também sugere um intercâmbio com outras disciplinas (as questões do trabalho e do

meio ambiente, que foram trabalhadas pelo professor de Geografia), além da presença forte das questões de gênero, que aparecerão com bastante destaque também no trabalho final.

4.1.5 Uma análise preliminar

A avaliação inicial dos trabalhos realizados na rede social teve um resultado satisfatório dentro do que me propus para a oficina e para a dissertação, pesando alguns percalços iniciais, com os alunos se mostrando capazes de encontrar relações entre os conteúdos das aulas de História e os temas do seu cotidiano, e se expressando a seu respeito. O plágio de textos retirados da internet, em um primeiro momento, aparece como um problema – mas cuja extensão é relativa, uma vez que, em um trabalho com temática aberta, mesmo que o texto em si seja plagiado, a mera escolha do assunto a pesquisar e postar já revela como o estudante entende a relação entre o tema da aula e a sua realidade. Assim, mesmo que textos sobre racismo e sexualidade tenham sido copiados de outras fontes, o mero fato de que desejem se expressar a esse respeito já é um dado relevante a se considerar.

O grande engajamento inicial na atividade também foi um dado positivo, muitas vezes por estudantes que não possuem o mesmo engajamento e interesse em se expressar em um trabalho de redação mais formal, na sala de aula. O uso de *hashtags* e de outras formas de comunicação próprias do ambiente virtual aproxima a linguagem da aula da sua própria linguagem, e isso é algo que ficará mais visível no trabalho final.

O aspecto mais positivo dessa avaliação preliminar, no entanto, é algo que não aparece propriamente nos trabalhos postados, mas diz respeito à própria experiência didática de realizar a oficina junto dos estudantes. O engajamento com os trabalhos ia além do ambiente virtual e eram constantes os

comentários, os questionamentos e as sugestões a respeito da atividade durante as aulas. Além disso, era muito envolvente observar a sua reação deslumbrada a respeito da repercussão que seus trabalhos adquiriam e aos comentários que recebiam dentro e fora da comunidade. A perspectiva de romper os muros da escola e estar no centro de uma atividade voltada para fora, em que pudessem expor seus pensamentos, suas reflexões e visões de mundo – de, enfim, agirem como protagonistas sobre a sua realidade –, parecia lhes interessar profundamente.

Isso foi muito visível em dois trabalhos, especialmente: no primeiro, sobre o racismo estrutural, quando um dos trabalhos recebeu comentários de pessoas de fora da comunidade; e no trabalho sobre resistências, na postagem sobre LGBTQIA+fobia, que recebeu um grande número de curtidas, compartilhamentos e interações rapidamente, poucos minutos após ser publicado. Percebe-se que, por trás da timidez e do embaraço característicos dessa fase da vida, existe, nos estudantes, também, um certo desejo de protagonizar, ou, se não algo tão aprofundado, ao menos o de serem ouvidos e sentirem que aquilo que pensam e fazem possui alguma relevância para o mundo ao seu redor.

4.2 Trabalho final da oficina

O trabalho final da oficina foi realizado como fechamento de uma sequência didática mais aprofundada, em que o conteúdo do nazifascismo foi estudado tendo como subtexto os próprios temas centrais da dissertação, como o protagonismo juvenil e uma visão de história voltada para o presente. A sequência didática completa aplicada está descrita no capítulo anterior. O objetivo foi obter, no fechamento da atividade, trabalhos mais aprofundados por parte dos estudantes, que permitissem uma avaliação de caráter qualitativo mais acentuado.

Para isso, diferente do que foi feito nos trabalhos anteriores,

também me propus a deixar o máximo possível das definições e dos parâmetros para as postagens nas mãos dos próprios estudantes. No lugar de sugerir uma *hashtag* e uma temática, durante o debate realizado na última aula da sequência, pedi que os próprios estudantes refletissem e se manifestassem a respeito das temáticas que mais lhes moveram ao longo das atividades em sala de aula e sobre o que gostariam de escrever e expor sua opinião. A opção por proceder dessa forma se deu, principalmente, por entender que estaria fugindo ao próprio objetivo da oficina – de promover uma experiência de mobilização e protagonismo junto dos estudantes – se continuasse a ser eu o propositor dos temas; queria observar o que eles trariam de forma espontânea, instigados a se expor sobre aquilo que lhes interessa e os move mais, dentro dos conteúdos estudados.

Dois temas foram predominantes entre as sugestões. Em primeiro lugar, queriam muito falar sobre o preconceito, visto de maneira ampla, e não centrado apenas na questão racial. E o filme *A Onda* também os moveu e os tocou, sendo bastante mencionado durante esse último debate.

Um dos alunos, fugindo dos temas preferidos pelos colegas, disse que gostaria de falar sobre a permanência de ideais fascistas na política contemporânea. Mencionava, ainda, movimentos políticos do Brasil atual, e que gostaria de expô-los a partir das características do fascismo estudadas em aula. Inicialmente, tentei me contrapor às suas ideias e sugerir temas menos polêmicos; sublinhei, sobretudo, o caráter público da atividade, o que poderia trazer consequências dependendo de quem lesse o que fosse publicado. A sua argumentação, no entanto, terminou por me convencer: entendi que negar a ele que fizesse a postagem que desejava, tolhendo o seu desejo de protagonizar, seria contradizer o próprio objetivo do trabalho. Apenas insisti que refletisse bastante sobre o que escreveria antes de publicar e não postasse nada que pudesse colocar a sua

própria integridade em risco.

