ANA PAULA DA SILVA

OCUPAR E RESISTIR: VÍDEO DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO HISTÓRICA DA JUVENTUDE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

JULHO / 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (POSGRAP)
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

OCUPAR E RESISTIR: VÍDEO DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO HISTÓRICA DA JUVENTUDE

ANA PAULA DA SILVA

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Sergipe no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na linha de pesquisa – Linguagem e narrativas históricas: produção e difusão. e aprovada em 01 de julho de 2021.

Orientadora: Profª. Drª. Marizete Lucini

São Cristóvão - SE
2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Silva, Ana Paula da

S586o Ocupar e resistir : vídeos documentário como ferramenta pedagógica para a formação histórica da juventude / Ana Paula da Silva ; orientadora Marizete Lucini. – São Cristóvão, SE, 2021.

138 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. História. 2. História – Estudo e ensino. 3. Movimentos estudantis. I. Lucini, Marizete, orient. II. Título.

CDU 930:37.012

Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (POSGRAP)
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

OCUPAR E RESISTIR: VÍDEO DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO HISTÓRICA DA JUVENTUDE

APROVADO PELA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE EM 01 DE JULHO DE 2021

Profª. Drª. Marizete Lucini
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - UFS

Professor Doutor Luis Fernando Cerri
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Professora Doutora Janaína Cardoso de Mello
Universidade Federal de Sergipe– UFS

São Cristóvão - SE
2021

DEDICATÓRIA

Aos estudantes ocupantes!

AGRADECIMENTOS

Durante toda a caminhada que percorri nos dois anos de pesquisa no Mestrado trilhei um caminho acompanhado por diversas pessoas que foram essenciais para essa concretização e que sem elas esse trajeto teria sido mais solitário, cansativo e menos instigante.

Chegar até aqui representa a passagem de um percurso que se fez em meio a um período onde o Brasil vivencia uma pandemia que teve consequências para o nosso processo de escrita e que me fez sentir em muitos momentos que eu não conseguiria finalizar esse trabalho. Em meio as incertezas e angústias que permeiam esse tempo/espaço me permito a celebração da conclusão de mais uma etapa de minha vida acadêmica e profissional deixando o meu agradecimento a pessoas que me impulsionaram e contribuíram com essa conclusão.

Agradeço a minha Orientadora Profª. Dra. Marizete Lucini por todo o acompanhamento crítico e sensível ao nosso trabalho, sem as suas contribuições não teríamos chegado até aqui. Agradeço não apenas pelas orientações teóricas e científicas, mas também pelos aprendizados humanos que Marizete deixa em mim na representação dos sonhos daqueles que lutam e buscam conquistar direitos sociais para a coletividade e pela forma humana como trata seus orientandos.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFS (Profhistória) pelas aulas, debates e aprendizados disseminados em nossos inúmeros encontros em sala de aula e as contribuições e marcas que eles deixam também em nosso trabalho.

Agradeço aos professores Luis Fernando Cerri e Janaína Cardoso de Mello pela participação em minha banca de qualificação e pelas valiosas contribuições que fizeram após a leitura cuidadosa e crítica do nosso trabalho.

Agradeço aos meus amigos da turma 2019.1 do Profhistória UFS pela caminhada leve que me proporcionaram e pela acolhida que se deu desde o primeiro contato com a turma.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade pelas discussões e leituras realizadas e que foram essenciais para ampliar minha consciência política, histórica e cidadã.

Agradeço aos amigos Wagno Godêz, Leandro Alves e Tarcísio Ferreira por todo apoio e contribuição para a realização das filmagens do vídeo documentário disponibilizando seus recursos técnicos, seu tempo e suas experiências que se fizeram extremamente valiosas para a concretização do nosso produto de mestrado. Sem as suas contribuições esse momento não seria possível.

Agradeço também aos meus amigos que compartilharam momentos de tristezas e alegrias comigo, vibrando nas vitórias e oferecendo ombro e apoio nos momentos de tristeza. Em especial as amigas (os) Ana Karlla, Emanuelle Goes, Douglas, Dário e Thiago.

Agradeço aos meus familiares pelo apoio, por acreditarem em mim em todos os momentos e me oferecem todo o suporte financeiro e emocional para percorrer esse caminho.

Agradeço aos estudantes entrevistados que se envolveram na realização do vídeo documentário e que se disponibilizaram para contribuir com a concretização dessa etapa. Suas versões, relatos e narrativas estão marcados e registrados na história.

Por fim, agradeço ao meu esposo por todo amor, apoio emocional e por toda contribuição que ele dedicou a mim e que permitiram horas de escrita e de realização da pesquisa. Seu apoio se deu de diferentes formas, seja nos momentos em que se responsabilizou por todas as tarefas domésticas ou nos momentos em que foi me buscar de madrugada na rodoviária de Arapiraca quando eu chegava das viagens semanais da UFS – São Cristóvão. Seu apoio foi fundamental, me trazendo força, perspectiva e confiança no processo de pesquisa, me permitindo acreditar que seria capaz de concluir mais essa fase de minha vida acadêmica.

Ninguém liberta ninguém. As pessoas se libertam em comunhão.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de pesquisa que objetivou compreender o impacto que as ocupações estudantis ocorridas em 2016, nas escolas estaduais de Arapiraca-AL, exerceram na formação histórica, política e cidadã dos estudantes que protagonizaram as ocupações. A investigação realizada possibilitou a produção de um vídeo documentário que contempla as memórias, experiências e aprendizados de estudantes que protagonizaram as ocupações estudantis do ano de 2016 na cidade de Arapiraca-AL que encontra-se disponível em: https://youtu.be/5Gs_ns2JLts. O proposto implicou em registrar as memórias coletivas e individuais do movimento objetivando que o documentário possa ser utilizado como instrumento pedagógico e que possa, também, representar um contraponto as versões oficiais disseminadas pelas mídias locais, bem como relacionar o ensino de história com a formação cidadã dos alunos, ou seja, partimos da premissa de que o ensino de história possibilite a formação histórica dos estudantes, englobando a formação cidadã e explicite a intencionalidade com o compromisso social e mudanças nas macro e micro estruturas. Os resultados da investigação e da produção do vídeo documentário foram pensados como perspectiva de utilização pelos professores de história em suas aulas para subsidiar discussões que envolvam temáticas como participação política da juventude, atuação dos movimentos sociais que despertem no estudante o reconhecimento de sujeito partícipe da história e o entendimento de sua capacidade de intervenção social. Para tanto, realizamos discussões teóricas que fundamentam o pensar, o escrever e a produção do conhecimento histórico como possibilidade de transformação social e apontam a necessidade da instrumentalização do ensino de história para a formação cidadã dos alunos. Como metodologia de pesquisa utilizamos a História Oral através da realização de entrevistas gravadas em áudio e vídeo que nos permitiram coletar os dados para a análise e discussão teórica e para a composição da produção do vídeo documentário. A escolha por essa metodologia se deu pelas possibilidades dialógicas, dialéticas e dinâmicas que a História Oral nos permite na investigação do nosso objeto, concedendo um alcance mais profundo e ao mesmo tempo sensível sobre as ocupações estudantis. Dessa forma, a relação que realizamos entre ensino de história, produções audiovisuais e movimentos sociais caracterizam nosso trabalho em seus objetivos e inquietações e busca contribuir com a disponibilização de um recurso que venha a ser utilizado a partir das inquietações dos (as) professores (as) de história que preocupam-se com a concretização de um ensino que tenha sentido, significado e que seja ressignificado na vida prática dos alunos e contribua na transformação das pessoas e da sociedade.

Palavras-Chave: Ensino de História; Vídeo documentário; Formação Histórica; Movimentos Sociais; Ocupações Estudantis.

ABSTRACT

The present work presents the results of a research that aimed to understand the impact that the student occupations that took place in 2016, in the state schools of Arapiraca-AL, had on the historical, political and citizen formation of the students who played the leading role in the occupations. The investigation carried out enabled the production of a documentary video that includes the memories, experiences and learning of students who were the protagonists of the 2016 student occupations in the city of Arapiraca-AL which is available at: https://youtu.be/5Gs_ns2JLts. The proposal involved recording the collective and individual memories of the movement so that the documentary can be used as a pedagogical tool and that it can also represent a counterpoint to the official versions disseminated by the local media, as well as relating the teaching of history to citizen education of students, that is, we start from the premise that the teaching of history enables the historical formation of students, encompassing citizen education and makes explicit the intentionality with social commitment and changes in macro and micro structures. The results of the investigation and production of the documentary video were thought of as a perspective for use by history teachers in their classes to support discussions involving topics such as political participation of youth, the role of social movements that awaken in the student the recognition of a participant in history. and the understanding of their capacity for social intervention. Therefore, we carry out theoretical discussions that support thinking, writing and the production of historical knowledge as a possibility for social transformation and point out the need for instrumentalizing the teaching of history for the citizen formation of students. As a research methodology we used Oral History through interviews recorded in audio and video that allowed us to collect data for theoretical analysis and discussion and for the composition of the production of the documentary video. The choice for this methodology was due to the dialogical, dialectical and dynamic possibilities that Oral History allows us in the investigation of our object, granting a deeper scope and, at the same time, sensitive to student occupations. Thus, the relationship we carry out between history teaching, audiovisual productions and social movements characterize our work in its objectives and concerns and seeks to contribute to the availability of a resource that will be used based on the concerns of teachers.) of history that are concerned with the implementation of a teaching that has meaning, meaning and that is re-signified in the practical life of students and contributes to the transformation of people and society.

Keywords: Sticker album; History teaching; Genre; History of women; semiarid region of Alagoas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – estudantes alagoanos ocupando a assembleia legislativa em Alagoas em protesto a Lei Escola Livre.....66
Figura 02 – Localização da cidade de Arapiraca – AL.....67
Figura 03 - Recorte de imagem da página do Facebook do Grêmio Estudantil da Escola Estadual Manoel Lúcio da Silva.....73

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Roteiro apresentado na qualificação antes do diálogo e envolvimento com os estudantes.....110
Tabela 02 - Roteiro após o diálogo e envolvimento dos sujeitos entrevistados.....114
Tabela 03- Roteiro Didático em caráter sugestivo para a utilização do vídeo documentário como ferramenta pedagógica.....119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE – Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MP – Medida Provisória

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PMDB – Partido Movimento Democrático Brasileiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS 22

2.1 FORMAÇÃO HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA 33

2.2 ENSINO DE HISTÓRIA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL 56

3 OCUPAR E RESISTIR: OCUPAÇÕES ESTUDANTIS NA CIDADE DE ARAPIRACA-AL 60

3.1 CENÁRIO DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS NO BRASIL 67

3.2 AS OCUPAÇÕES PELAS VOZES DOS PRÓPRIOS OCUPANTES 73

4 DOCUMENTÁRIO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO 92

4.1 HISTÓRIA ORAL COMO ORIENTAÇÃO NA PESQUISA 100

4.2 METODOLOGIA PARA A PRODUÇÃO DO VÍDEO DOCUMENTÁRIO 105

4.3 ROTEIRO 112

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 126

REFERÊNCIAS 129

FONTES 133

APÊNDICE 134

ANEXOS 138

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2016, várias escolas em todo o Brasil foram ocupadas por estudantes secundaristas e universitários que protestaram contra medidas anunciadas pelo governo federal que afetariam diretamente a educação brasileira. Os estudantes, organizados ou não em entidades do movimento estudantil, se mobilizaram e conseguiram protagonizar um dos movimentos mais radicais da juventude brasileira nas últimas décadas. As ocupações, organizadas e lideradas pelos estudantes, representaram um movimento que impactou diversas esferas como a cultura, a política e a educação, ressignificou práticas e proporcionou a reflexão sobre a relação educação e sociedade. Para os estudantes envolvidos, ocupar a escola era um ato de coragem, de participação política, de fazer valer a sua voz, de se mover e se rebelar diante das ações do governo federal que propunha a PEC 241 que congelou os investimentos em saúde, segurança e educação por 20 anos, que impôs uma reforma do Ensino Médio (MP de n° 746 de 2016) sem discutir com professores, estudantes ou qualquer outro segmento que compõe a educação. Os estudantes fizeram valer sua voz e exerceram a cidadania que por vezes era ensinada na escola, mas que pouco era praticada ou vivenciada por eles.

Viver as ocupações enquanto estudante da graduação à época, me trouxe sentimentos de pertencimento, de envolvimento político e de coletividade, pois estávamos diante de um movimento que se espalhou por diversos estados e cidades do país, chegando até o interior onde, na maioria das vezes, apenas ouvia-se o que estava acontecendo na capital através do rádio e da TV. Os sentimentos eram quase correspondentes aos de uma revolução, os estudantes sentiam-se importantes, como se os rumos do país dependessem deles naquele momento, o que acabava motivando ainda mais a participação e despertando o sentimento raro em se sentir parte de algo que poderia trazer mudanças reais para a sociedade, fazendo e escrevendo a história.

Essas linhas que caracterizam a participação dos estudantes falam também sobre a minha participação e envolvimento pessoal com as ocupações, sentimentos que se entrelaçam com a revolta diante de situações de desigualdade e com a necessidade de fazer parte de algo que poderia contribuir com uma mínima mudança possível e que nos impulsionasse para algum momento diferente que significasse melhoria na realidade vivida.

Apesar de ter iniciado em São Paulo a partir da rejeição dos estudantes e seus familiares ao projeto de reorganização proposto pelo governo estadual, as ocupações foram ganhando força e pautas diferenciadas em cada estado. No caso de Alagoas, foco do nosso trabalho, além

das pautas nacionais incorporadas pelo movimento, ocorria o debate acerca da aprovação do Projeto Escola Livre (uma versão estadual do projeto Escola Sem Partido proposto pelo Deputado Ricardo Nezinho do PMDB), onde se pretendia limitar a liberdade docente sob o discurso de doutrinação ideológica que seria praticado nas salas de aula pelos professores, segundo o deputado. O Projeto Escola Livre gerou grandes discussões nos ambientes educacionais, e os estudantes se mobilizaram para deter a aprovação do Projeto na Assembleia Legislativa, utilizando-se das ocupações nas escolas para realizar debates, palestras e discussões em forma de resistência à aprovação do projeto.

O movimento das ocupações estudantis permitiu, nesse sentido, uma aproximação dos estudantes com os principais debates que ocorriam no estado e no país sobre projetos que poderiam modificar a realidade educacional. O movimento não apenas protestou demonstrando radicalidade, mas também utilizou o espaço da escola ocupada para se conectar com as pautas nacionais e locais, dialogar e envolver a comunidade no cotidiano escolar e principalmente praticar ações que os faziam protagonistas do movimento ao mesmo tempo em que permitia que os indivíduos envolvidos se reconhecessem como sujeito histórico que participa, discute, que constrói a história e que modifica a sua própria realidade.

Nesse sentido, o movimento das ocupações nos faz refletir sobre as diferentes formas de se aprender história e como a atuação em movimentos sociais pode modificar as concepções dos alunos em temáticas muitas vezes imobilizadas em sala de aula. Nosso desafio, portanto, foi analisar o impacto que esse movimento provocou na percepção dos alunos no que se refere a temáticas relacionadas ao ensino de história como: participação política, cidadania, movimentos sociais, política e no entendimento dos alunos sobre o seu papel de sujeitos históricos capazes de modificar a realidade existente. Tivemos como hipótese central que a participação ativa em movimentos que possibilitem aos estudantes se aproximarem da sua realidade, conhecendo-a e interpretando-a, pode contribuir com a ampliação da sua visão histórica no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico e da mobilização do conhecimento histórico para interpretação e modificação da realidade. Nesse sentido, nossa problemática central é compreender qual o impacto que as ocupações estudantis do ano de 2016 exerceram nas concepções dos alunos acerca de conceitos como história, política, cidadania, consciência crítica, etc. Nossa investigação observará também em que medida esse movimento contribuiu na formação histórica dos jovens participantes, no que se refere a transformação e ressignificação de suas percepções em relação ao conhecimento histórico. Em nosso trabalho, objetivamos desenvolver uma pesquisa que contribua socialmente com o ensino de história, considerando o seu impacto e as possibilidades reais de sua aplicação no cotidiano escolar e

dentro da proposta curricular para o ensino de história. Para além dos estudos teórico-conceituais que realizamos para responder nossa questão central, estabelecemos como objetivo final produzir um documentário sobre as ocupações estudantis de 2016 na cidade de Arapiraca-AL, que possa ser utilizado como ferramenta pedagógica no auxílio de professores de história no desenvolvimento da formação histórica dos alunos. Para tanto, temos como objetivos específicos, registrar as memórias coletivas e individuais do movimento, objetivando que o documentário possa, também, representar um contraponto as versões oficiais disseminadas pelas mídias locais, bem como relacionar o ensino de história com a formação cidadã dos alunos, ou seja, partimos da premissa de que o ensino de história deve ser instrumentalizado para uma formação histórica dos estudantes que englobe a formação cidadã e explicite a intencionalidade do ensino que pode se relacionar com o compromisso social, tanto com as mudanças nas macro estruturas ou nas pequenas estruturas que compõem o cotidiano dos alunos. Desta forma, os estudantes reconhecerão no ensino de história possibilidades de adquirir conhecimentos que possam ser utilizados na sua vida prática, para modificar a sua realidade e a realidade de sua família, comunidade, bairro etc.

Esse texto também é fruto de nossas inquietações docentes no Ensino de História, com a nossa preocupação com a formação de uma juventude comprometida com as relações humanizadas e com as mudanças sociais necessárias aos contextos de desigualdade vivenciados pelos alunos, que em sua maioria, compõe os índices de pobreza, miséria e falta de oportunidades. Ao realizar esta pesquisa, não nos dedicamos somente a pensar metodologicamente o passo a passo de um trabalho científico, mas nos empenhamos fundamentalmente na ambição de construir um instrumento que pudesse promover reflexões aos professores e jovens que terão acesso ao documentário, através de provocações ao pensamento histórico, para que haja uma formação cada vez mais crítica sobre a atuação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Para tanto, dividimos nosso trabalho em três partes fundamentais para a sustentação das ideias aqui apresentadas e para uma melhor organização de nosso texto. Dessa forma, no primeiro capítulo, abordamos a educação como uma possibilidade de libertação dos povos, apresentando as discussões que norteiam esse segmento e destacando a necessidade da educação se materializar em uma ferramenta que venha a contribuir com a transformação de vidas, pessoas e estruturas. Ainda nesse capítulo, realizamos uma discussão sobre o ensino de história apresentando nossas inquietações em relação a prática docente deste campo do conhecimento e as possibilidades que essa disciplina pode vir a desempenhar na vida dos estudantes, destacando a concepção de um ensino que se instrumentalize de intencionalidade

histórica, visando contribuir com a conscientização dos estudantes para a necessidade de transformação da sociedade. Discutimos ainda, as transformações ocorridas nas concepções do ensino de história no Brasil no último período e a importância desse ensino para a construção de mudanças sociais, apresentando perspectivas de abordagens para uma formação histórica dos alunos. Desenvolvemos a partir dessas reflexões e do contato com a literatura o conceito de formação histórica como objetivo e finalidade das discussões realizadas em nosso trabalho, pensando essa formação no âmbito do desenvolvimento das consciências histórica, política e cidadã.

No segundo capítulo, realizamos uma discussão sobre o nosso objeto de pesquisa, trazendo reflexões conceituais e contemporâneas sobre os movimentos sociais e o cenário em que o nosso objeto de pesquisa se encontra. Analisamos também o movimento das ocupações, especificamente seus desdobramentos na cidade de Arapiraca-AL, buscando compreender seus impactos e consequências para a formação histórica dos jovens. Para uma melhor exposição desta temática construímos discussões sobre movimentos sociais e as relações entre juventude, política e ensino de história. Nessa fase do texto, as entrevistas realizadas com os estudantes foram essenciais e as utilizamos como principal fonte de discussão das problemáticas levantadas por nossa pesquisa. Os relatos, imagens e demais discussões bibliográficas formaram o corpo de discussão teórica do nosso segundo capítulo.

No terceiro e último capítulo, apresentamos a discussão sobre os procedimentos necessários para a produção de um vídeo documentário bem como a análise da metodologia de pesquisa denominada de História Oral que foi utilizada em nossa investigação a partir das bases teóricas fundamentadas em Verena Alberti (2005). Abordamos ainda a metodologia utilizada para a produção do documentário que se fez através da realização de entrevistas gravadas em vídeo e som, bem como a fundamentação teórica sobre a importância da relação do ensino de história com produções audiovisuais e a leitura dos dados coletados nas entrevistas e na coleta de fontes que formam o corpo da nossa pesquisa. Como resultado dessas discussões apresentamos os roteiros utilizados para as etapas de produção do vídeo documentário que estão expostos em dois momentos, um antes da qualificação e o outro após a qualificação e apresentamos também um roteiro didático em caráter sugestivo para ser utilizado junto com a reprodução do vídeo documentário em sala aula.

No que se refere à metodologia de pesquisa adotada neste trabalho, utilizaremos a História Oral como ferramenta de coleta e análise de dados, onde foram realizadas entrevistas com jovens que na época protagonizaram e participaram do movimento. Essas entrevistas serviram tanto para a análise da nossa pesquisa no cumprimento de nossos objetivos específicos

quanto para a seleção de material para a composição do documentário. A escolha por essa metodologia ocorreu devido as possibilidades de análise e de coleta de dados que esse tipo de pesquisa proporciona, desde o contato aproximado com o objeto até uma análise mais aprofundada, que forma não apenas a discussão central de nossa pesquisa, mas também permite a seleção de relatos e depoimentos para composição e organização do vídeo documentário disponibilizado para professores(as) de história e para a sociedade através da plataforma YouTube.

Ressaltamos que devido ao contexto da pandemia de covid-19[1] a realização do nosso trabalho sofreu limitações no número de estudantes entrevistados e das escolas gravadas. Inicialmente, tínhamos a pretensão de realizar entrevistas com um número maior de estudantes que pudesse englobar um universo de 09 escolas secundaristas. Contudo, devido às restrições sanitárias recomendadas pela Organização Mundial de Saúde, reduzimos o número de estudantes entrevistados para seis e as escolas para três. As gravações foram realizadas em momentos permitidos pelos decretos estaduais e municipais que possibilitaram a ida dos estudantes ao ambiente escolar mantendo os cuidados recomendados pelas autoridades sanitárias e os protocolos de segurança disponibilizados e organizados como orientação do segmento do audiovisual no Brasil. Faz-se importante apontar que a pandemia da covid-19 tem sido um contexto de grandes angústias, inquietações e incertezas. Desenvolver essa pesquisa que se iniciou em 2019 e foi concluída em 2021, perpassando todo o início e decorrer da pandemia, trouxe para nós momentos de tristeza, desesperança e de imobilização para a escrita. Ao mesmo tempo em que nos preocupávamos com a finalização do trabalho e sua entrega para a sociedade, também convivíamos com pensamentos e preocupações sobre a nossa vida, a vida dos nossos familiares e dos brasileiros no geral. Chegar até esse momento foi um desafio que se fez em meio a lágrimas e ressignificações que nos foram impostas pela realidade concreta. Celebramos, portanto, mesmo que diante de incertezas, a entrega desse trabalho e a reafirmação da importância das linhas que escrevemos e o produto que construímos para a sociedade, através do ensino de história.

Por fim, em anexo, disponibilizamos algumas imagens das gravações do vídeo documentário e a letra da música na íntegra produzida por Jordy Átila para a composição da trilha sonora do nosso documentário. Em apêndice, disponibilizamos os modelos dos termos de

[1] A Pandemia de Covid-19 teve seu primeiro caso de morte registrado no Brasil no dia 12 de março de 2020. Até o momento de finalização de nossa pesquisa o Brasil contabiliza 468 mil mortes, sendo o 3º país com o maior número de mortes e o 64º no índice de vacinação global na relação a cada 100 habitantes. Fonte: https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/06/03/painel-da-vacina-brasil-segue-em-64-no-ranking-global-e-e-4-no-total-de-doses

livre consentimento e uso de imagem e uma lista de fontes das páginas e links onde conseguimos imagens de arquivos e documentos utilizados para a composição do corpo do vídeo documentário, como forma de situar o leitor na visualização prévia do nosso objeto de pesquisa e como forma de apresentar alguns elementos que compuseram o acervo do vídeo documentário, além de imagens dos momentos de realização das entrevistas e gravações para o documentário, bem como do produto finalizado e situado na plataforma do YouTube.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS

> "Memória de um tempo onde lutar por seus direitos é um defeito, que mata! São tantas lutas inglórias, são histórias que a história qualquer dia contará" (GONZAGUINHA, 1980)

Aprender História no ensino básico é por vezes compreendido como uma tarefa que consiste em memorizar datas, conhecer grandes personagens, lugares e eventos específicos, ou seja, conhecer o passado. Essa visão foi disseminada ao longo do tempo e incorporada ao senso comum devido aos métodos catequéticos utilizados como principal estratégia de ensino e pelo esvaziamento de significado e função social na vida prática dos alunos que essas metodologias, abordagens e organização curricular da disciplina ajudaram a formar. Estas abordagens da disciplina estão vinculadas a perspectiva de uma educação colonizadora e eurocêntrica, que ao privilegiar o estudo de conteúdos que versam sobre sociedades distantes no tempo e espaço da realidade dos alunos, pouco contemplam conteúdos que evidenciam a história local, a diversidade e os problemas cotidianos, acabando por consolidar nos jovens a perspectiva de que o saber histórico é algo que eles nunca poderão produzir ou se apropriar, cabendo apenas memorizá-los e repeti-los. Circe Bittencourt, ao analisar a utilização de textos históricos em colégios jesuítas, importante base para a formação da História enquanto disciplina escolar no Brasil, aponta que:

> Muitos dos textos de autores "clássicos" usados nos colégios serviam para uma adesão à cultura portuguesa, mas eram adaptados para difundir uma moral específica adequada às condições da colônia que destacava, dentre outros aspectos, as diferenças entre os "humanos" de forma a justificar as práticas de guerras de extermínio de indígenas, da escravização de africanos e da controversa "escravização de índios". (BITTENCOURT, 2018, p. 129)

Em parte de sua trajetória, iniciada no século XIX no Brasil, a história enquanto disciplina escolar ocupou-se da tarefa de formar os cidadãos sob os preceitos do pensamento do colonizador. Ao tratar o português europeu como um colaborador na formação da nação, excluía as violências que legitimaram a escravização dos indígenas e africanos, bem como perpetuaram-se preconceitos e discriminações contra os negros. Dessa mesma história afastavam-se as contestações ou revoltas que poderiam surgir por parte dos que a estudavam. Buscou-se referenciar a Europa como modelo civilizatório a ser seguido a medida em que se escondia a essência dos problemas sociais causados em boa parte pelo processo de colonização.

> O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. [...] Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado [...]. Procurou-se criar uma *ideia* de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas. (NADAI, 1993, p. 149 – grifo do autor)

Essa condução do ensino de história trouxe consequências à memória da sociedade no que se refere a origem de alguns problemas sociais presentes na contemporaneidade como o racismo, a submissão econômica a potências imperiais, entre outros. Embora não se queira culpabilizar o ensino de história pela formação dessas memórias, sua condução contribuiu e contribui na produção da memória nacional, o que nos leva a defender a importância da tarefa formativa do Ensino de História nesse campo, com conhecimentos que podem nos ajudar a desmistificar ou reproduzir determinadas concepções sobre os problemas sociais vivenciados na atualidade. Os silêncios proliferados e as ausências premeditadas objetivavam a formação de um cidadão conformado com as injustiças sociais e descrente de qualquer possibilidade de mudança no *status quo*. Aqueles que, apesar da estrutura voltada a dominação de sua mentalidade, conseguiam posicionar-se criticamente diante da sociedade eram considerados subversivos e eram demonizados pela opinião pública, realidade presente ainda no senso comum ao se referir a atuação de movimentos e organizações que reivindicam, questionam e buscam a superação do modelo atual de sociedade.

Não podemos desconsiderar que o ensino de história é palco de diversas disputas políticas e ideológicas que refletem os cenários de seus tempos. Ao longo dessa trajetória, essa disciplina incorporou, em distintos momentos, em seus objetivos e finalidades, funções que contribuíam para justificar a dominação portuguesa, legitimando a cultura europeia em detrimento da cultura local, contribuindo para a ocorrência de opressões e desigualdades. A partir da literatura consultada, constata-se que o Ensino de História no Brasil caracterizou-se até recentemente como um estudo mnemônico que buscou legitimar “um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã” (BITTENCOURT, 2018, p. 127), valorizando os feitos de grandes nomes políticos organizados de forma cronológica para que venha a preencher a linha histórica, excluindo ou afastando desse conhecimento a memória de histórias de indivíduos comuns, a história de seus locais e de suas demandas sociais e políticas. Afasta-se a história desses sujeitos buscando invisibilizá-los para que ao olhar para o passado o sujeito do presente não se encontre e não se reconheça, desconhecendo suas lutas, imobilizando suas ações no tempo presente e interferindo em suas perspectivas para o futuro.

Ao analisar essas trajetórias do ensino de história no Brasil, Bittencourt (2018) destaca que esse segmento passou por diversas mudanças no que se refere as suas concepções, métodos e finalidades. No final do século XX, por exemplo, a incorporação de novos sujeitos ao conhecimento histórico, como os povos indígenas, povos africanos, as mulheres, os homossexuais etc., demonstram a ampliação de novos protagonistas na história que outrora foram negligenciados, representando "mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática", (BITTENCOURT, 2018, p. 142). Por outro lado, esses avanços, que foram garantidos através da atuação de movimentos sociais e que representam importantes rupturas com concepções ultrapassadas não são hegemônicos na historiografia e no conhecimento histórico produzido, ainda permanecem visões e percepções que conservam alguns valores e inauguram outros com finalidades de atender interesses momentâneos de modelos políticos e interesses econômicos específicos como as novas configurações impostas pelo mundo globalizado. Nas palavras de Bittencourt,

> O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. [...] Tal perspectiva indica um retorno aos *métodos instrucionais catequéticos* uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha. (BITTENCOURT, 2018, p. 144 - grifo do autor)

São com essas visões e percepções que queremos romper e contribuir, mesmo que em passos lentos, com a consolidação de uma perspectiva de que aprender história se trata muito mais sobre conhecer como o saber histórico é produzido do que saber responder questionários e memorizar narrativas sobre o passado. Entendemos que aprender história, verdadeiramente, é saber que o passado não é apenas o objeto de estudo da disciplina, mas sim o questionamento que se faz ao passado em busca de respostas para alguma problemática do presente. Nessa perspectiva, o ensino de história pode atuar para significar a vida dos alunos e para desenvolver um pensamento autônomo e crítico que possa guiar suas ações dentro de uma sociedade estruturada na desigualdade social.