Ao fim do debate, três *hashtags* foram escolhidas pela turma: #Consciência (que poderia ser completada com algum tema de preferência do aluno, como #ConsciênciaNegra ou #ConsciênciaLGBTQIA+), #NazismoÉCrime e #ContraOPreconceito. Os alunos teriam a liberdade de escolher qual ou quais delas usariam, mas ao menos uma deveria estar presente no trabalho; e outras, de sua criação, também poderiam ser usadas. Na maioria das postagens, no entanto, as *hashtags* escolhidas em aula não estavam presentes da forma como foram definidas no debate.

É difícil avaliar se isso foi um descuido dos alunos ou se deliberado; é possível, pela ênfase dada ao caráter mais livre e pessoal dos trabalhos, que eles apenas tenham preferido colocar nos textos *hashtags* de sua própria autoria também. Das três *hashtags* propostas, a única que apareceu foi #Consciência, o que é significativo sob essa perspectiva, uma vez que, pela definição colocada em aula, ela poderia ser personalizada pelos estudantes com o tema do seu trabalho. Outra *hashtag*, #ContraOPreconceito, não foi colocada da forma proposta em aula, mas o seu sentido se manteve nas postagens, como #SemPreconceito e #NãoAoPreconceito.

Uma *hashtag* mais original também apareceu em uma postagem – #SomosTodosHumanos. Ela faz referência, provavelmente, à frase de Anne Frank que foi destacada no trabalho realizado durante as aulas, e é significativo que tenha aparecido no único trabalho a citar nominalmente o nazismo em sua mensagem.

Outro aspecto notado no trabalho final é que todos os que postaram, optaram por utilizar apenas texto; isso difere de como a página estava sendo utilizada até então, pois, em todos os trabalhos, sempre orientei os alunos a procurarem imagens para ilustrar as postagens, que ajudariam a chamar a atenção do

público que as visse na rede social. No entanto, isso possivelmente demonstre, também, que o seu interesse estava voltado justamente para a parte da sua expressão pessoal, de expor a sua visão sobre o assunto escolhido, e não de se fiar a outras fontes – o que é positivo, quando consideramos os textos copiados de trabalhos anteriores.

Quanto ao trabalho em si, cinco alunos participantes da pesquisa, divididos em quatro grupos, fizeram as postagens sugeridas na página. Destes, apenas um mencionou diretamente o nazismo:

Nazismo é crime?

Todos tem a total liberdade de seguir a sua ideologia ou qualquer outra, seja alguma religião, algum segmento, alguma política própria ou de algum grupo, entre outros meios. Mas a sua liberdade acaba ao prejudicar o próximo, ser preconceituoso achando que está fazendo um mundo melhor é errado, pois todos partilham do mesmo planeta, e cientificamente falando, não há nada que te faça ser uma raça melhor. O nazismo é a exaltação da "raça ariana", buscando mostrar que quem pertence a tal grupo, a tal etnia, é melhor que o resto, e isso é errado, usando até violência a fim de concretizar sua ideologia. Sabe o que diferencia um branco de um negro? Nada mais do que melanina, não é um ser menos desenvolvido, não é inferior, é um tom de pele diferente. Assim como quando se trata de crença, não é a religião que te faz melhor ou pior, apenas uma fé diferente. Enfim, é crime discriminar alguém por não acreditar no mesmo ideal que você. PARE COM ESSA DOENÇA!!

#SomosTodosHumanos

Nota-se que a principal associação feita a respeito do nazismo enquanto ideologia é a partir da questão racial e do preconceito, temas de relevância na realidade contemporânea dos alunos, e que retomam a temática que já apareceu em trabalhos anteriores. Outras duas postagens, ainda que não mencionassem especificamente o nazismo, também trouxeram como tema a questão racial:

Vocês já pararam pra pensar que NEGROS são excluídos só por sua cor de pele ? Vocês tem noção do quanto è horrível ser excluído , diminuído ou até mesmo morto só por ter a pele escura ? Passa a viatura e eles falam pra correr , correr por quê? se eu não devo nada, mesmo assim eles nos param,uma das piores senssação. [sic]

Outra sensação horrível é entrar em uma loja a procura de produtos para comprar e no meio de tudo isso ser seguido pelos guardas ou pelas vendedoras cara isso é horrível , baita desconforto...

Somos vistos como uma ameaça!!!

Essas frases machucam ...

"A entrada dos funcionarios è pra lá"

"Negro è tudo igual, tudo bandido"

"Tinha que ser negro mesmo"

"Se alizar o cabelo ,vai ficar lindo"

"Além de negra , è pobre"

Não podemos abaixar a cabeça diante de um preconceito,temos que lutar para ter nossos direitos ,somos pessoas do bem ...

Uma cor não define quem somos !

#Nãoaopreconceito

E, também:

Dá pra acreditar que ainda existe preconceito, não tô falando só do preconceito por causa da cor da pele ou classe social eu estou falando do preconceito geral com os negros, as mulheres, lésbicas, gays, bissexuais e trans. Desde que a América foi descoberta os brancos acham que podem mandar, desmandar e tratar do jeito que querem os negros, sendo que ninguém é perfeito todos nós temos um defeito. É inacreditável que a notícia que a gente mais escuta nas rádios seja o aumento de feminicídio, sendo que a maior parte da população fala "DEVE EXISTIR IGUALDADE ENTRE HOMENS E MULHERES" se deve existir igualdade então por que a mulher é a imagem principal vista para fazer os afazeres domésticos e cuidar do(s) filho(s) e por que a cada dia que passa mais mulheres morrem ou são violentadas sexualmente?São tentas perguntas e a resposta que nós mais escutamos é "A CULPA É DA MULHER OU ELA PEDIU POR ISSO". Não dá pra acreditar que no século XXI tem gente que não tem o que fazer e fica cuidando da vida dos outros dizendo o que eles devem ou não fazer com quem eles devem ficar namorar e casar,não existe problema algum uma mulher ficar com outra, um homem ficar com outro, uma mulher ou um homem ficar com os dois gêneros sexuais, não têm problema uma pessoa não gostar do próprio gênero. Resumindo não precisa gostar ou ser o que é importa mesmo é ter RESPEITO.