A partir desse entendimento, destacamos que apesar de não existir uma concepção única ou posturas generalizantes no ensino de história, pesquisas feitas ainda na década de 90 por Villalta (1993), demonstram que as visões predominantes se relacionam com a concepção tradicional de história, onde se pode apontar a prevalência de uma configuração de aula que varia da utilização monótona do livro didático até resoluções de exercícios que pouco

contribuem na vida prática dos alunos. Segundo o autor, são aulas que para os alunos "não permitem sua participação ativa e excluem a possibilidade de que seu mundo, seu tempo, sua realidade, enfim, a história por eles vivida seja problematizada do ponto de vista histórico." Este modelo tradicional gera no aluno a percepção de que o ensino da história não se relaciona com a sua realidade concreta e, portanto, não tem importância significativa, pois se trata de "decorar" o passado e alguns nomes de personagens históricos, provocando assim desmotivação nos estudantes e um afastamento do conhecimento histórico. Dentre as reclamações e algumas das alternativas apontadas pelos estudantes para que o ensino de história lhes traga significado, Villalta destaca que os alunos pesquisados:

> Reclamam da mesmice das estratégias, da distância entre os conteúdos estudados e sua realidade imediata e presente, das longas e pesadas aulas expositivas, cuja lógica não conseguem acompanhar e cujas informações, nessas condições têm que decorar. Sugerem o estudo histórico da localidade em que vivem, visitas a seus sítios históricos e museus. (VILLALTA, 1993, p. 226)

Essas reclamações e sugestões apontadas pelos estudantes nos levam, ou deveriam nos levar, a refletir sobre a característica ultrapassada dos métodos tradicionais de ensino que não permitem um envolvimento crítico do sujeito com o conhecimento histórico. É necessário refletir sobre a necessidade de inovação no ensino, atentando a uma renovação que gere significado no processo de aprendizagem e que torne os conteúdos ensinados essenciais ao crescimento individual e coletivo dos sujeitos nos aspectos sociais, políticos, culturais, etc. Considerando essas questões, não podemos ignorar os elementos práticos que colaboram com a reprodução dessa realidade, questões que vão desde uma formação inicial precária que pouco valoriza as disciplinas voltadas para o ensino (ditas pedagógicas) até elementos estruturantes como o fato dos professores(as) serem mal remunerados e geralmente acumular mais de um vínculo para conseguir sua sobrevivência financeira, não permitindo assim dedicação para a construção de aulas mais criativas ou diferenciadas. Entendemos que, diante dessa realidade que é predominante em diversos cenários da educação brasileira, torna-se um desafio aos professores(as) de história o planejamento e execução de aulas que representem mais significados aos alunos, mas que diante desses desafios é necessário refletir e criar estratégias para que possamos despertar nossos alunos para o conhecimento histórico, permitindo a eles produzir conhecimento, interpretar, criticar e aplicar o conhecimento na sua realidade.

Nesse processo, buscamos compreender também que no seio da disputa em torno do ensino de história são evidentes os avanços decorrentes de mobilizações e reivindicações travadas por professores(as) de história sobre os rumos desse campo do conhecimento. Em seu

processo de formação e consolidação como disciplina escolar é possível identificar as intencionalidades do Estado para com o currículo de história, através de abordagens e narrativas desejosas de legitimação. Essas intencionalidades se apresentaram de diferentes formas em diferentes contextos, seja através da proposta curricular de formação de professores da área, dos currículos propostos ao ensino básico, até a criação de leis que buscavam regulamentar o conhecimento histórico e sua aprendizagem em sala de aula. Após o fim da ditadura civil-militar no Brasil, o ensino de história e os agentes envolvidos nesse campo do conhecimento puderam, dentro do cenário de transformações que o Brasil passava, observar algumas conquistas no ensino de história que passaram a ser materializadas.

> Dentre as transformações que se tornaram realidade nos anos 1990, destacamos aquelas que consideramos avanços significativos para a área: o fim das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), o OSPB (Organização Social dos Problemas Brasileiros) nos diferentes níveis de ensino; as mudanças na formação de professores com o fim dos cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que também foram, paulatinamente, extintos. (FONSECA, 2010, p.01)

Essas mudanças refletem um cenário em que o ensino de história reafirma sua relevância no processo educacional e sua contribuição para a formação cidadã dos sujeitos. Avançamos em concepções que valorizam a complexidade do conhecimento histórico e as múltiplas possibilidades de ensinar história em detrimento de concepções lineares e dominantes. Essas mudanças compreendem, por exemplo, abordagens e temáticas que por vezes foram negligenciadas pelos currículos oficiais e que a partir da implementação de leis, formulação de políticas públicas, inserção de projetos e mudanças na compreensão de propostas curriculares passam a contribuir para a adoção e incorporação de temas que problematizam o passado a partir das questões postas no presente, em busca de uma formação integral dos sujeitos que englobe criticidade, humanidade e consciência histórica e cidadã.

Podemos citar, nesse universo de mudanças, a implantação da Lei de nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, materializando assim a mobilização de outros sujeitos históricos ao processo de formação educacional que outrora haviam sido secundarizados nos currículos, possibilitando o estabelecimento de conexões do passado com o presente que refletem e evidenciam as problemáticas do tempo vivido. Contudo, destacamos que essas leis, projetos e diretrizes não foram “dadas” de forma passiva por parte dos órgãos envolvidos na construção dos parâmetros educacionais, pelo contrário, elas são resultado de provocações feitas pelos diversos agentes que compõe a sociedade e que se envolvem nas lutas em defesa de uma educação transformadora, mais inclusiva e que objetiva uma formação crítica dos estudantes.

No conjunto das conquistas e avanços concretizados para a educação, podemos citar também a criação do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – e os instrumentos criados para avaliação e distribuição do material para alunos e professores, que permitiu a seleção por docentes de seus materiais a partir das necessidades e especificidades de cada escola, ao mesmo tempo em que ampliou e qualificou o acesso dos alunos a esses manuais. Para o campo de história, o livro didático sempre foi um desafio no que se refere aos conteúdos propostos e a disposição dos temas, das problemáticas etc., que por vezes impunha um ensino de conteúdos predominantemente eurocêntrico. A partir do redimensionamento do PNLD obtivemos avanços como indicado por Caimi:

> Tratando especificamente do livro de história, nosso foco de investigação, podem-se mencionar como algumas das principais conquistas: a minimização de erros conceituais, de anacronismos e simplificações explicativas; a supressão de situações de estereótipos e preconceitos; os avanços na atualização de conteúdos e aperfeiçoamentos na produção gráfica e visual dos livros; as mudanças de concepção editorial com textos mais breves, intercalados por muitas imagens, mapas, atividades, quadros, tabelas, resumos; a escrita do texto com estilo mais polifônico comtemplando o cortejo de versões historiográficas e a incorporação de excertos de obras de autores acadêmicos; a ênfase no trabalho com múltiplas temporalidades, no esforço de focalizar temáticas para o estudo do passado a partir das questões e problemas do tempo presente [...]. (CAIMI, 2018, p.24)

É importante destacar que os avanços depreendidos nos últimos anos no campo do ensino de história corroboram com o avanço na compreensão do papel da educação na sociedade contemporânea. Ao compreender a educação em seu papel dinâmico e criativo, como um processo complexo que atua não somente na reprodução e manutenção de estruturas, mas também no desenvolvimento de ações, de criação, superação, transformação e formulação que contribui com as mudanças sociais, a escola amplia a sua função social que se relaciona com a formação de sujeitos ativos e conscientes das estruturas de poder que os cercam e de suas capacidades de intervenção.

Nessa perspectiva, o ensino de história adquire mais significado, pois a compreensão do seu papel na formação cidadã está relacionada a efetivação de uma educação libertadora que apesar das imposições políticas, econômicas e ideológicas consegue desenvolver metodologias, didáticas e ações para a formação do pensamento crítico dos alunos. Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de novas práticas e concepções que compreendam que apesar das imposições das configurações de poder vigente que buscam subjugar a educação aos seus interesses ideológicos, a formação de sujeitos atua também na exposição das contradições dos sistemas vigentes e acaba por contribuir com um processo que tem não apenas continuidades, mas também rupturas e transformações. É nesse cenário que se encontra, ou deve-se pensar, as

contribuições do ensino de história para a formação de sujeitos, cenário esse que apresenta avanços e consolidações a partir das mudanças nas últimas décadas do séc. XX e as primeiras décadas do séc. XXI, como aponta Fonseca;

> No espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante. (FONSECA, 2003, p. 35).

É dentro desse palco de disputas perpassados pelo poder econômico, político e ideológico que o ensino de história se encontra e se materializa em seus objetivos e finalidades. A disputa pelas narrativas e intencionalidades desse ensino são protagonizadas por diferentes atores que compõe a sociedade, a escola, as classes dominantes etc. Nas últimas décadas que compreendem o fim do séc. XX e início do séc. XXI pudemos experimentar algumas conquistas em meio a essas disputas que são frutos de mobilizações históricas e debates teóricos travados por professores, pesquisadores e demais sujeitos envolvidos com o ensino de história. Para Fonseca (2003), essas conquistas abrem espaço para que novas abordagens surjam, e que os professores possam introduzir em suas práticas novos sujeitos e problemáticas que venham a contribuir com as intencionalidades de uma educação que forme jovens mais críticos e conscientes dos elementos que compõe sua cidadania plena.

> Do movimento historiográfico e educacional ocorrido nesse período, é possível apreender uma nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados – questões até então debatidas apenas no ensino de graduação – e chegam ao ensino médio e fundamental mediados pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais. (FONSECA, 2003, p. 36).

Sabe-se que essas mudanças, que aqui compreendemos como avanços para o ensino de história, não rompem por completo com as imposições feitas pelas estruturas de poder que buscam perpetuar a desigualdade e a dominação, mas estas transformações abrem caminho para que os professores de história possam introduzir temas, sujeitos, objetos e problemáticas que contribuam com a compreensão do papel formativo da disciplina de história, desenvolvendo a criticidade e as intencionalidades comprometidas com uma transformação da sociedade, do cotidiano e da realidade vivenciada pelos estudantes.

A superação da história tradicional em suas concepções que reproduzem “as narrativas mortas, os mitos conceituais, as periodizações clássicas, a cronologia linear e progressiva, o estudo dos grandes homens” (MISTURA; CAIMI, 2020), ainda é algo distante de se concretizar

no campo do ensino de história como realidade. As realidades construídas até aqui, e que merecem ser comemoradas em termos de avanços aos anseios dos atores envolvidos nas mobilizações desse campo do conhecimento, são incorporações de novos temas, sujeitos e problemáticas que contribuem de forma gradativa, com as rupturas e transformações almejadas no ensino de história por pesquisadores, professores e estudantes. As mudanças que ocorreram e continuam a acontecer coexistem ainda com resquícios do modelo tradicional de ensinar e aprender história, que foi consolidado a partir de interesses específicos relacionados a formação de uma identidade nacional e a conformação com as configurações de poder estabelecidas, pois

> Chegam ao Brasil, por meio da crise epistemológica da História como conhecimento, novas concepções sobre o papel e o trabalho do historiador, a relação com as fontes e seu tratamento, com o campo disciplinar das ciências humanas e sociais, bem como o interesse crescente por uma diversidade de temas e sujeitos, anteriormente relegados. (MISTURA; CAIMI, 2020, p.107)

Nesse sentido, abrimos espaço para a construção e desenvolvimento de novas concepções de História e de ensino que tenham como perspectiva o cotidiano do aluno, o seu tempo presente, os problemas enfrentados pela comunidade escolar, a história local, a valorização dos estudantes como sujeitos protagonistas das mudanças sociais e etc. Dessa forma, consideramos que, apesar das permanências no cenário de relações conflituosas pela disputa do poder ao qual o ensino de história está submetido, os pequenos avanços são consideráveis e demonstram que não existe um ensino homogêneo, e, que, mesmo diante de conjunturas desfavoráveis o ensino de história conseguiu imprimir mudanças que destoam das práticas tradicionais. A ampliação de pesquisas e trabalhos que envolvem o ensino de história a partir da década de 1980 contribuíram com a construção e inserção de novas metodologias e novos significados para a história ensinada, que tem, entre outras materializações, reafirmado seu papel formativo no âmbito político, social e cidadão.

Além dessas reflexões, não podemos desconsiderar que o Ensino de História faz parte de um sistema educacional que está inserido em uma sociedade configurada pela dominação de classes e pela exploração social e que a educação pode ou não representar um rompimento com as estruturas sociais que buscam condicionar os sujeitos à aceitação e legitimação da lógica de exploração. Segundo Bordieu (2011) a escola elege os códigos culturais das classes dominantes como os necessários a serem apreendidos pelos alunos e exclui intencionalmente as culturas consideradas “subalternas”, fazendo assim com que os jovens que pertencem às classes economicamente menos favorecidas enfrentem mais dificuldades de assimilar o conhecimento oferecido pela escola, ao contrário dos jovens das classes economicamente mais favorecidas que apresentam facilidade devido a sua familiaridade com estes códigos hegemônicos. Prática

que reproduz a violência simbólica causada pela cobrança de um mesmo capital cultural de sujeitos que tem contextos sociais, políticos e econômicos distintos.

Ao analisar a inserção do ensino de história como parte integrante e indissociável do sistema educacional, não podemos ignorar que ambos existem dentro da sociedade capitalista e que, portanto, obedecem às regras da lógica do capital como aponta Mészáros:

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor)

Desse modo, a educação, em sua forma não contestada, atua como um importante mecanismo de legitimação da ordem estabelecida e propaga valores de aceitação e conformidade com a configuração política e econômica vigente. Ao internalizar ensinamentos que buscam oferecer conhecimentos limitantes ao indivíduo, considerando apenas a transmissão do saber necessário para a execução de operações mecânicas e de aquisição de habilidades específicas para o interesse do capital, a educação reproduz ensinamentos que buscam adequar e adaptar os jovens ao modelo de sociedade estabelecido. As preocupações em relação ao processo formativo educacional são reduzidas ao desenvolvimento de técnicas e aptidões para que o sujeito possa assumir determinadas funções necessárias ao funcionamento da sociedade do capital. Destacamos que, nossa análise não é uma crítica a formação de profissões de diversas áreas, que numa sociedade complexa se fazem necessárias, nossa crítica se refere ao processo formativo que busca constituir pensamentos cada vez mais reduzidos, enquadrados numa lógica mercantil, estimulados pela concorrência e pela mercantilização de suas qualidades intelectuais, ou seja, na desumanização desse processo que coloca as preocupações humanitárias em segundo plano, valorizando o estabelecimento de práticas alienantes que os conduzem a dominações subsequentes.

Nesse contexto, o domínio sob o sistema educacional se faz necessário por parte das estruturas, para que o sistema vigente possa garantir a sua reprodução tanto nos aspectos ligados às condições materiais de existência, quanto das condições imateriais que compõem os pensamentos, ideias, valores, dogmas etc. Essa reprodução garante que uma ampla dominação seja consolidada e que o sujeito se detenha na realização de reivindicações imediatistas, perdendo assim as suas perspectivas futuras.