#sempreconceito

O trabalho acima, além da questão racial, também associou o conteúdo com a discriminação por gênero, na forma de machismo, o qual também foi o tema do quarto trabalho publicado:

O machismo, é achar que os homens superiores as mulheres! Bom, na verdade todos nós somos um pouco machista, mas acho que nós mulheres devemos saber que somos livres, devemos sempre trabalhar pra não depender de homem nenhum, Pois nenhum homem tem que falar o que devemos, e o que podemos fazer! Mulher NÃO é obrigada a ficar trancada dentro de casa, Mulher NÃO É Obrigada ta esquentando a barriga na boca do fogão, mulher NÃO é obrigada a Ficar com homem machista! Mulherada, trabalhem por vocês, lutem por vocês! E não deixem homem nem um, dizer o que vocês devem fazer ! *Mulher, liberte-se de tudo o que cala tua voz!*
Nós mulheres temos que deixarmos de ser submissas aos homens que

acham que são superior a nós, devemos ter o mesmo salário, os mesmos direitos, o mesmo cargo de trabalho. Antigamente as mulheres eram submetidas a usar saias, espartilhos e o comprometimento sempre era abaixo do joelho, e se usassem as roupas que elas queriam, o estilo de cabelo, falavam que a mulher não se dá o valor e que está pedindo pra ser assediada, isso é um absurdo ainda bem que os anos passaram e muitas coisas mudaram mas ainda temos muito para lutar para ter tudo oq é de nosso direito e parar de ser assediada na rua.
#Conciênciaomachismo

É interessante a presença bastante significativa da questão de gênero, uma vez que o tema foi parcamente mencionado ao longo da sequência didática. Houve o debate a partir da história de uma protagonista feminina – Anne Frank – em uma determinada aula, mas, diferentemente da questão racial, em nenhum momento houve a iniciativa de se debater as questões de gênero com os estudantes. Isso se deveu, é claro, a uma limitação minha enquanto professor homem e heterossexual, de forma que, estando com esta condição naturalizada, não me ocorreu que seria um tema que moveria e criaria engajamento entre os estudantes. Ainda assim, a sua aparição com tamanha força nos trabalhos finais demonstra ser uma questão que os afeta, e que, mesmo que fosse silenciado na sequência didática, estaria presente em suas reflexões a partir dos conteúdos estudados.

Nota-se que há uma tendência dos alunos, deixados livres para fazerem associações a partir do conteúdo estudado, de buscarem temas do seu cotidiano, que os movem a refletir sobre a sua própria realidade. Os trabalhos que falam sobre machismo foram escritos por estudantes do sexo feminino; dos que falam sobre racismo, um foi escrito por uma estudante negra, e o outro, por uma estudante branca, mas que namora um menino negro. Tal fato parece estar de acordo com as ideias de Oakeshott e White, de que o estudo do passado pode ter um sentido prático, ao ajudar a refletir e a dar sentido à experiência dos indivíduos no tempo presente.

O tema do nazifascismo, nesse contexto, parece adquirir outra dimensão. Como já mencionado no trabalho de Mendes &

Costa (2016), existe um interesse latente dos jovens pelo assunto, provavelmente influenciado pela sua forte presença em espaços de mídia popular, especialmente no cinema. Relegar o tamanho desse interesse apenas ao espaço ocupado na mídia, no entanto, embora ainda seja certamente um elemento relevante (e ajude a entender por que o mesmo tipo de interesse não surge sobre outros conteúdos que poderiam ter um engajamento semelhante, como o neocolonialismo), ainda me soa como uma análise superficial. O que me parece, pela forma como a atividade se desenvolveu, pelos temas escolhidos para o trabalho final e por sua repercussão entre os estudantes, é que seja um assunto que, para além de muito explorado midiaticamente, de fato engaja e move os jovens contemporâneos a refletirem sobre a sua realidade, pois abarca situações com as quais, em grande parte, eles ainda convivem – ou, em outras palavras, é um tema ao qual eles conseguem facilmente associar um sentido prático, no sentido proposto por Oakeshott e White.

Isso me parece visível logo na sequência didática, e pelo tipo de engajamento que surgiu entre os alunos a partir da história de Anne Frank, inclusive com o uso de uma frase sua como *hashtag* para uma das postagens; e, também, nas próprias postagens realizadas por eles, que partiram de associações aparentemente tangenciais com o conteúdo para trabalhar temas que se aproximassem mais de suas experiências pessoais. Se o tipo específico de discriminação e de opressão de minorias praticado pelos nazistas é próprio do seu contexto histórico, há outras formas de preconceito, discriminação e opressão que ainda fazem parte do mundo contemporâneo, aos quais os jovens, talvez ainda mais os jovens de periferia, estão sujeitos. Assim, a questão da discriminação racial, por exemplo, chegou a ser debatida em aula; e se a discriminação de gênero especificamente não o foi, ainda é um enunciado ao qual se pode chegar facilmente, por analogia, quando se parte dos temas de

preconceito e opressão aos quais o nazismo é comumente relacionado.