> A orientação educacional dos indivíduos – incluindo suas aspirações materiais e valores sociais – segue o mesmo caminho, diretamente dominada pelos problemas da imediaticidade capitalista. Sua consciência temporal, no que

> concerne ao "futuro", se restringe ao *tempo presente* constantemente renovado de sua luta com o poder fetichisticamente limitador da imediaticidade de sua vida cotidiana (MÉSZÁROS, 2008, p. 112 – grifo do autor)

Ao criar essa realidade, o sistema educacional gera uma negação nas possibilidades que venham a pensar em alternativas à sociedade estabelecida, negando a necessidade de transformações mais profundas e mascarando as relações de desigualdade. Nesse cenário, prevalecem ideais que estão em conformidade com as configurações de poder, onde os sujeitos que conduzem as estruturas dominantes estão preocupados em fazer a engrenagem histórica prosseguir em direção a uma manutenção da configuração de poder, permanecendo intactas, ao invés de fazer qualquer alteração no curso dessa realidade existente.

Faz-se necessário destacar que, mesmo diante das imposições dominantes ao sistema educacional, é possível observar sujeitos que conseguem desenvolver análises dinâmicas sobre sua inserção na realidade concreta de forma crítica, conseguindo apontar opressões, desigualdades e a necessidade de romper com o modelo de sociedade constituído. Ou seja, apesar de todos os esforços empreendidos pelo sistema capitalista de dominar e perpetuar sua ordem, podemos observar que essa dominação não é totalizante em todos os aspectos e que mesmo que o indivíduo seja subjugado ao modelo societário imposto, não significa que ele não possa refletir e questionar o sistema ao qual está inserido. Esses exemplos individuais em que o sistema não tem êxito total na dominação de todos os indivíduos, apesar de importante para analisarmos as condições que resultaram em tal contexto, não é suficiente para apontarmos novas configurações educacionais que podem vir a superar o sistema atual. Para Mészáros (2008), somente uma mudança profunda na sociedade pode transformar a educação, existindo assim uma relação dialética entre educação e sociedade, onde ambas dependem da superação dos modelos atuais para que possam materializar novas posturas, portanto, a educação por si só não condiciona a transformação social, mas contribui significativamente com a tomada de consciência que direciona os sujeitos para a necessidade dessas transformações, sendo assim, ambas estabelecem uma relação de dependência mútua onde a existência de novas realidades só serão possíveis com a transformação de uma pela outra.

Nessa perspectiva, um modelo educacional comprometido com a libertação e emancipação dos sujeitos de processos alienantes e de dominações, apenas existe na medida em que se envolve com as transformações sociais, ou seja, quando passa a enxergar os problemas existentes que permeiam a realidade da sociedade a sua volta, problemas que vão desde a falta de estrutura sanitária que não permitem condições de saúde às famílias e aos estudantes, até as situações de desemprego que os condicionam a contextos de pobreza e

miséria, não permitindo o desenvolvimento pleno das capacidades dos estudantes. Portanto, a educação precisa ensinar ao mesmo tempo em que educa e que demonstra se relacionar com os problemas vividos pelos estudantes e seus familiares, formando-os para atuarem de forma a superar esses problemas e a propor alternativas para a superação das condições materiais objetivas.

> O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 47 – grifos do autor)

A partir dessa discussão, analisamos que a Instituição escolar deve ter um papel de educar não apenas para o exercício de funções no mercado de trabalho, deve também educar para a vida em sociedade como já é apontado na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira que destaca que "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (BRASIL, 1996). Essa percepção, no entanto, se mostra distante de uma materialização na prática, e, por vezes é atropelada pelo imediatismo da necessidade de inserção dos jovens na vida profissional. Não queremos com isso desconsiderar nem secundarizar a importância da educação como uma ferramenta de inclusão dos jovens no mercado de trabalho, mas ousamos defender um processo educativo que vá além de uma formação técnica e operacional para o exercício de funções mercadológicas, almejando que a educação constitua-se também em uma ferramenta que permita ao aluno o desenvolvimento em sua integralidade, permitindo que desenvolvam suas habilidades práticas ao passo em que se apropriam do saber, da teoria e do processo, em uma união constante entre saber prático e saber teórico. Almejamos, nesse sentido, que a educação ofereça aos jovens a possibilidade de desprender-se da alienação social e libertar-se em relação a domínios políticos vigentes, encorajando-os a enxergar-se como agentes das transformações que desejam para si e para a sociedade.

A educação transforma-se, nessa perspectiva, em um espaço de valorização da formação humanitária e humanista, transpassando os espaços limitados da sala de aula, se espelhando no mundo e nas ações necessárias para a sua transformação. Para os jovens, a educação deve oferecer não apenas o ensino das linguagens, dos códigos matemáticos, das ciências da natureza ou das humanas, fundamentalmente deve oferecer o conhecimento e as condições necessárias à superação dos problemas diários que podem, em uma perspectiva global, aparentar ser minúsculos, mas que no dia a dia são determinantes para a vida desses indivíduos. São problemas tanto singulares quanto plurais, vão desde a falta de saneamento no bairro que

ocasiona um esgoto a céu aberto até problemas mais gerais como desemprego, baixas remunerações, condições impróprias de trabalho, etc., ou seja, a educação não se constitui enquanto libertadora apenas quando objetiva uma mudança macro das estruturas, mas assim se consolida a partir da soma das várias mudanças "pequenas" que podem transformar-se em mudanças mais profundas, em rupturas prolongadas e radicais.

> O controle sociometabólico do capital é absolutamente incompatível com qualquer ideia de mudança estruturalmente significativa [...] a dimensão do *futuro* sofre as consequências, no sentido de que tem de restringir-se na visão de absolutamente todos cujo horizonte histórico é estabelecido pelo ponto de vista do capital. (MÉZÁROS, 2008, p. 109-111, grifo do autor)

Esse horizonte limitado que conduz os sujeitos a reduzir suas perspectivas futuras e a uma aceitação alienada aos interesses dominantes, leva os indivíduos a incorporarem as práticas e demandas do capitalismo como suas. Esse processo ocorre através da "internalização pelos indivíduos da legitimação da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social" (MÉSZÁRO, 2008, p. 44), lhes oferecendo uma falsa sensação de liberdade diante das escolhas disponíveis e de suas trajetórias, garantindo que haja uma dominação permanente que busca afastar sentimentos de revoltas, contestação, reivindicação ou qualquer outra reclamação que venha a resultar na alteração da estrutura posta. Desta forma, Mészáros (2008) defende que apenas uma transformação radical da sociedade pode representar uma transformação no sistema educacional.

Nessa perspectiva, em que o sistema educacional pode representar um reforço às estruturas de desigualdades sociais existentes, o ensino de história pode desempenhar um papel fundamental na aquisição de conhecimentos que possam contribuir para o rompimento com estruturas de desigualdade e de opressão, estimulando a formação cidadã dos alunos, mesmo diante de uma estrutura educacional condicionada a manutenção da configuração política, econômica e social vigente.

2.1 FORMAÇÃO HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA

Ao longo de sua trajetória iniciada no século XIX, o ensino de história enquanto disciplina escolar no Brasil, em suas relações com o modelo educacional e de sociedade, buscou formar um tipo de cidadão conformado ao modelo societário estabelecido. Os currículos consolidados "foram determinados pelas ideias de nação, de cidadão e de pátria que se

pretendiam legitimar pela escola" (NADAI, 1993, p. 149). O protótipo de cidadão almejado nessa formação se omitiria diante das injustiças sociais e não compreenderia a importância de se posicionar e fazer cobranças aos governantes, questões essenciais para a formatação de uma sociedade menos desigual e mais humanitária.

Destacamos que, os currículos, metodologias e concepções que almejaram a formação do cidadão conformado não ocorreu sem oposições. O ensino de história se constituiu a partir de diversas disputas ideológicas que na contemporaneidade se fazem ainda presentes. É por meio dessas disputas, na concepção de educação e do ensino de história em si, que se fazem importantes alterações no "pensar, do fazer e do escrever a história" (NADAI, 1993, p. 114). Desta forma, o conceito de formação histórica que desenvolvemos nesse trabalho se opõe a concepção de formação do cidadão consolidado no início do século XIX no ensino de história, e se insere no bojo de novas perspectivas e abordagens para o ensino que possam introduzir novas práticas e concepções que venham a desenvolver criticidade nos sujeitos. É nesse cenário de disputas que nossa pesquisa encontra espaço, buscando apontar novas concepções para a superação do que se mostra ultrapassado e imprimir novas possibilidades ao ensino de história.

Ao reafirmar a necessidade de um ensino que supere os aspectos ultrapassados da sociedade vigente, estamos ressaltando que o modelo estabelecido não atende as demandas e anseios da população, mas sim de pequenos grupos que se fazem hegemônicos. Freire destaca que "uma época está superada quando seus temas e suas tarefas já não correspondem às novas necessidades que vão surgindo" (FREIRE, 1979, p. 21). As velhas estruturas vão se mostrando ineficazes e gerando aumentos na miséria, pobreza, desigualdade etc. Nesse sentido, a instrumentalização do ensino é necessária ao direcionar os alunos a perceberem a incompatibilidade de suas demandas sociais/políticas/econômicas/culturais com a configuração de poder vigente, que exclui as classes menos favorecidas economicamente de possibilidades de ascensão ao poder. A educação em sua dimensão e no seu papel social a ser desenvolvido, na transição do sujeito passivo ao sujeito ativo, deve atuar na libertação dos seres humanos. Para tanto:

> É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1979, p. 21)

Reconhecendo a educação em sua dimensão como fundamental ao processo de emancipação dos indivíduos, apontamos o ensino de história como uma indispensável

ferramenta desse processo dialético onde o sujeito tem acesso aos processos históricos do passado e de seu tempo como instrumento para pensar e criar o futuro. Nesse aspecto, o ensino de história torna-se indispensável por sua habilidade em conseguir reviver a memória daquilo que fomos, do que somos e do que queremos nos tornar, evidenciando nesse processo quem dominou e quem foi dominado, bem como os instrumentos utilizados nos processos de rupturas sociais que foram promovidos ao longo da história. O ensino de história relacionado a um processo educativo comprometido com a libertação dos envolvidos na dinâmica ensino-aprendizagem efetiva-se a partir da tomada de intencionalidade que objetive uma "educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue" (FREIRE, 1979, p. 22).

Desta forma, partimos da premissa de que o ensino de história é um importante mecanismo na formação cidadã dos alunos e que por vezes esse papel não é ressaltado ou é atropelado pelas diversas concepções que permeiam os debates acerca do ensino de história ou pelas atribuições burocráticas que os docentes acabam adquirindo e se ocupando em suas jornadas. O conhecimento histórico, em suas diversas dinâmicas, pode adquirir sentido e significado para os alunos se estiver comprometido com mudanças sociais e com a realidade social em que o aluno está inserido, dando-lhe oportunidade de historicizar sobre a sua própria vida e de buscar no conhecimento histórico os elementos necessários para encontrar sentido ao mesmo tempo em que busca conhecimento para reconhecer e evidenciar contradições que ele possa intervir. Dessa forma, a intencionalidade do ensino de história deve ser uma preocupação constante dos professores(as), devendo estar presente em seus planejamentos, pesquisas e principalmente na materialização das aulas. As reflexões sobre o que ensinar, como ensinar e pra quê ensinar podem servir como guias para a prática docente.

Um processo onde o estudante se torna sujeito e não objeto da história. Freire (1979, p. 35) aponta que essa transformação ocorre a partir de uma "reflexão sobre sua atuação, sobre seu ambiente concreto", onde o indivíduo possa gerar reflexões sobre a realidade que o cerca e venha a se sentir pronto a intervir nela. Nesse processo educativo, ressalta-se um retorno as qualidades humanas que por vezes são desestimuladas em uma sociedade voltada ao capital, sentimentos de solidariedade, empatia e respeito que as estruturas da sociedade vigente tentam retirar e substituir por sentimentos de concorrência, competição, fragmentação das relações etc.

Para Freire (1979), o ser humano é criador de cultura e fazedor da história, ao passo em que transforma a natureza a partir das suas próprias percepções e ações. É na dinâmica de responder, de agir e de relacionar-se com os outros que os indivíduos constroem novas possibilidades para o real, sendo sujeito de seu tempo e apropriando-se do conhecimento acumulado pela humanidade. A medida em que os indivíduos se tornam conhecedores dos

problemas de sua época conseguem formular alternativas e soluções que os levam a transitar em valores de um modelo de sociedade a outro, pelas suas rejeições, oposições e reivindicações que o ser humano aponta, o que deve ser estruturalmente superado. Assim, sendo sujeito de seu tempo, é que o ser humano também será sujeito da história:

> Um homem faz história a medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Também faz história quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos.... Insistamos em que o homem, para fazer a história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la. (FREIRE, 1979, p. 22)

Um ensino comprometido com a transformação do ser humano de objeto a sujeito da história deve evidenciar os seus objetivos de aprendizagem e atrelá-los a transformação de mundo. Nesse processo, as discussões acerca da intencionalidade histórica podem se relacionar e por vezes limitar-se ao desenvolvimento de uma consciência histórica dos alunos. Entretanto, ressaltamos que a consciência por si só não configura novas realidades, ela precisa se materializar em ações onde o sujeito possa conduzir suas próprias intervenções. Ou seja, a intencionalidade histórica a qual nos referimos está atrelada a uma concepção histórica onde o conhecimento disseminado pelos docentes possa contribuir para o desenvolvimento da autonomia do pensamento dos alunos, estimulando que eles se apropriem de suas realidades e utilizem o conhecimento histórico para reconhecer e identificar estruturas e, além disso, posicionar-se diante delas.

Nesse sentido, a consciência histórica que para Rüsen (2010, p. 57) constitui-se de "operações mentais por meio das quais os homens interpretam as suas experiências na temporalidade e orientam intencionalmente sua vida prática no tempo", deve ser provocada pela intencionalidade do docente e do ensino, atribuindo ao desenvolvimento da consciência histórica as finalidades sociais que o ensino de história pode despertar nos alunos que vão, desde o respeito aos direitos humanos, a uma formação cidadã plena no que se refere ao conhecimento sobre o processo de conquista de direitos, até o protagonismo de movimentos que buscam romper com estruturas de desigualdade e opressão. Essa consciência, no entanto, não pode limitar-se na aquisição e internalização de conhecimento por si só. O conhecimento histórico deve servir para impulsionar os jovens na tomada de decisões no presente e no seu cotidiano.

Nesse sentido, acreditamos ser mais adequada a utilização do conceito de consciência histórica atrelada ao de formação histórica para melhor explicitar os objetivos de nossa

pesquisa, apontando qual consciência objetivamos desenvolver e quais elementos são esperados que o ensino de história possa proporcionar aos estudantes. Desta forma, enxergamos que formar o jovem historicamente precisa ser uma relação entre o conhecimento dos fatos históricos e a compreensão sobre como se dá o processo de construção do conhecimento histórico, possibilitando que o estudante se aproprie não somente das narrativas do passado, mas que esse conhecimento seja convertido em ações no presente e no futuro onde o aluno adquira protagonismo e rompa com a passividade que o limita em conhecer, interpretar e memorizar o passado, tornando-se ativo em busca de mudanças e transformações sociais, políticas, econômicas, culturais etc.

A materialização dessa formação histórica aos jovens estudantes se justifica pela necessidade de inserção dos indivíduos ao processo histórico, ou seja, fazê-los sentir-se parte integrante da história e de seu tempo. Essa integração se dará a partir da tomada de consciência por parte do sujeito da sua capacidade de transformar a sociedade e as relações que o cercam. Apenas no processo de tomada de consciência é que o sujeito pode enxergar suas potencialidades e compreender as demandas da sociedade. Portanto, o processo de desenvolvimento de consciência relaciona-se com a formação histórica que objetivamos compreender em nosso trabalho, partindo da premissa de que "o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la" (FREIRE, 1979, p. 22). Deste modo, o processo educacional em que o jovem terá acesso as diversas áreas do conhecimento se fazem fundamental ao seu desenvolvimento enquanto sujeito, pois somente a medida em que conhece o mundo em suas dinâmicas, é que o indivíduo desenvolverá as formulações necessárias para modificar a realidade a sua volta, encarando seu tempo e sua época como transitórios e o conhecimento como instrumento para imprimir melhorias ao seu futuro.

Para Rüsen (2007), a formação histórica é um processo que se apresenta como uma categoria didática que tem o objetivo de desenvolver competências que compreende a indissociabilidade da aprendizagem de conhecimentos científicos e a utilização desses conhecimentos na vida prática, ou seja, são as aptidões históricas que o sujeito adquire para a interpretação do mundo e a práxis desenvolvida a partir dessas competências na realidade social que constituem a sua formação histórica. A aprendizagem está, nesse processo, associada a uma demanda da utilização do conhecimento histórico na realidade dos sujeitos. A formação intenciona a mobilização de conceitos, interpretações, concepções para materialização do saber no cotidiano. É uma formação que instrumentaliza o conhecimento histórico para orientar a

vida prática e para a localização do sujeito no tempo presente nas suas problemáticas, seus anseios e suas demandas sociais. Nas palavras do autor:

> "Formação" significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. (RUSEN, 2007, p.95).

Desse modo, essa formação contribui para que o sujeito possa se reconhecer historicamente e passa a ser o elo articulador entre o saber e o atuar que se integram a partir da relação de três dimensões: a experiência, a interpretação e a orientação. Ou seja, o processo de aprendizagem conduzido pela didática histórica que culmina nessa formação parte dos conhecimentos e vivências experimentadas pelos alunos, para assim, conduzi-los para uma interpretação histórica de si e do mundo com a finalidade de desenvolver as orientações práticas do saber histórico mobilizados nesse processo. Nessa perspectiva, a formação histórica adquire sentido ao passo em que o sujeito desenvolve as competências cognitivas e teóricas para compreensão de sua realidade e desenvolve ações que intervenham em sua própria vivência.

No caminho percorrido por nossa pesquisa entendemos que, o conceito de consciência histórica relaciona-se com o conceito de formação histórica, configurando-se como âmbito dessa formação que contempla ainda a formação política e cidadã. Destacamos que, o conceito de formação histórica aqui apresentado e defendido não se constitui enquanto produto acabado ou finalizado nas etapas escolares. Pelo contrário, a formação histórica é um processo que é potencializado na escola a partir do repertório construído e das manifestações do conhecimento trazidos pelos estudantes de seus locais e que retorna para a sociedade em um processo de troca mútua, dinâmica e constante. Os sujeitos carregam consigo conhecimentos e valores que podem ser construídos ou descontruídos no ambiente escolar e retornam para a sociedade e o complementam no decorrer da vida, como afirma Rüsen "vale lembrar que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel". (2007, p. 91)

Nessa perspectiva, partimos da premissa de que a formação histórica não é um processo que ocorre exclusivamente na escola nem é monopolizada pela disciplina de história. O que buscamos compreender em nossa investigação é o papel que o ensino de história pode desenvolver nessa formação e os caminhos possíveis para contribuir com esse processo formativo. O conhecimento histórico precisa ser pensado em seu uso para além da escola, da aquisição de notas ou medição de desempenho. Faz-se necessário refletir sobre a utilização

desse conhecimento no cotidiano daqueles que o estudam e o apreendem e a indispensabilidade desse conhecimento para orientação dos sujeitos no tempo presente. Pensando nisso, as preocupações de Rüsen nos impulsionam para refletir sobre a função social do ensino de história para os mais diversos educandos e suas diferenciadas demandas. O seu conceito de formação histórica abrange a reflexão sobre o processo de aquisição de conhecimento teórico, mas também evidencia a necessidade de levar o aluno ao reconhecimento e visualização da materialização desse conhecimento em ações, atitudes, posições, localizações e construções de identidade e do pensamento autônomo diante da sociedade.

Essa formação histórica, sobre o que nossa pesquisa objetiva contribuir, concretizar-se-á a medida em que o ensino de história em sua abrangência intencionar sua prática pedagógica em busca de rupturas necessárias na sociedade existente. A partir disso, as metodologias, finalidades do ensino e as habilidades a serem desenvolvidas se modificarão e direcionarão as aulas para um estágio de aprendizado onde o sujeito buscará conhecer e agir sob o conhecimento adquirido. Os estudantes apreenderão que a realidade concretizada consiste em uma das várias possibilidades que podem vir a existir, compreendendo que tudo é mutável desde que haja mobilização a partir da sua práxis – reflexão e ação.

No processo de conscientização dos sujeitos é necessário que haja um reconhecimento da situação em que os indivíduos se encontram, entendendo sua posição social e o que a condiciona. Ao ter conhecimento sobre os aspectos da cultura e da política, o sujeito compreenderá como o processo de dominação da natureza pelo ser humano se converteu também em um processo de dominação do ser humano pelo próprio ser humano e que o processo de libertação se dará pela conscientização do pertencimento do sujeito a uma classe explorada, para que não haja uma perpetuação das contradições sociais e políticas que colocam o oprimido como futuro opressor refletindo numa falsa libertação.

A partir dessas ideias, consideramos que, por exemplo, em uma aula sobre Primeira Guerra Mundial, o docente não pode objetivar que o estudante conheça apenas a narrativa, ou seja, memorize a data de início e fim do conflito, as fases, os antecedentes, o desenrolar do conflito, as alianças políticas, as consequências etc., a intencionalidade desta aula deve estar relacionada ao conhecimento sobre as disputas ideológicas que tornam tal narrativa dominante e outras menosprezadas, bem como despertar no aluno a reflexão sobre os efeitos de uma guerra, para que possa pensar sobre os conflitos presentes e percebê-los em suas dinâmicas políticas e econômicas, mas essencialmente em suas consequências sociais e emocionais. Pretende-se que a aula seja um instrumento para acessar as emoções do aluno e fazê-lo sentir as dores, os sofrimentos e os sentimentos relacionados ao fato histórico, não passando por ele

apenas como um esquema mental memorizado que servirá para responder questionamentos objetivos e estatísticos sobre o evento, mas tomando consciência do fato e levando-o a desenvolver opiniões, críticas, revoltas e construir posições no tempo e espaço em que se encontra a partir do conhecimento formado historicamente.

Outro exemplo que podemos citar é de uma aula sobre a escravidão, onde o docente se esforçará para que o aluno conheça a dinâmica que originou essa realidade, destacando o processo de dominação e exploração dos povos negros pelos europeus. Informações importantes, mas que ao serem desconectadas da realidade e da sua relação com as desigualdades sociais, de classe e de etnias da atualidade podem gerar um conhecimento estagnado no passado, como se este conhecimento não se relacionasse com o presente. Destarte, é fundamental que uma aula sobre escravidão seja também uma provocação ao aluno para que se pense sobre os efeitos da escravidão no tempo presente e como as pessoas ainda são afetadas pelo racismo que se manifesta diariamente em diferentes segmentos gerando segregações e genocídios. Estas reflexões provocadas pelo docente devem se traduzir em ações que possam se materializar em transformações sociais provocadas pelos estudantes a partir do conhecimento histórico obtido.

Ao construir tais proposições, estamos levando em consideração que o conhecimento é uma importante ferramenta de exercício de poder e que negar o conhecimento historicamente acumulado é fortalecer as estruturas de dominação. Dessa forma, refletir sobre o papel da educação consiste em questionar sobre o que é ensinado e como o aprendizado é transmitido em nossa vida escolar, quais conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros e quais conhecimentos julgam não ser importantes para compor o currículo. Esses questionamentos também devem ser feitos quando analisamos o ensino de história, pois ao considerar que esse campo do conhecimento é fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e na aquisição de sentido histórico para que os indivíduos venham a se localizar no tempo e no espaço e, assim, posicionar-se em suas realidades, torna-se fundamental pensar o que aprendemos nas aulas de história e qual a funcionalidade desse conhecimento. Ao analisar o ensino de história no Brasil, em sua trajetória que envolve permanências e rupturas, objetivamos refletir em que medida esse ensino tem contribuído com uma formação que valoriza o desenvolvimento da consciência cidadã, que possa oferecer aos indivíduos o domínio dos conhecimentos necessários que compõe a realidade nos âmbitos políticos, sociais, econômicos etc., para que assim possam compreender o tempo vivido e mobilizar-se diante de ações que venham a modificar suas realidades. Como destaca Lucini (2018)

> [...] os conteúdos históricos ensinados sem uma intencionalidade, que implique o desenvolvimento de uma consciência cidadã e política, podem resultar na incapacidade de compreensão crítica do tempo vivido. Compreensão crítica que estamos entendendo como o desenvolvimento da capacidade de analisar os acontecimentos históricos no decurso do tempo e nele intervir para transformar a realidade. (LUCINI, 2018, p. 67).

Partindo dessa premissa, o ensino de história necessita, na medida em que leva aos estudantes o domínio das narrativas acerca do passado, ampliar e abranger o conhecimento produzido no presente e os fatos vivenciados durante essa produção. O estudante só perceberá utilidade nas aulas de história cursadas na educação básica se elas se mostrarem úteis ao seu presente e indispensáveis para o domínio da sua própria realidade.

Na concordância de um ensino que venha a incidir sobre o presente, devemos compreender que a materialização de uma intencionalidade histórica é essencial. Essa intencionalidade, que aqui chamamos a atenção, se refere aos objetivos e finalidades empreendidas no processo de ensino e aprendizagem que poderá resultar em um distanciamento do aluno do seu tempo e do seu espaço ou estimulá-lo ao envolvimento com a realidade que o cerca. Para tanto, o docente, que também necessita ser reeducado a superar a lógica de educação dominadora, deve ter clareza da instrumentalização do conteúdo histórico para responder problemáticas existentes na atualidade e no tempo vivido. Dito isto, pensar em que ser humano pretendemos formar e quais as habilidades e qualidades imprescindíveis aos cidadãos que vamos educar para viver em sociedade, nos coloca inevitavelmente a tarefa de repensar os métodos, os conteúdos e principalmente as finalidades do ensino.

Para Lucini (2018, p. 81), na esteira de Audigier (2016), “a relação entre cidadania e ensino de história implica numa formação histórica que se compõe a partir de uma relação entre consciência histórica, consciência cidadã e consciência política”. Com esta relação pode-se pensar em introduzir a concepção de que o conhecimento ensinado em sala é indispensável a sociedade, pois pode formar seres humanos capazes de identificar a alienação, a dominação política, a desigualdade econômica e social e apresentar atitudes humanas coerentes com a superação dessa realidade. A formação histórica que pretendemos é a que torne o estudante um cidadão capaz de conhecer o mundo em que vive e apontar a necessidade de superação das estruturas ultrapassadas de exclusão e desigualdade que buscam padronizar as identidades humanas e mercantilizar os sentimentos em prol de uma sociedade dominada por poucos. Identificar, reconhecer e atuar na transformação desse modelo de sociedade é o objetivo da concepção de formação histórica que desenvolvemos em nosso trabalho.

O conceito de formação histórica aqui apresentado implica em um processo de desenvolvimento da consciência dos estudantes em três âmbitos: a consciência histórica, a consciência cidadã e a consciência política (AUDIGIER, 2016). Por ser um processo, entendemos que a constituição dessa formação não ocorre no ambiente exclusivo da escola, nem é atribuição exclusiva do ensino de história, mas, esses espaços, por serem espaços de formação, reeducação e reflexão, podem contribuir significativamente com essa dinâmica, ao passo que não se isentam de um compromisso social com a formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem promovido pela escola e pelo ensino de história. A formação histórica, nessa perspectiva, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de uma consciência crítica que compreenda o conhecimento histórico como instrumento para libertar-se das amarras das estruturas desiguais e das configurações homogêneas de poder. Dialeticamente, a consciência histórica, política e cidadã se relacionam formando o conjunto da criticidade necessária a transformação do sujeito e da realidade que o cerca.

A materialização do conhecimento histórico e a instrumentalização desse saber para uso prático no agir, pode ser pensado tanto na perspectiva de manutenção e reprodução quanto na perspectiva de transformação e ruptura. Ressaltamos que a formação histórica, que aqui nos referimos, não se reduz a uma interlocução do saber e do agir, mas vai além na busca da mobilização do conhecimento histórico no direcionamento de ações que busquem transformações sociais, políticas, estruturais, dentre outras. Compreendemos, portanto, que não basta a aquisição de conhecimento histórico e o estabelecimento de relações com a realidade, importa que essa materialização dos saberes históricos esteja articulada com a necessidade de transformação da realidade dos sujeitos. Dessa forma, pensar a formação histórica no âmbito das consciências histórica, política e cidadã implica atentar para o desenvolvimento da criticidade e nos ajuda na análise das evidências emersas de uma mobilização da juventude em busca de mudanças sociais e políticas que representa a articulação das temporalidades passado, presente e futuro articuladas pelo fio condutor das transformações sociais.

A construção do conceito de formação histórica aqui apresentada resulta dos caminhos percorridos nessa investigação e do anseio em contribuir com um ensino de história comprometido com as transformações sociais. Para tanto, encontramos em Rüsen uma definição que contribui para, em conexão e diálogo com outros autores, compreender melhor o processo formativo e suas finalidades no ensino.

A consciência histórica, aqui compreendida, não se trata de um acúmulo de conhecimentos sobre o passado nem do conhecimento escolar adquirido nos anos de escola básica como por vezes é entendida. Esta se insere em um processo mais profundo que articula

passado, presente e futuro para definir orientações à vida prática. Ou seja, é o modo como o sujeito faz uso do conhecimento para uma leitura histórica da sua realidade e para a tomada de posições e ações sobre ela. Entendemos que a consciência é a condição para ação e que ela precisa estar atrelada a necessidade de superação de desigualdades, injustiças e contextos que os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, encontramos na construção de um diálogo entre Rüsen e Freire o parâmetro de construção dessa consciência.

Rüsen nos leva a compreender que a consciência histórica não é sinônimo de passado ou memória, mas sim a junção entre conhecimentos construídos dentro e fora da escola com o resultado das operações mentais realizadas na tomada de decisões no tempo presente, onde mobilizam-se as três temporalidades: passado, presente e futuro como forma de significar a experiência humana.

> Não há outra forma de pensar a consciência histórica, pois ela é o local em que o passado é levado a falar – e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante das virulentas experiências do tempo (RUSEN, 2010, p.63)

A consciência histórica, funciona assim, como uma reunião de conhecimento humano que pode ser acessado a partir das demandas do tempo em que o sujeito está inserido e das demandas que carecem de uma resposta histórica, consolidando-se como mediadora das experiencias humanas, um fio condutor das ações do presente que buscam no passado as referências para ação do sujeito e para as projeções futuras. A consciência histórica é, dessa forma, o conhecimento humano acumulado que é utilizado no tempo corrente para interpretação e leitura de si próprio e do mundo que o cerca. A partir desses conhecimentos que conectam passado, presente e futuro os sujeitos desenvolvem capacidade de análise, localizam-se no tempo, reconhecem estruturas de poder e se posicionam socialmente.