Há que se destacar que utilizar analogias para se referir ao Holocausto possui a sua dose de polêmica, e já foi tema de debates historiográficos. Ricoeur (2006, p. 248–261) sumariza bem esses debates, destacando como, para uma certa corrente de pensamento, o horror do Holocausto foi um “evento no limite”, de tal forma que apenas uma descrição crua da realidade deveria servir como forma de representação. Por outro lado, destaca-se que a aproximação com outros tipos de discriminação foi uma iniciativa que partiu dos próprios estudantes; em uma sala de aula sem a presença de judeus ou de seus descendentes, foi essa aproximação que tornou possível a eles estabelecer uma relação pessoal com o ocorrido, compreendendo-o e o entendendo como algo terrível, e que poderia afetá-los, como parte de outros grupos perseguidos. Se vamos seguir Adorno, para quem toda educação pós-Auschwitz deve priorizar os esforços para evitar que ele se repita (ADORNO, 2003), lembrarmos que há outros grupos perseguidos no contexto atual, e para quem essa experiência de perseguição também pode se converter em um evento no limite – e há quem defenda que ela já se converteu, ou mesmo sempre o foi⁶ –, essa é uma analogia cuja potência não pode ser ignorada. De fato, mesmo textos paradidáticos voltados para auxiliar o professor a planejar as aulas sobre o tema nos lembram disso.

[...] se é difícil imaginar, nos dias de hoje, um racismo biológico sendo propagado aos quatro cantos, como fizeram os nazistas, é possível pensar em novas formas de ódio e discriminação e igualmente outras maneiras de manifestação das práticas racistas. (PEREIRA; GITZ, 2014, p. 17)

O que os trabalhos parecem demonstrar, assim, é que voltar o estudo da história para o tempo presente nem sempre se trata,

⁶ Por exemplo, Luz (2017, p. 162–186), que defende que as políticas para a população negra do Brasil podem ser caracterizadas como etnocidas desde os tempos coloniais; e também Almeida (2018, p. 90–98), que se apropria do conceito de necropolítica, criado por Achille Mbembe, para caracterizar as políticas de estado que visam à morte da população negra e pobre.

meramente, de uma opção didática do professor – o interesse em vê-lo dessa forma é algo que pode partir dos próprios estudantes, na sua busca por dar um sentido às suas experiências individuais e sociais. A ideia de um passado prático, conforme proposta por Oakeshott e reafirmada por White, é um referencial de grande potência nesse contexto, que dota o ensino da História de um papel fundamental na formação do indivíduo.

4.3 Relatório e avaliação final da oficina

O trabalho se encerrou com a redação de um relatório por parte dos estudantes, após todos os trabalhos terem sido postados e avaliados, nos quais eles puderam se expressar sobre a atividade, além de avaliá-la, dando suas opiniões e sugestões para aprimorá-la nos anos futuros. O relatório foi proposto como um texto livre, em que eles poderiam abordar os pontos que achassem mais relevantes. Mas, para guiá-los, se fosse necessário, as seguintes questões foram sugeridas, com a orientação de que nem todas precisariam ser respondidas:

- O que você achou da proposta da atividade?
- Você conseguiu enxergar a relação entre as postagens e os conteúdos que eram estudados em aula? Acha que realizar as postagens ajudou você a pensar sobre esses conteúdos? Explique.
- Qual(is) das propostas de postagem ao longo do ano você achou mais interessante de fazer? Por quê?
- O que você acha que as pessoas que leram as postagens que você fez pensaram sobre elas? O que você gostaria que essas pessoas pensassem?
- Você acha que a página teve repercussão fora da escola? O que você achou dos comentários que algumas das postagens receberam?

- Há algum assunto que você gostaria de ter abordado na página, mas não teve a oportunidade? Qual?
- Qual a sua avaliação final sobre a atividade? O que você acha que poderia ter sido feito de diferente? Que sugestões você possui para melhorá-la nos próximos anos?

A avaliação geral da atividade pelos estudantes foi positiva, devido ao uso de uma ferramenta do seu cotidiano que não estão acostumados a relacionar com a escola e pela oportunidade de se expressar sobre temas que consideram relevantes para a sua realidade. Todos destacaram estarem satisfeitos com o resultado da oficina e que apreciaram a oportunidade de realizá-la. Também relataram serem capazes de ver as relações entre as postagens e os conteúdos das aulas, e que isso ajudou até mesmo outros colegas a entenderem-nas melhor: “[...] após fazer o trabalho das postagens entendi muitas coisas, e não foi só eu que gostei pois alguns amigos que curtiram amaram disseram que muitas coisas ficaram claras.”

A referência a amigos que curtiram as postagens é especialmente relevante, se lembrarmos que um dos primeiros efeitos notados da oficina sobre os alunos foi o interesse deles em acompanhar a repercussão dos seus trabalhos e como eles eram recebidos pela comunidade, e além dela.

A possibilidade de refletir e se expressar sobre questões que os atingem apareceu também, e foi muito presente nos relatórios finais. “Bom eu gostei de todas [as postagens] mas a que eu gostei mais foi a última, porque fala sobre o meu mês,⁷ sobre a consciência, eu amo falar sobre negros e foi por isso que eu gostei”, disse uma estudante; outra comentou que:

[...] esse trabalho me ajudou muito a refletir sobre esse assunto, me fez mudar meu pensamento para melhor, ver como tem muitas injustiças ainda,

⁷ O “meu mês”, no caso, faz referência ao Mês da Consciência Negra, uma vez que o trabalho final foi realizado pelos estudantes durante o mês de novembro de 2019.

que ainda existe o preconceito mesmo depois de anos.

A última e a primeira [postagens] foram as melhores, pois as duas falavam de algum modo sobre preconceito, que ainda é muito forte, as pessoas não pensam que isso faz os outros sofrerem, elas foram as melhores porque pudemos mostrar nossa opinião. Todas as postagens fizeram elas refletirem e mostrar que ainda temos que lutar por tudo para ainda conquistar as coisas que são do nosso direito.