Na sua ação na vida prática, portanto, o ser humano mobiliza sua consciência histórica para orientar e interpretar o presente e projetar o futuro a partir de suas experiências. O conhecimento histórico pode ser utilizado como meio para realizar aquilo que os sujeitos idealizam e organizar-se no decurso do tempo aproximando suas experiências de suas projeções. A tarefa que nos propomos é de evidenciar as articulações possíveis entre as intenções da vida prática em transformar realidades sociais, políticas, econômicas etc., que possam representar a transformação da vida dos sujeitos, de suas comunidades e da sociedade em si. Nosso desafio, portanto, é pensar a construção da consciência histórica que possibilita aos sujeitos buscar no conhecimento histórico, uma orientação para o presente e uma projeção de luta, de transformação de sua realidade.

Compreendemos e queremos contribuir com a tese de que em um mundo desigual e estruturalmente organizado para manter as injustiças sociais e a dominação de classes, não basta apenas adquirir ou manifestar consciência história, é preciso que essa consciência se solidifique em ações que possam refletir e manifestar as ideias presentes na consciência. Não basta ter consciência, é necessário ser agente dessa consciência e colocá-la em prática no cotidiano, para que assim possamos em um movimento dinâmico e intencional aproximar a teoria (conhecimento histórico) da prática (ação histórica) concretizando o que se convencionou chamar de práxis.

Entendemos que o âmbito da consciência histórica que integra a formação histórica está atrelado a ideia de libertação dos sujeitos da opressão e dominação. Desenvolver a consciência no aspecto histórico implica reunir conhecimentos e usá-los para a transformação da realidade vivida. Na visão freiriana, a relação entre consciência e as ações tomadas pelos sujeitos ocorrem de forma dialética, ao passo em que a consciência determina as ações dos indivíduos no mundo, as relações sociais, políticas e econômicas determinam a consciência dos sujeitos. Ou seja, para transformar a realidade é preciso que os sujeitos identifiquem e reconheçam as estruturas que os cercam e conscientizem-se criticamente sobre essa realidade, para que nela possam intervir de modo a modificá-la.

O mundo e suas implicações e relações sociais são vistos, desse modo, como um processo inacabado, que pode modificar-se a partir das intervenções humanas de sujeitos comuns que incluem o educando, o educador, o camponês, o trabalhador, etc. Essa consciência que se constrói, associada com a finalidade de libertação, devolve aos sujeitos o sentido histórico do agir, encorajando-os a não se conformar com o real e a buscar o mundo melhor que por vezes é desejado, mas desacreditado e desestimulado pelas configurações sociais que estamos inseridos.

Pensar a educação e especificamente o ensino de história nessas relações nos leva a defender que a consciência histórica, aqui objetivada, possa contribuir com a construção de um pensar crítico, que orienta a ação para uma nova realidade. Nessa perspectiva, educar não é apenas um ato de descrever, narrar ou formar didaticamente os educandos. Educar se compreende em um processo amplo que une o saber e a prática com o objetivo de criar, mudar, inserir-se, reconhecer-se, construir e atentar-se ao desvelamento das contradições da sociedade, para atuar sobre ela com a intencionalidade crítica, em que os seres humanos são agentes de mudança, e, o mundo, um espaço para intervir e mudar a ordem das coisas.

A consciência que se insere no processo amplo da formação histórica, implica no desenvolvimento da esperança de que as mudanças são possíveis e pode ser construída pelos

estudantes e professores. Importa que seja possibilitado aos sujeitos compreender que as mudanças sociais que se dão no campo das estruturas, que por vezes são vistas de forma distante e desencontradas com suas vivências, interferem diretamente no seu cotidiano. Logo, é preciso que se compreenda que ao pensar mudanças políticas, sociais, econômicas e outras, pode significar a transformação da sua própria realidade. Esse link realidade do indivíduo com a realidade social é necessário para que os indivíduos se reconheçam como parte do processo histórico formado pelo todo e pelo particular. Só podemos mudar aquilo que entendemos que pode representar uma melhoria direta no nosso cotidiano, pois quanto mais distante enxergamos as mudanças e as estruturas, mais distante se torna o nosso desejo de modificá-las. Nesse caso, cabe aos docentes levar os estudantes a reconhecerem as estruturas sociais como parte de suas vidas e as mudanças necessárias para tornar a sociedade mais justa, igualitária e menos desigual como possibilidade real da intervenção dos sujeitos.

O processo de aquisição da consciência histórica ocorre a partir do desvelamento da realidade e da construção da perspectiva de que o sujeito -educando- e o sujeito – educador- são, ambos em suas especificidades, sujeitos construtores da história. Entretanto, apenas a desmistificação da realidade não é suficiente, o que pretendemos não é apenas abrir os olhos ao conhecimento e tornar-se um intelectual do conhecimento humano, é preciso ir além da aquisição de competências de leituras históricas do mundo.

Freire (2016) nos traz a visão sobre as “etapas” de desenvolvimento da consciência, introduzindo a caracterização e distinção do processo de transição da consciência ingênua para a consciência crítica, sendo a primeira uma fase em que o ser encontra-se submerso na realidade e não consegue diante dela identificar as configurações postas que determinam sua realidade. Seria uma consciência inconsciente na medida em que não consegue se distanciar do tempo presente para enxerga-se de fora. Em nossas interpretações, seria uma consciência desarticulada e fragmentada, incapaz de ordenar os fatos, relacionar o ontem, o hoje e o amanhã, mergulhada na passividade do tempo e nas determinações dominantes, sem ao menos percebê-las, anestesiados diante do tempo e da história. A segunda consciência, entretanto, representa a transição da fase do sujeito como espectador para protagonista da sua própria história, momento em que o sujeito se compreende parte do processo histórico e percebe-se crítico diante do tempo vivido e suas relações. A criticidade dessa etapa da consciência é o que permite o ato constante da ação-reflexão culminando na conscientização, que para Freire, resulta da consciência crítica desenvolvida, que compreende a necessidade de atuação dos sujeitos no tempo.

> Logo, a conscientização implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade, para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece

> como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico. [...] ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato "ação – reflexão". Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens. (FREIRE, 2016, p. 55-56)

Essa transição da consciência que eleva os educandos a condição de sujeitos se constrói a partir de uma educação e um ensino comprometidos com as transformações sociais e que tenha como finalidade a libertação dos educandos. Para isto, o ensino que se propõe a desenvolver a consciência crítica e que liberte os olhos dos sujeitos das vendas que codificam a realidade social, deve primeiro considerar o educando como sujeito da sua própria libertação, apropriando-se da realidade do educando como experiência e objeto de aprendizagem, levando-o a refletir sobre suas condições históricas a partir de suas culturas, suas questões sociais, econômicas e políticas. Para Freire:

> É mediante reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, que o homem se torna sujeito. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais ele "emergirá", plenamente consciente, engajado, pronto a intervir sobre e na realidade, a fim de muda-la. Uma educação assim – cuja finalidade seja desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica em virtude da qual o homem escolhe e decide – liberta o homem, em vez de subjugá-lo, domesticá-lo, colocá-lo de acordo [...] (FREIRE, 2016, p. 68)

A educação atua, nessa perspectiva, para aprofundar a consciência de seus estudantes em uma compreensão de que estes já trazem experiências e conhecimentos a partir de suas vivências. Contudo, é necessário significar essas experiências, possibilitando aos sujeitos a compreensão desses processos em sua integralidade. O papel do professor de história nesse processo se caracteriza como:

> Um intelectual capaz de identificar os quadros da consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história. (CERRI, 2011, p. 17)

Por fim, a consciência histórica pensada em um processo amplo – formação histórica – compreende o processo de aprofundamento do conhecimento histórico e das funções práticas que esse conhecimento adquire no cotidiano dos sujeitos.

A aproximação que realizamos entre Rüsen e Freire, nos permite pensar a consciência histórica como construção de uma relação entre o conhecimento que é visto por Rüsen como orientador da vida prática e defendido por Freire como necessidade de "criticizar-se" esse conhecimento na sua utilização para as mudanças sociais. Portanto, a unidade teórica aqui construída é pensada no âmbito de um ensino que entenda e se empenhe na construção da

criticidade da consciência e que essa consciência esteja conectada com as necessidades de transformações sociais reveladas pelo cotidiano e vivenciadas pelos estudantes.

Em síntese, não é qualquer consciência histórica que se busca desenvolver no processo de formação histórica, mas sim uma consciência histórica crítica capaz de mobilizar os processos cognitivos atuantes na transformação da realidade vivida e atrelada ao conceito de libertação. A criticidade aqui pensada, também não se traduz e não se limita ao ato de analisar de forma crítica as relações sociais, mas está acoplada a capacidade de analisar e desenvolver ações que transformem uma situação de opressão em uma situação de libertação. Dessa forma, acreditamos contribuir com o entendimento da consciência histórica em sua forma crítica e atuante, que somada as consciências política e cidadã pode constituir uma formação histórica de sujeitos humanizados e humanizantes.

O ato de educar é também, para Freire, um ato político. A educação se faz em meio a uma sociedade perpassada por questões políticas que determinam, na maioria das vezes, as condições econômicas e sociais dos sujeitos. Se isentar dessa discussão e da compreensão do papel político da educação é contribuir com o distanciamento da aprendizagem de suas funções práticas e sociais, relegando a outras instâncias e grupos a tarefa formativa dos aspectos políticos. Pensar a educação em uma condição neutra é negar o papel impulsionador de mudanças sociais que esse segmento comporta ao formar indivíduos, reduzindo-a a um papel de reprodutora das ordens políticas econômicas que se encontram vigentes.

> Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e anunciar. Mas é neste sentido também, que tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, umas das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e de quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos essa clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. (FREIRE, 2011, p. 34-35).

Essa clareza nos ajuda também a compreender o papel formativo da consciência política que a educação pode desempenhar. No ensino de história isso se torna ainda mais evidente devido ao papel formativo atribuído a esse campo nas questões políticas e cidadãs, devido a

dinâmica de abordagens que os conteúdos históricos possibilitam no diálogo que se estabelece entre os temas históricos estudados e a vida dos alunos. Em uma aula sobre Grécia Antiga, por exemplo, podemos realizar uma discussão sobre o conceito de democracia, estabelecendo conexões e distinções com a democracia moderna, respeitada a distância temporal entre as duas realidades. Essas conexões temporais, a partir de conteúdos da proposta curricular, contribuem para conduzir os estudantes a problematizar o presente a partir do passado.

Entendemos aqui a consciência política como uma dimensão da consciência histórica e uma pré-condição para o exercício da consciência cidadã. Logo, as três consciências trabalhadas se entrelaçam e se complementam com suas particularidades e limitações em um movimento dinâmico, mútuo e dialético, formando o conjunto do conceito de formação histórica.

Concordamos com Audigier (2016) quando ele compreende a indissociabilidade da consciência política da consciência cidadã, compreendendo uma como a realização da outra.

> A consciência política está diretamente associada à precedente, torna-a precisa e configura um só corpo com ela; e retoma a ideia de comunidade política para reafirmar que invoca "uma participação ativa e responsável, que as leis e as regras da vida coletiva são o resultado de um debate político e que sua evolução está sob a responsabilidade dos cidadãos". A partir de um determinado ponto de vista, a consciência política "realiza" a consciência cidadã nas instituições particulares e, portanto, historicamente situadas. Poderíamos desde já convir que a consciência cidadã comporta a consciência política. (2016, p. 27)

Dessa forma, a consciência cidadã requisita a existência de uma consciência política conectada com as demandas da contemporaneidade e da compreensão sobre a realidade inserida. Ao desenvolver o entendimento sobre as relações de trabalho, exploração, a essência política de suas comunidades, os envolvimentos e participação efetivas em determinados órgãos, instituições etc., ou simplesmente compreender a capacidade de mover as estruturas que os sujeitos detêm, já representa uma realização dessa consciência cidadã.

Com a ideia de consciência política e cidadã não estamos nos referindo a princípios de uma educação civil e moral, outrora pensada como função do ensino de história, como instrumento de obediência dos indivíduos às leis e a sua submissão a ordem estabelecida. Entendemos, no entanto, que os indivíduos, através de suas ações e realidades vivenciadas podem idealizar outros modelos de sociedade. Entender na atualidade a política, suas implicações e desdobramentos é uma das competências pensadas no desenvolvimento da consciência política e cidadã.

Entendemos a formação da consciência política e cidadã como a passagem da consciência superficial que vivencia, absorve e reproduz as mazelas sociais para uma consciência que identifica, reconhece e desmistifica os fenômenos sociais em sua essência,

compreendendo o processo de construção e concretização desses fenômenos e os interesses de poder entrelaçados a eles. A partir dessas consciências, os sujeitos materializarão o exercício da cidadania, compreendendo seu pertencimento social, as configurações sociais, e a necessidade de mudanças que venham a modificar seu contexto. Partimos da premissa de que são as idealizações dos sujeitos que constroem suas ações no presente, buscando alcançar suas projeções do futuro. Essas projeções, no entanto, quando não são mediadas por uma consciência histórica, política e cidadã podem recorrer a uma análise superficial da realidade, desestimulando a atuação e implicando na projeção de um presente-contínuo.

A consciência política a que nos referimos, se define como uma consciência crítica que não analisa a sociedade de forma fragmentada. Nesse sentido, acreditamos na formação de sujeitos capazes de compreender sua realidade local em diálogo com a realidade global, reconhecendo semelhanças, diferenças e compreendendo os aspectos que forjam e condicionam a sua realidade social.

A consciência política e cidadã, nesse aspecto, é a compreensão do sujeito como pertencente a uma coletividade e a uma comunidade política, com o entendimento de que suas ações individuais podem se somar a ações políticas coletivas e se fortalecer mediante a reflexão da própria consciência. Pensamos, então, que a consciência política e cidadã é a junção da reflexão crítica com a atuação política dos sujeitos intencionadas a uma mudança social que reflete as necessidades dos oprimidos em seu tempo. Entendemos ainda, que a consciência cidadã é a manifestação no tempo presente de uma consciência política ancorada nas necessidades temporárias e impostas por fatores externos aos sujeitos pelas problemáticas enfrentadas e pelos conflitos vivenciados. A contribuição do ensino de história na formação dessa consciência cidadã pode ser pensado por elementos elencados por Joán Pagés (2016) que possibilitem que os educandos:

> a) construam um olhar lúcido sobre o mundo e um sentido crítico; desenvolvam o pensamento histórico, a temporalidade, a historicidade, a consciência histórica; b) adquiram maturidade política ativa e participativa como cidadãos do mundo; c) relacionem passado, presente e futuro e construam sua consciência histórica; d) trabalhem sobre problemas e temas sociais e políticos; sobre temas e problemas contemporâneos; e) aprendam a debater, a construir suas próprias opiniões, a criticar, a escolher, interpretar, argumentar e analisar fatos; f) desenvolvam um sentido de sua identidade, respeito, tolerância e empatia em relação às demais pessoas e culturas; g) analisem o modo pelo qual se elaboram os discursos; aprendam a relativizar e a verificar os argumentos dos demais; h) defendam os princípios da justiça social e econômica e rechacem a marginalização das pessoas. (PAGÉS, 2011, p. 20).

Em uma complementariedade, a consciência cidadã, e também como uma distinção, temos que a consciência política é o olhar mais extenso e aprofundado sobre a realidade e as possiblidades que podem ser consolidadas a partir da atuação individual e coletiva dos sujeitos sociais. É o entendimento da transitoriedade do seu tempo em suas características e configurações, construindo idealizações e projeções que atendam a princípios humanizadores, decorrentes da necessidade de superar as injustiças sociais, recorrentes no processo de dominação política, onde as desigualdades sociais e econômicas, condenam milhares de pessoas a condições desumanas de existência, através da exploração econômica e social que se efetiva pela dominação política e ideológica. Superar essas problemáticas exige uma consciência capaz de refletir sobre qual sociedade queremos, quais valores e princípios dessa sociedade podem ser construídos por ele e quais ações ele precisa desenvolver para atingir essa nova sociedade.

Na perspectiva de que uma é a realização da outra, a consciência cidadã se transforma a medida em que a consciência política se modifica, se amplia, se desenvolve e define novos fatores constituintes dessa consciência. Portanto, o diálogo que estabelecemos entre consciência histórica, cidadã e política se compreende em processo mútuo, dinâmico e dialético que se situa em um tempo e um espaço em constantes transformações.

> A conscientização é engajamento histórico. Ela é igualmente consciência histórica: por ser inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Ela exige que os homens criem a própria existência com o material que a vida lhes oferece [...] "A conscientização" não tem como base uma consciência, de um lado, e um mundo, de outro; aliás, ela não busca tal separação. Pelo contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 2016, p. 57)

Para Freire, a conscientização é o processo que se realiza através de uma práxis transformadora. Logo, a consciência crítica, seja no âmbito político ou cidadão, está atrelada a um processo que resulte em transformação do sujeito, do seu cotidiano, de estruturas macros e micros, e que condiciona as suas ações no presente. A consciência implica ação e constrói-se de forma dialética através da reflexão-ação-reflexão, ou seja, no diálogo estabelecido entre as experiências dos sujeitos, as experiências dos sujeitos no tempo e o diálogo com a sociedade e o tempo em que está inserido. Desvela-se, nesse processo, a concepção da realidade como um produto determinado e acabado que não sofre intervenções humanas. Desenvolve-se a compreensão de que as ações dos seres humanos conduzidas por suas consciências possibilitam mudar, manter ou reproduzir a realidade vivenciada. Na esfera política e cidadã, a consciência se faz de forma mais efetiva, ao passo em que torna a própria realidade do sujeito como objeto de suas ações, em que os indivíduos compreendem as relações humanas nesses dois campos e

mobilizam suas experiências humanas no processo de tomada de decisão e de atuação nos conflitos e nos fenômenos sociais por eles vivenciados.

Assim, o significado de formação histórica pensado como um processo de formação que envolve os saberes teóricos-científicos produzidos pela escola e os saberes vivenciados fora dela para a transformação social, engloba o desenvolvimento de consciências que se dimensionam em três campos interligados: a história, a política e a cidadania. Em síntese, a consciência histórica atua como eixo central para a produção das demais consciências, tornando-se o pilar principal que mobiliza e constrói conhecimentos que ultrapassam os livros didáticos, os currículos e os planejamentos didáticos-pedagógicos. A consciência histórica se efetiva na apropriação das experiências humanas e dos conhecimentos construídos pela humanidade para dar significado as ações dos sujeitos no tempo presente, subsidiados pela interlocução entre passado, presente e suas projeções futuras no tempo corrente. Desta forma, politizar e "cidadanizar" a consciência implica direcionar o conhecimento histórico para campos de atuação experenciados pelos sujeitos em seu tempo, motivados a construir criticidade em sua existência e em sua realidade através do exercício de questionamentos, engajamento e intervenções que busquem humanizar a sociedade e suas relações.

Nessa dinâmica, a escola e o ensino de história não podem, em um projeto de libertação dos sujeitos, pensar a formação educacional como um processo que se integraliza em uma aprovação no vestibular ou na inserção dos jovens no mercado de trabalho. Apesar dessas tarefas serem importantes ao âmbito educacional, defendemos que a educação deve pensar em uma formação integral dos sujeitos que, quando discorrida no âmbito do ensino de história, inclua o desenvolvimento das consciências histórica, política e cidadã, contribuindo para uma formação histórica em que os sujeitos compreendam a sociedade como um espaço mutável e passível de transformações.

Nas leituras e análise realizadas, compreendemos que, formar os jovens historicamente se apresenta como um processo que envolve o ensino e aprendizagem dotados de intencionalidade que objetive o desenvolvimento de uma consciência crítica dos alunos. Nessa metodologia, o educador e suas práticas pedagógicas devem estar comprometidos com as mudanças que venham a introduzir novas mentalidades e novas relações sociais baseadas nos direitos humanos, nas liberdades plenas, na cidadania e no respeito às diversidades, em uma dinâmica que "educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades" (FREIRE, 1979, p. 10).

Nesse cenário, a intencionalidade histórica torna-se um mecanismo fundamental ao processo de formação histórica, visto que pensar em ensinar história e formar os estudantes

historicamente implica na clareza que a neutralidade não existe e que o discurso de um ensino neutro favorece aos que tentam usar a história como ferramenta da manutenção de poder vigente. Como afirma Queiroz; Oliveira (2018, p. 45) “não existe neutralidade, ninguém é neutro, mas sim fruto de suas diversas experiências acumuladas no curso de suas existências”. Os professores(as) são também resultados desse processo plural constante que advém de suas experiências. Portanto, a clareza sobre as finalidades do ensino que considera a existência de conhecimentos diversos que devem estar presentes nas salas de aulas e são indispensáveis em uma abordagem comprometida com a função social do ensino de história se faz fundamental para que não haja distorções do conhecimento nem permita revisionismos que objetivam utilizar a memória e a história como ferramentas de dominação do tempo presente. Para tanto, é necessário compreender que o docente de história detém as habilidades e a formação necessária para planejar suas aulas e nelas introduzir os elementos necessários para a formação histórica dos estudantes. Na medida em que os professores mobilizam esses conhecimentos e habilidades a partir da estrutura curricular e das legislações disponíveis para o trabalho pedagógico, ou apesar delas, podem contribuir, ou não, com a formação de sujeitos comprometidos com as mudanças sociais.

Ao abdicar de uma reflexão sobre qual sujeito pretendemos formar, a medida de nossas contribuições, e ao passo em que não exercemos a relação entre conhecimento histórico e o tempo presente, agimos por abnegar essa tarefa as estruturas políticas dominantes, que em distintos momentos empregaram diferentes formações e buscaram forjar um sujeito adaptado as necessidades do Estado dominante de sua época. Quando os professores(as) de história não elegem suas intenções formativas, abrem espaço para que o conhecimento histórico seja manipulado em defesa dos interesses daqueles que ocupam o poder, o conhecimento acerca do nazismo e suas práticas passam a ser questionados reduzindo o conhecimento historicamente elaborado a mero ponto de vista. Assim, períodos como a ditadura militar no Brasil passam a ser apresentados de forma mais branda e passam a ser vistos como exemplos a serem seguidos no tempo presente, amenizando seus feitos e práticas, o que pode levar a defesa de ideias e atos comuns nesses períodos como a tortura, perseguição política, extermínio de opositores, crimes etc., buscando-se normalizar essas ideias e práticas e abrindo espaço para que possam ser retomadas no tempo presente. Freire nos lembra o compromisso da educação com a formação dos sujeitos:

> Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a

> neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 1996, p.38)

As consequências da isenção do professor(a) de história diante dos conteúdos ensinados pode levar os sujeitos a nutrirem uma visão de conformidade e a falsa sensação de que a sociedade é imutável, por isso, destacamos que a formação histórica se valerá da intencionalidade histórica para formar sujeitos dotados de consciência política e cidadã, que reconhecerá sua capacidade de mover as estruturas injustas e incapazes de atender as demandas de todos e que exclui sucessivamente aqueles que não tem as condições econômicas mais altas e elevando os poderes dos que já se encontram em posições privilegiadas.

Para ajudar na compreensão da formação histórica que discutimos em nosso trabalho, utilizamos como fundamento desta pesquisa as ideias de Paulo Freire que versam sobre uma educação libertadora e que buscam desenvolver com os estudantes uma consciência crítica, que consiste, segundo Freire (1980) em desenvolver um tipo de consciência onde os alunos possam reconhecer a situação de opressão a qual estão submetidos e a partir dessa tomada de consciência desenvolver ações para se libertar.

Ao compreender esse processo de formação histórica proposto, em que o desenvolvimento da consciência histórica, cidadã e política se fazem indispensáveis e relacionam-se dialeticamente, compreendemos que outras abordagens no ensino de história se mostram necessárias e podem se construir a partir da formulação dos docentes que compreendam esse compromisso social. Nesse aspecto, o estudo dos movimentos sociais como possibilidade para a formação histórica nos apresenta uma relação intrínseca entre refletir e agir ao mesmo tempo. Arroyo nos chama atenção para a necessidade de atentar para os ensinamentos promovidos pelos movimentos sociais ao longo do tempo, destacando que:

> Os movimentos sociais nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições elementaríssimas, por isso radicais, de viver como humanos. Nos propõe como tarefa captar as dramáticas questões que são vividas e postas nessas situações limite e revelá-las, explicitá-las. E ainda captar como os sujeitos se formam, entrando eles mesmos como totalidade nos movimentos. (ARROYO, 2003, p. 32)

Radicalizar o pensamento para conseguir enxergar além das demandas curriculares e administrativas que o cotidiano escolar pode nos impor. Os movimentos sociais podem contribuir para o repensar pedagógico e das relações educacionais aproximando a escola e o trabalho docente da realidade vivenciada pelo seu público, levando o conhecimento da escola aos seus sujeitos sem desconsiderar o conhecimento adquirido e acumulado no seio dos movimentos sociais que pressionam a sociedade em direção a mudanças e consequentemente pressionam a escola a vir a se modificar. É necessário compreender os sujeitos educativos como sujeitos políticos que são, ao mesmo tempo, detentores de direitos e mobilizadores de ações sociais que questionam e movimentam suas realidades. Os aprendizados decorrentes dos movimentos sociais se situam na prática de suas teorias e pensamentos, os jovens aprendem realizando e aprimorando suas teorias e pensamentos.

Essa análise sobre a relação entre educação e movimentos sociais se destaca em nossa pesquisa ao analisarmos a contribuição dos movimentos sociais no processo de formação histórica dos jovens. No ensino de história podemos alargar a discussão uma vez que perspectivamos um ensino que desperte nos alunos o reconhecimento de sujeito histórico e de sujeito construtor do conhecimento e da sua realidade. Compreendendo, inclusive, que a história se faz em um movimento vivo e constante, que o presente e futuro também merecem atenção histórica e que os estudantes exercem papel ativo na construção do conhecimento histórico. Para tanto, acreditamos que a história como disciplina escolar deve instrumentalizar-se de intencionalidade histórica na construção da cidadania dos alunos, formando-os não para decorar datas, nomes de personagens "importantes" e eventos passados, mas sim para formar identidades, consciências e orientar ações de suas vidas práticas. Segundo Fonseca (2003, p. 89), "A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e práxis individual e coletiva".

Dessa forma, o nosso trabalho está alicerçado em algumas perspectivas, a primeira é trabalhar um ensino onde se valorize mais o conhecimento local ao invés dos conteúdos distantes no tempo-espaço e que não são significados pelos alunos em sua vida cotidiana. Outra perspectiva importante, é o uso do ensino de história para o desenvolvimento da cidadania, onde os alunos possam enxergar nos conteúdos trabalhados utilidades para a sua vida prática, onde aprendam a identificar, reconhecer e mobilizar os elementos necessários para mudanças sociais e de vida. Para tanto, utilizaremos como proposta o ensino dos movimentos sociais vinculados ao cotidiano de vida dos alunos e aos conteúdos escolares.

Nosso desafio é contribuir com reflexões e o desenvolvimento de práticas que tenham como compromisso não apenas repassar conteúdos de forma pragmática, mas que possam levar aos seus alunos significados e possibilidades reais de relacionar o conteúdo aprendido com sua realidade. Cabe ao professor(a) de história a grande responsabilidade de demonstrar e incentivar a capacidade que os alunos têm em modificar suas realidades sociais. Para tanto, nossa pesquisa se utiliza do conceito de história do tempo presente que segundo Henry Rousso (2009) é uma História onde "o historiador investiga um tempo que é o seu próprio tempo com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua", desta forma, procuramos abordar questões contemporâneas por acreditar que a história não é somente aquilo que está no passado, mas que ela também se faz no presente e, portanto, é importante pesquisar, refletir e abordar essas questões da atualidade.

Apesar das várias dúvidas sobre a abordagem do tempo presente por se tratar de um tempo inacabado que ainda está em processo, acreditamos ser fundamental que os historiadores também se dediquem a abordar esse tempo, pois na pior das hipóteses servirá como análise para os historiadores futuros, pois se não abordarmos as questões atuais sobre os preceitos da história, quem os abordará? A quem delegaremos a responsabilidade de refletir, produzir e analisar o tempo atual? Partindo da premissa que a história é viva e se faz agora, entendendo que o historiador se relaciona com a história ao mesmo tempo em que a ensina ele também a produz, então, porque não historicizar também esse período? Como questiona Rousso numa entrevista de 2009 sobre o historiador e a abordagem da história do tempo presente:

> O historiador não tinha nada a dizer sobre as questões da atualidade e iríamos "abandonar" todas (as análises) aos jornalistas e à ciência política? Não, isso é ridículo! Nós fazemos uma história inacabada. Nós fazemos uma história do inacabado. Nós assumimos o fato de que as análises que vamos produzir sobre o tempo contemporâneo, provavelmente, terão certa duração e que os acontecimentos vindouros podem mudá-las. (ROUSSO, 2009, p. 205-206)

O uso da história do tempo presente se relaciona com o fato que o nosso objeto de pesquisa compõe a memória recente e que os seus desdobramentos tem impacto no presente no qual escrevemos este trabalho. A importância dessa relação ocorre por objetivarmos um ensino de história comprometido com as mudanças no cotidiano dos estudantes, ou seja, um ensino que possa ser materializado na vida prática das pessoas e que isso ocorra no tempo presente, que se possa observar o conhecimento histórico como ferramenta para auxiliar na tomada de decisões e auxiliar no rompimento ou manutenção com os elementos que compõe suas diferentes realidades.

Em nosso trabalho, buscamos contribuir com a inserção de novas metodologias para o ensino de história que possam auxiliar na formação histórica dos jovens, processo no qual

objetivamos uma história em movimento e que movimente a sociedade em direções diferentes das que vivenciamos. Pensando nisso, nossa pesquisa busca refletir sobre aquilo que se apresenta enquanto uma necessidade para minha docência e que possa responder a demandas daqueles que se preocupam com a formação histórica dos estudantes e que buscam novos instrumentos para a realização do seu trabalho docente, aliando novas perspectivas a uma formação histórica capaz de atuar e materializar-se em ações concretas de transformação na sociedade.

2.2 ENSINO DE HISTÓRIA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

Ao apresentar a formação histórica como um conceito importante que pode ser trabalhado pelos professores(as) de história consideramos que existem inúmeras possibilidades de ensino em que essa formação possa se concretizar a partir da intencionalidade histórica em desenvolver a conscientização dos estudantes. Dentre essas possibilidades de abordagens, estabelecemos em nosso trabalho a relação entre história e a produção de documentário como instrumento de mobilização das emoções dos estudantes para o conteúdo histórico estudado. Compreendemos que quando envolvemos os estudantes com o conhecimento histórico de uma forma que suas emoções sejam mobilizadas ele consegue ir além da memorização da narrativa e apreender o conhecimento de uma forma mais profunda, relacionando passado e presente em perspectivas que englobam a memória, o confronto de ideias e suas habilidades de reconhecer, identificar e formular, que podem ser exploradas de uma forma mais sensível.