Nota-se que o tema do preconceito é destacado entre as postagens, colocado diretamente como algo que a moveu e a fez se sentir representada naquilo que expressou. Isso remete, novamente, ao debate para a escolha do tema do trabalho final, em que ele foi muito citado como tema de preferência.

A citação acima também mostra que os alunos se engajaram no espaço aberto na rede social, como uma forma de se expor e expressar suas opiniões – em outras palavras, de exercer o seu protagonismo. O mesmo destaque apareceu em outros relatórios. “Eu achei uma proposta legal pois podemos dizer o que pensamos sobre certos assuntos que normalmente não são muito discutidos na nossa sociedade.”

[...] não só nós refletíamos sobre o assunto, fazíamos também outras pessoas pararem para pensar, foi muito produtivo ter um espaço para expressar sua opinião sobre um assunto dado em aula, usamos temas contemporâneos para desenvolver postagens construtivas e levar adiante uma ideia diferente para quem leu.

Apenas uma estudante fez sugestões de temas que poderiam ser abordados futuramente na oficina:

Gostaria de ter falado sobre depressão, pois é um assunto bem delicado e não tem que ser falado só no mês.

As atividades foram ótimas, eu acho que deveríamos de ter falado sobre a baixa [auto]estima das pessoas pois se começasse na escola ia ser ótimo muitas pessoas iam gostar. Pros próximos anos pode ser falado sobre o racismo e o que cada coisa significa pois muitas pessoas usam palavras que são ofensas pra usar como elogio, por isso digo estude as palavras pra depois usá-las.

Mais uma vez, o interesse demonstrado é o de se expressar sobre um tema do cotidiano, explorado em campanhas midiáticas

(como o “setembro amarelo”, o “mês” mencionado por esta última estudante) e que se faz bastante presente na realidade da escola. Apesar de ser um tema não comumente abordado no ensino de História, é uma temática de relevância contemporânea. É relevante, principalmente, que seja uma demanda própria da estudante: há aí um possível desejo de expressão, ou, ao menos, de escuta a respeito do assunto, mesmo que ele não se relacione, necessariamente, com a aula de História; mas que ainda poderia ser apropriado nesse contexto, na busca de um diálogo que poderia trazer um impacto positivo para os estudantes.

Na outra sugestão, retorna-se à temática racial, provavelmente aquela cuja presença foi mais significativa em todos os trabalhos realizados. A abordagem sugerida, a partir do vocabulário, é relevante, chegando a aparecer em um dos trabalhos do início da oficina – e que poderia ser explorada com maior profundidade.

Como avaliação final, acredito que a oficina trouxe resultados muito satisfatórios, com dados muito ricos para reflexão, a partir dos trabalhos realizados pelos estudantes, e um saldo muito positivo da sua realização. A rede social mostrou-se como um espaço que pode ser fértil para os estudantes se expressarem, na qual se sentem à vontade e demonstram um interesse latente por exercer o seu protagonismo e se apropriar, de forma muito pessoal e individual, dos conteúdos estudados em aula e usá-los para refletir sobre questões da sua própria realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para estas considerações finais, gostaria de retornar, inicialmente, à citação do professor Valdei Lopes de Araújo, que abriu a dissertação: de que o papel do professor, muitas vezes, é menos definido pelos conteúdos frios que deve passar aos alunos, e mais pelo potencial de criar uma espécie de *evento formador*, que ajude os estudantes a formarem-se enquanto indivíduos e seres sociais (ARAÚJO, 2012). Na introdução, usei a citação para caracterizar minha própria experiência no mestrado profissional e a forma como ele permitiu que eu reavaliasse os pormenores da minha própria prática docente.

Olhando para os resultados que obtive, acredito que algo semelhante talvez poderia ser dito, também, sobre a própria oficina realizada para esta pesquisa. Analisando-os superficialmente, eles podem parecer pouco significativos. A quantidade absoluta de trabalhos após a primeira atividade foi pequena; utilizando uma turma pequena como recorte, nem todos os estudantes de fato se mantiveram assíduos na realização das atividades do início ao fim; e muitos trabalhos, ainda, sobretudo no início da oficina, foram plagiados de outras fontes.

Terminar a avaliação nesse ponto, no entanto, e assumir a pesquisa como um fracasso, seria precipitado. Pois, por trás desses poucos trabalhos, há uma riqueza enorme de detalhes, de escolhas, de ideias expressas pelos estudantes, por meio das quais eles demonstram: suas demandas e seus interesses de aprendizagem; quais temas são relevantes para suas experiências individuais; e sobre quais deles possuem ânsia de voz, de expressão e de escuta. Mesmo quando um texto era plagiado de outras fontes, a simples escolha do tema ou a própria busca da fonte a se copiar podem ser reveladoras de suas visões de mundo e percepções sobre a realidade.

O ambiente virtual da rede social, utilizado como espaço

aberto, não de simples transmissão e/ou avaliação de conteúdos, nem meramente como extensão da sala de aula, mas no qual os estudantes podem utilizar sua familiaridade e expressividade próprias com certo grau de liberdade e espontaneidade, exercendo o seu protagonismo, mostra-se como um espaço de grande potencial nessa perspectiva de transformar a aula em um evento formador. Houve, de fato, um crescimento pessoal dos estudantes durante a oficina, como se pode observar pelo fato de que, no trabalho final, não houve plágios, mas todos se sentiram à vontade para compor textos de sua autoria relacionando o tema da aula aos assuntos que lhes engajavam.

Outros aspectos desse crescimento talvez não sejam tão tangíveis, mas foram observáveis no dia a dia, em sala de aula – o interesse e o engajamento renovados na aula; a expectativa e a surpresa com a repercussão de cada trabalho; e um entendimento de como aquilo que estudávamos se relacionava com a sua própria realidade. A pergunta que tanto me assombrava na introdução – “em que isso vai ajudar na minha vida?” – foi, de fato, pouco ouvida ao longo do ano, enquanto a oficina era realizada.

Retomando minha hipótese inicial, posso reforçar a ideia de que trabalhar os conteúdos a partir dos referenciais teóricos escolhidos, sobretudo a didática voltada para o protagonismo dos estudantes e a busca de um sentido prático para o passado, buscando formas de relacioná-los aos seus próprios anseios e a experiências pessoais, de fato ajudou a engajá-los e a mudar a sua visão, tanto sobre a História quanto sobre suas realidades. A oportunidade de refletir e se expressar em relação a esses temas foi um elemento bastante destacado na maioria dos relatórios finais da oficina escritos pelos estudantes como algo que os interessou e os motivou durante a sua realização.

Para concluir, gostaria de buscar um texto publicado em 2019, no qual Rodrigo Ratier argumenta que:

A escola transformadora não suprime a rebeldia e nem a condena de antemão. Ao contrário, busca desvelar suas causas, canalizando o rancor destrutivo para o questionamento das injustiças e propondo ações para sua transformação. A raiva e a rebelião são entendidas como parte do processo para a formação indivíduos autônomos, capazes de crítica e reflexão. (RATIER, 2019, p. 156)

O que ele defende no texto é o fato de que, muitas vezes, buscamos domar sentimentos vistos como “negativos”, como a raiva e a indignação frente a injustiças sociais, quando, em realidade, deveríamos canalizá-los e transformá-los em energia proativa, e usá-los como força na busca pela transformação da sociedade. Essa “doma” dos sentimentos está nos próprios pressupostos da versão mais recente da Base Nacional Curricular Comum, em que tais sentimentos “negativos” são sequer mencionados, ainda que haja uma ênfase na educação emocional e afetiva – conforme argumento do próprio autor (2019, p. 156). Porém:

[...] como exigir de um estudante negro e da periferia que faça escolhas “livres e com autonomia” para seu “projeto de vida” numa comunidade miserável e embrutecida pela violência? De que maneira sugerir “resiliência” à estudante que enfrenta o assédio no transporte público a caminho de uma escola sem infraestrutura e sem professor? (RATIER, 2019, p. 156)

A leitura do texto, feita já no fim da produção deste trabalho, tocou-me por me ajudar a entender, de uma forma que eu mesmo ainda não havia feito até então, o próprio sentido daquilo que estava pesquisando e do trabalho que estava desenvolvendo com os estudantes. A atividade original na rede social, afinal, surgiu antes mesmo do ingresso no curso de mestrado profissional, em um momento de revolta pessoal, quando buscava um meio de canalizar a minha própria indignação em um projeto pedagógico que engajasse os alunos em algum tipo de ação social para além da sala de aula. E talvez o que mais tenha se visto nos trabalhos publicados seja uma expressão das suas indignações pessoais, fosse com o racismo, fosse com a discriminação de gênero ou com

a própria política nacional. “Esse trabalho me ajudou muito a refletir sobre esse assunto, me fez mudar meu pensamento para melhor, ver como tem muitas injustiças ainda, que ainda existe o preconceito mesmo depois de anos”, como disse uma aluna no relatório final; ou “podemos dizer o que pensamos sobre certos assuntos que normalmente não são muito discutidos na nossa sociedade”, como destacou outra.

Recordo ainda da resposta que tive quando, receoso da repercussão que um trabalho mais carregado de conteúdo político poderia ter, tentei convencer um aluno a escolher outro tema para a sua postagem – e terminei convencido por ele a manter a sua ideia original, ainda que precavendo-se quanto a afirmações que pudessem colocá-lo em risco. Temas sensíveis, com os quais muitas vezes demonstramos certo receio de trabalhar, devido a pressões de grupos políticos alheios à realidade escolar, surgem naturalmente dos estudantes quando a sua vontade de protagonizar é estimulada, pois são questões sobre as quais eles refletem e se questionam, e que fazem parte dos seus universos pessoais. A coragem que, às vezes, pode nos faltar enquanto professores, geralmente sobra a eles enquanto estudantes.

Talvez seja esse o sentido último que gostaria de tirar de todo esse processo. Uma educação para a indignação, para o não conformismo com as injustiças, e a crítica à realidade pode ser um objetivo viável e válido para o ensino de História. Ao valorizar o protagonismo e a iniciativa dos alunos, ao questioná-los sobre o próprio sentido que dão às suas experiências a partir do estudo do passado, talvez possamos plantar esse germe formativo, ou, talvez, *transformativo*, que se realize na sua vida posterior, em sociedade.

Novamente, sei que não estou fazendo nenhuma proposição original, mas apenas atestando uma *práxis* freireana que se manteve ao longo do trabalho. Esse é um dos sentidos da *Pedagogia do Oprimido*, que, afinal, vê na superação do binômio

opressor-oprimido a razão de ser da educação, e define a própria rebeldia juvenil como um “momento de despertar”, quando deixamos de naturalizar uma realidade opressora e passamos a questioná-la (FREIRE, 2016b, p. 67–71). E essa superação, de fato, só pode ocorrer historicamente (FREIRE, 2016b, p. 126), de onde tiramos que a História é, para Paulo Freire, um dos campos fundamentais onde a sua pedagogia deve acontecer.