Em um primeiro momento, essa relação pode representar uma forma diferenciada de aproximar o conhecimento histórico do aluno, o que já se torna significativo ao passo em que conhecemos as dificuldades do ensino de história em romper com visões que atribuem a esta disciplina escolar a função de fazer os estudantes memorizarem e decorarem datas, nomes, etc. O documentário, nessa perspectiva, pode atuar na aquisição de significado no aprendizado do aluno, em uma abordagem mais dinâmica que aproxima o conteúdo histórico dos estudantes ao passo em que proporciona em imagens, sons, vídeos a aproximação do tema abordado com as emoções do aluno que são alcançadas por esse mecanismo pedagógico.

A utilização do documentário em sala de aula constitui-se como linguagem próxima ao campo da arte e apresenta diversas reinvenções e pode servir para diferentes finalidades pedagógicas. A inserção dessa linguagem nas salas de aula soma mais de um século e ainda demonstra que este campo não foi explorado em sua totalidade nas relações educacionais e de

ensino. Para a história, as produções audiovisuais podem contribuir para renovações historiográficas e mudanças significativas na abordagem do ensino. Vozes e pessoas que outrora foram apagados da história podem, através dessas produções, se fazerem presentes em representações e linguagens que dialogam com a diversidade dos povos.

A linguagem fílmica como fonte ou instrumento pedagógico tem grande poder sobre a formação das ideias e visões de mundo. Não por acaso, os regimes autoritários fizeram vasto uso desse mecanismo como propagação política e ideológica para legitimar a ordem estabelecida, adquirindo novas configurações na atualidade sendo utilizado na sociedade contemporânea como entretenimento, meio de informação e formação dos saberes. Desta forma, as produções audiovisuais podem adquirir diferentes funções em sua utilização em sala de aula, seja para que o aluno construa um conhecimento a partir da consulta ao vídeo documentário como fonte ou para que o professor utilize essa ferramenta como meio didático para apresentar o conhecimento histórico de forma diferenciada que possibilite atribuir mais significado nas análises dos estudantes. A utilização da ferramenta varia a partir das finalidades empregadas em seu uso, pode servir para legitimar, contestar determinadas narrativas, construir outras, ou ampliar a discussão e reflexão sobre determinados conhecimentos produzidos.

As novas problemáticas apresentadas e pesquisadas na área de história bem como os "novos" sujeitos históricos incorporados a historiografia como as mulheres, os negros, os indígenas, homossexuais etc., influenciaram significativamente na busca por novas metodologias que venham a produzir significados diversificados e representativos. Dentre essas metodologias, situamos as produções audiovisuais como o videodocumentário que proporcionam experiências áudio e visuais em seus diferentes gêneros de produção que são capazes de ressignificar leituras históricas de forma crítica, reflexiva e contestadora e que oportunizem aos estudantes refletir sobre as fontes secundárias que tem acesso a partir de questionamentos relacionados a intencionalidades da obra, seus contextos e relações com outros períodos históricos. (PCNS, 1997).

Neste universo de possibilidades apresentados pelo audiovisual e buscando uma convergência entre a utilização e/ou produção cinematográfica no ensino de história como processo de formação histórica que desenvolva nos sujeitos uma conscientização crítica, cidadã e política, encontramos no gênero documentário uma oportunidade de desenvolver um trabalho que contemple nossas intencionalidades históricas de instrumentalizar o ensino para mudanças sociais e incorporação dos sujeitos na história de forma mais ativa por meio de suas próprias intervenções. Para Magalhães Júnior (2010, p. 310) "o vídeo documentário possibilitou o fazer da pesquisa, não sendo somente um produto da mesma", gerando novas formas de construção

da narrativa histórica e da ampliação das fontes disponíveis. A sua utilização se mostrou transformadora no ensino ao passo em que possibilita uma abordagem mais sensível e menos abstrata do fenômeno social, condições que ajudam a formar a memória e uma percepção mais aproximada do objeto retratado.

> A ação de reconstituição passa pelo ato interpretativo dos modos de viver, das concepções de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de contextos e épocas, considerando sua dimensão material, abstrata e simbólica. O valor documental das imagens em movimento está associado à concepção de que o filme documentário é caracterizado pelo registro do que considero o "real" (MAGALHÃES JÚNIOR, 2010, p. 311)

Considerando que nosso objeto de pesquisa trata de um movimento social contemporâneo e que suas consequências e desdobramentos ainda estão em curso, a utilização do filme documentário como reprodução em sala de aula ou produção de professores e alunos mostra-se mais significativa como instrumento pedagógico que dinamiza as relações docente-discente ao passo em que incorporam suas visões numa produção acerca da realidade vivida por ambos.

A nossa investigação buscou reunir relatos, memórias e produzir um documentário como fonte histórica de um passado recente que impactou diversos sujeitos e contribuiu para modificar visões dos envolvidos e dos externos ao evento. Por se tratar de um movimento de estudantes que ocuparam suas escolas em protesto e reivindicação a direitos e que fizeram uso de diferentes ferramentas tecnológicas como imagens, vídeos, áudios e principalmente a internet como veículo de mobilização, consideramos que o documentário se constitui como a ferramenta mais adequada para reunir a complexidade do movimento e seus desdobramentos com a escola, a sociedade e o ensino de história, ao passo em que servirá tanto ao movimento como documento e memória quanto para a escola refletir a sua cultura e suas limitações. Por ser um recurso com duração indefinida, permitirá que o desenrolar do evento possa ser abordado em suas dimensões históricas, emocionais e criativas, deixando espaço a todas as contribuições necessárias à representação em tela da história dos sujeitos, suas angústias e suas impressões do movimento.

Enfatizamos que, assim como outros documentos históricos, o filme documentário representa fragmentos do passado e não pode representar a totalidade do ocorrido. Apesar de sua aproximação com o discurso histórico que utilizando de evidências e vestígios que comprovam sua narrativa, a produção cinematográfica passa por um processo que elege imagens, vídeos, contextos, falas e personagens que, organizados em tela geram sentido a construção do enredo. Essas escolhas refletem, portanto, o filtro do historiador e representam suas intencionalidades como nos lembra Magalhães Júnior (2010):

> Devemos lembrar que um documentário é uma representação da realidade, nunca a realidade em si. A colocação espacial de uma câmera, a coleta de alguns sons e não de outros, o cuidado com a iluminação, ou seja, tudo que possamos fazer, nos momentos da coleta das imagens, funciona como um filtro de escolhas, passando a separar fragmentos de uma realidade que, reconstituídas em formato de documentário, representarão um sentido de um momento real, mas nunca a cena original, o momento real do acontecido (MAGALHÃES JÚNIOR, 2010, p. 319).

Ao salientar essa questão reforçamos que a intencionalidade histórica está presente no ensino e em todas as atividades desenvolvidas nele e a partir dele, oferecendo clareza ao processo de aprendizagem que permita aos estudantes realizar as críticas documentais, reflexões e análises advindas de seu contato com a fonte estudada. Entender a utilização do documentário como instrumento de contribuição a formação histórica nos remete ao objeto e abordagem realizada antes, durante e depois da reprodução do recurso fílmico. Pensar o que será exposto, a forma, a metodologia, as perguntas realizadas e as tarefas decorrentes do contato do estudante com o instrumento pedagógico e fonte histórica pode significar um dos caminhos para formar o jovem historicamente.

Em nosso trabalho, o objeto escolhido para contribuir como meio para a formação histórica são as ocupações de estudantes ocorridas no Brasil no ano de 2016. Nossa abordagem será geograficamente restrita a cidade de Arapiraca-AL e, portanto, atenderá demandas e reflexões acerca do público envolvido localmente. O documentário produzido evidenciará o impacto do movimento das ocupações nas concepções de história, política e cidadania dos alunos envolvidos no evento, bem como nos ajudará a compreender em que medida um movimento social pode contribuir para uma formação por vezes perseguida pelo ensino de história e que encontra limitações na sala de aula, mas que pode ser explorada de diferentes formas e ocorrer em distintos espaços e produzir efeitos tão eficazes quanto os esperados na escola. Um registro que permitirá revelar os aprendizados históricos dos estudantes, que na época protagonizaram o movimento, permitindo uma abordagem dinâmica e compatível com os sentimentos imbuídos dos ocupantes. Em uma relação de aprendizado entre ensino de história e movimento bem como entre movimento e ensino de história, acreditamos poder contribuir para que outros professores possam encontrar em nossa pesquisa caminhos e provocações para pensar a formação histórica, retratando historicamente os próprios sujeitos envolvidos na aprendizagem numa dimensão que envolve a escola, os sujeitos e a sociedade.

3 OCUPAR E RESISTIR: OCUPAÇÕES ESTUDANTIS NA CIDADE DE ARAPIRACA-AL

Na história do Brasil e no processo de conquistas e aquisição de direitos, os movimentos sociais tem atuação destacada. Esses movimentos, que atuam em diversos segmentos e têm distintas configurações, influenciaram e influenciam no processo de tomada de decisões políticas e conseguiram, em diferentes momentos, modificar estruturas e romper com paradigmas existentes a partir de suas atuações. Entendemos essas atuações dos movimentos a partir de suas características distintas, que são determinadas pelas configurações sociais existentes nos diferentes tempos históricos em que esses movimentos ocorrem e pelo caráter particular determinado pelos sujeitos, pautas e modo organizativo que cada movimento detém. Ao trabalhar com os movimentos sociais em nossa pesquisa, queremos também trazer à tona a nossa trajetória de envolvimento e atuação nesse segmento social que compreende parte da nossa trajetória acadêmica e que motivam as indagações, questionamentos e inquietações que impulsionaram o desenvolver desse trabalho científico.

A nossa trajetória nos movimentos sociais se dá pela necessidade de compartilhar angústias, dores e buscar participar da construção das conquistas de direitos para o coletivo. Enxergamos nesse espaço uma maneira de sentir utilidade social e colocar em prática conhecimentos e consciências que foram e vem sendo desenvolvidas no contato com as mazelas sociais vivenciadas no cotidiano. Ao nos deparar com a existência de organizações que pensam coletivamente os problemas de uma comunidade, de um povo e que compartilham dos mesmos problemas sociais enxergamos uma perspectiva para atuação que nos impulsiona a pensar sempre em uma sociedade melhor, com mais igualdade e justiça social que seja diferente da vivenciada por nós. Desta forma, é a partir do exercício acadêmico exigido em uma pesquisa de mestrado, mas também pelo conhecimento duplamente construído na docência e nos movimentos sociais que buscamos analisar o ensino de história e propor novas abordagens a partir do estudo das ocupações estudantis de 2016, pelo olhar atento do rigor acadêmico e dos vários sujeitos envolvidos nesse processo.

Para tanto, compreendemos que seja necessário definir e caracterizar os movimentos sociais a partir das discussões existentes e das problemáticas apresentadas no decorrer de nossa investigação. Dentre as várias definições, esforços teóricos e as literaturas existentes sobre esse tema, concordamos com Maria da Glória Gohn que destaca que: “movimento social refere-se à ação dos homens na história. Esta ação envolve um fazer – por meio de um conjunto de práticas sociais – e um pensar – por meio de um conjunto de ideias que motiva ou dá fundamento à ação.

Trata-se de uma *práxis*, portanto." (2000, p. 12-13). Nesse sentido, entendemos que um movimento social é a construção de reflexões e do atuar no decorrer da história, formado por sujeitos que reivindicam mudanças que possam refletir melhorias na vida prática. A ação por si só não o caracteriza como movimento, é preciso que essa ação seja conduzida por um processo de reflexões e discussões que fundamentem a existência de um grupo que se identifique e se organize em torno de pautas comuns. Gohn ainda destaca em uma definição mais ampla o que seria um movimento social:

> Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (GHON, 2000, p.13)

A partir dessa definição, podemos pensar uma caracterização dos movimentos sociais a partir de três fatores constituintes: os atores sociais, as demandas ou pautas levantadas pelo movimento e as ações desenvolvidas no decorrer de suas atuações. Esses elementos estão presentes na formação e na estruturação dos movimentos e definem sua essência a medida em que direcionam a sua atuação a partir do caráter desenvolvido na ação social. Se considerarmos a existência dos movimentos sociais ao longo da história do Brasil perceberemos sua atuação em diversos momentos e as consequências e desdobramentos para o período historicamente situado e para a atualidade que possibilitou o processo de aquisição de direitos coletivos.

Os três elementos constituintes dos movimentos sociais mencionados acima se modificam a partir dos distintos momentos históricos que vivenciam e definem novas características a esses movimentos. Os movimentos mudam a medida em que a sociedade muda e impõe novas pautas, novas bandeiras sociais que mobilizam novos sujeitos e impõe a necessidade de serem desenvolvidas novas ações e atuações por parte das organizações sociais.

Em uma breve retrospectiva, podemos buscar na história recente do Brasil elementos que demonstram essas mudanças na composição, modo organizativo e atuação dos movimentos sociais. Os movimentos sociais modificaram suas atuações que se diferenciam, por exemplo, dos movimentos do período colonial e imperial e que assumem novas problemáticas, temas e questões sociais no Brasil república. As ideologias que influenciam esses movimentos também se transformaram e vão apresentando problemáticas que variam de acordo com o momento histórico. Podemos observar ainda, que durante os diferentes períodos históricos que percorrem

o período colonial, imperial e republicano tivemos perseguições aos integrantes dos movimentos sociais e criminalização de suas pautas e suas bandeiras, realidade que ainda se faz presente na atualidade e que condena os sujeitos participantes de movimentos a condição de vândalos, baderneiros e outras nomenclaturas que buscam deslegitimar a atuação dos sujeitos em busca da garantia de seus direitos sociais.

Em destaque aos momentos de perseguições aos movimentos sociais, temos o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil que foi marcado por grande repressão aos movimentos e aos indivíduos envolvidos com lutas sociais e que impôs às organizações a clandestinidade de suas atuações e imprimiu um período de sufocamento social, perseguições, torturas e mortes àqueles que ousavam questionar ou se opor as imposições ditatoriais. Esse cenário foi bastante prejudicial aos movimentos que buscaram se reinventar e tiveram que desempenhar as lutas em campos até então não experimentados como foi o caso da atuação em guerrilhas armadas que exigiam enfrentamentos militares com o exército e as polícias do governo federal. Fez-se necessário também, uma ampla atuação do movimento estudantil que percorreu universidades, escolas e realizou congressos clandestinos para mobilizar os estudantes em torno da pressão para o fim do governo militar. A união de lutas, atores e movimentos puseram fim no ano de 1984 ao período que foi, na história do Brasil, caracterizado pelo derramamento de sangue e pelas práticas de tortura e censura às liberdades de expressão.

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI identificam-se novas questões introduzidas aos movimentos sociais que modificaram, em partes, a atuação e a essência desses movimentos. Temos, por exemplo, com o advento do terceiro setor uma ampliação da participação de novas camadas sociais que passam a protagonizar lutas sociais no Brasil e que apresentam demandas que se associam a inclusão social e não necessariamente a transformação da sociedade. As formas de luta desse segmento heterogêneo são diversas assim como a sua composição, de modo geral atuam e/ou criam órgãos e instâncias onde possam ampliar a participação popular e deliberar, em alguns casos, sobre temas comuns à sociedade. Em síntese, o terceiro setor, composto pela sociedade civil comum, tem uma participação efetiva em conselhos, associações, entidades não governamentais, fóruns etc. Segundo Gohn:

> Vários autores veem o terceiro setor negativamente, como mais uma forma de exploração da força de trabalho, uma resposta das