Nos tempos em que vivemos, de tantos ataques à realidade escolar, de questionamentos de grupos políticos conservadores tanto contra a disciplina histórica quanto contra a própria figura de Paulo Freire como patrono da educação, gostaria de terminar estas considerações finais com este pequeno resgate da sua forma de ver o ensino e o papel do educador. Se há um sentido último no ensino de História – questão esta que tanto me incomodou inicialmente –, talvez ele esteja justamente em reconhecer que o nosso próprio papel no mundo é essencialmente *histórico*; e é reconhecendo esse papel histórico que possuímos, intervindo e agindo sobre o mundo que nos cerca, que somos capazes de conhecê-lo. Há uma articulação muito fértil, aqui, que liga a pedagogia freireana e a noção de passado prático de Oakeshott e White: de que, enquanto nos vemos como parte de um processo histórico, seremos capazes de usá-lo para melhor compreender, refletir e agir dentro da nossa própria realidade presente; do passado, ajudando a nos mover em direção ao futuro.

Nas próprias palavras de Freire, na frase que já foi citada anteriormente e é a própria epígrafe deste trabalho, “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2016a, p. 30).

REFERÊNCIAS

A Cidade que Queremos C31. Facebook: HistoriaLeocadia.

Disponível em: <<https://www.facebook.com/HistoriaLeocadia>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

A ONDA. Direção: Dennis Gansel. Produção: Christian Becker, Nina Maag e Anita Schneider. Frankfurt (DE): Constantin Film, 2008. Versão editada. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=fLwJYI2FQXA>>. Acesso em: 02 set. 2019.

ADORNO, Theodor W. “Educação após Auschwitz”. In: *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALMEIDA, Sílvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento, 2018.

ANDRADE, Juliana Alves. “O que podemos aprender quando Clio está no Facebook? Reflexões sobre aprendizagem histórica, patrimônio cultural e redes sociais”. In: GIL, Carmen Zeli de Vargas et al. (orgs). *Aprender com o Patrimônio no Contexto da Cultura Digital*. Santo Antônio da Patrulha: Coleção Santo Antônio Caderno 2, 2017.

ARAÚJO, Valdei Lopes de. “A aula como desafio à experiência histórica”. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

BARCA, Isabel. “Aula Oficina: do Projeto à Avaliação”. In: *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

BOULOS JR., Alfredo. *História*. Sociedade & Cidadania. 9. ano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 25 abr. 2020.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet*. São Paulo: Jorge Zahar Editora, 2013.

CONCEIÇÃO, Juliana Silva da. *Em busca de conexões com as Juventudes no Ensino de História: por uma prática didática protagonizada pelos alunos*. 2018. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2018.

FALAIZE, Benoît. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? Trad. Fabrício Coelho. In: *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis. v. 6. n. 11. jan./abr., 2014. p. 224–253.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na

reforma do ensino médio. In: *Cad. Pesqui.* v. 34. n. 122. aug, 2004 São Paulo. p. 411–423. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Jun. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

G1. *Facebook atinge os 2 bilhões de usuários*. Rio de Janeiro: G1, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/facebook-atinge-os-2-bilhoes-de-usuarios.ghtml>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

_____. *Facebook completa 15 anos com 2,3 bilhões de usuários*. Rio de Janeiro: G1, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/02/04/facebook-completa-15-anos-com-23-bilhoes-de-usuarios.ghtml>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. In: *Revista História Hoje*. v. 7. n. 13. 2018. p. 139–159.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: Presentismo e experiências do tempo*. São Paulo: Autêntica, 2013.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOSCHILD, Adam. *King Leopold's Ghost: A Story of Greed, Terror, and Heroism in Colonial Africa*. Boston: Mariner Books, 1998.

iG ÚLTIMO SEGUNDO. *Guerra entre facções criminosas eleva índices do Atlas da Violência*. São Paulo: iG, 2019. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2019-06-05/guerra-entre-faccoes-criminosas-elevam-indices-do-atlas-da-violencia.html>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

IRAHETA, Diego. *Como a LGBTfobia se esconde no Brasil?* São Paulo: HuffPost Brasil, 2017. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/2016/03/23/como-a-lgbtfobia-se-esconde-no-brasil_a_21689167/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

JÚNIOR, Durval Muniz e Albuquerque. “Fazer defeitos nas memórias”. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniza. “A ‘ideologia de gênero’ existe, mas não é aquilo que você pensa que é”. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LOPES, Cristiano Gomes. *O ensino de História na palma da mão: o Whats App como extensão da sala de aula*. 2016. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. 4. ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (orgs.). *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015–2016)*. São Paulo: Editora 34, 2019.

MENDES, Caroline Alves Marques; COSTA, Marcella Albaine Farias da. O sequestro do imaginário e a escrita da história: o caso dos memes históricos e as recepções do nazismo. In: *Transversos: Revista de História*. v. 7. n. 7. set. Rio de Janeiro, 2016.

MONTEIRO, Katani Maria Nascimento; MÉNDEZ, Natalia Pietra. “Gênero, biografia e ensino de História”. In: *Aedos*. v. 4. n. 11. Porto Alegre, set. 2012.

MORAES, Daniela Martins de Menezes. *Ensinar e aprender História nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar*. 2018. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

MUNANGA, Kabengele. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. In: *Cadernos PENESB*. n. 5. Niterói: EDUFF, 2004.

O’CEALLAIGH, Liam. *Quando você mata dez milhões de africanos, você não é chamado de “Hitler”*. São Paulo: Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2015. Disponível em:

<<https://www.geledes.org.br/quando-voce-mata-dez-milhoes-de-africanos-voce-bem-e-chamado-de-hitler/>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

OTIENO, Nereya; SAMANGA, Rufaro. *From #FeesMustFall to #BlueforSudan: OkayAfrica's Guide to a Decade of African Hashtag Activism*. Washington: OkayAfrica, 2019. Disponível em: <<https://www.okayafrica.com/from-feesmustfall-to-blueforsudan-okayafricas-guide-to-a-decade-of-african-hashtag-activism/>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

PAXTON, Robert O. *A anatomia do fascismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. In: *História Hoje*. v. 7. n. 13. 2018. p. 14–33.

PEREIRA, Nilton, & GITZ, Ilton. *Ensinando sobre o Holocausto na escola: informações e propostas para professores do Ensino Fundamental e Médio*. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

PINTO, Céli Regina Jardim. “A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013–2015)”. In: SOLANO, Esther, e ROCHA, Camila. *As direitas nas redes e nas ruas: a crise política no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

POPPER, Karl. *A sociedade aberta e seus inimigos*. v. 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

RATIER, Rodrigo. “Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta”. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*.

São Paulo: Boitempo, 2019.

REDAÇÃO NSC. *Nazismo*: SC tem herança histórica de ideais propagados por Hitler. Florianópolis: NSC Comunicação, 2014. Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/nazismo-sc-tem-heranca-historica-de-ideais-propagados-por-hitler>>. Acesso em: 4 set. 2019.

RICOUER, Paul. *Memory, History, Forgetting*. Chicago: The University of Chicago Press, 2006.

RODRIGUES, Juliane. Tire o racismo do seu vocabulário. *Mensagens com amor*. 19--? Disponível em: <<https://www.mensagenscomamor.com/mensagem/236113>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ROCHA, Camila. “‘Imposto é roubo!’: a formação de um contrapúblico ultraliberal e os protestos pró-*impeachment* de Dilma Roussef”. In: SOLANO, Esther, e ROCHA, Camila. *As direitas nas redes e nas ruas: a crise política no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

ROCHA, Helenice. Aula de história: evento, ideia e escrita. In: *História & Ensino*: Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. v. 21. n. 2. Londrina, PR. 2015.

SALVADOR, Alexandre. *Durante ‘Grenal’, mulher e criança são expulsas violentamente do Beira-Rio*. São Paulo: Abril, 2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/placar/durante-grenal-mulher-e-crianca-bem-expulsos-violentamente-do-beira-rio/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de P. A quem tudo quer

saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? In: *Reflexão e Ação*. v. 24. n. 1. Santa Cruz do Sul, 2016.

SIEGELE, Patrick. “História de Anne Frank mostra aonde o ódio pode levar”. [Entrevista cedida a] Sabine Peschel. In: *Deutsche Welle*. Berlim, 2019. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/hist%C3%B3ria-de-anne-frank-mostra-aonde-o-%C3%B3dio-pode-levar/a-49154097>>. Acesso em: 4 set. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz. “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”. In: *Educação*. n. 63. set./dez., 2007.

SOUZA, Ana Paula Gestoso et al. A escrita de diários na formação docente. In: *Educação em Revista*. v. 28. n. 1. Belo Horizonte, 2012.

SOUZA, Regina Magalhães de. “Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz”. In: *RBAC – Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*. 1 (1). São Paulo: 2009.

VALENTE, Jonas. *Ministério Público do DF investiga uso ilegal de dados de usuários do Facebook*. Brasília: Agência Brasil, 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-03/ministerio-publico-do-df-investiga-uso-ilegal-de-dados-de-usuarios-do-facebook>>. Acesso em 21 jan. 2020.

VEEN, Wim; VRAKKING, Bem. *Homo Zappiens: educando na era digital*. São Paulo: Artmed Editora, 2009.

VITÓRIA, Bárbara Zacher. *Sobre memes e mimimi: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e*

intolerância nas redes sociais. 2019. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino de História. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

WHITE, Hayden. “O passado prático”. In: *ArtCultura Revista de História Cultura e Arte*. v. 20. n. 37. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, jul./dez., 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/issue/view/1800>>. Acesso em: 1 mai. 2019.

WINSTON, George. “Austrian Supreme Court Issues Ruling On Hitler’s Birthplace”. In: *War History Online*. [Nova Iorque]: Timera, 2019. Disponível em: <<https://www.warhistoryonline.com/news/hitlers.html>>. Acesso em: 26 ago. 2019

ANEXO

**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Mestrado Profissional em Ensino de
História
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

PESQUISA: O Uso das Redes Sociais para Promover Protagonismo dos Alunos nas Aulas de História

COORDENAÇÃO: Bruno Belloc Nunes Schlatter. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Professor Bruno Belloc Nunes Schlatter, aluno do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, podem entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3629.

1. **NATUREZA DA PESQUISA:** Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar as possibilidades de uso de redes sociais para promover o protagonismo dos alunos nas aulas de História.
 2. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa alunos da turma C31 da EMEF Leocádia Felizardo Prestes.
 3. **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo o aluno (a) fará parte de uma página em uma rede social, onde produzirá material, segundo seus critérios mas a partir de temáticas do conteúdo programático da disciplina trabalhado em sala de aula, que servirá como fonte a ser analisada na dissertação do mestrado. Como parte das atividades do projeto, está previsto o registro de todo o processo, a postagem de publicações em rede social, e um questionário e relatório final sobre o processo por parte do aluno. Você tem a liberdade de se recusar a participar, como também tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o Sr^o. ou a Sr^a. queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com o Professor Bruno Belloc Nunes Schlatter, pelo telefone (51) 98442-6406.
 5. **RISCOS E DESCONFORTO:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.
 6. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de todo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada jovem.
 7. **BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, esperamos que durante o processo e futuramente os jovens utilizem os resultados deste estudo em benefício do ensino da História.
 8. **PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.
- Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para que o aluno (a) possa participar de forma livre desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo a participar desta pesquisa.

Nome do Responsável

Nome do Estudante

Local e data

Assinatura do Responsável

Telefone:
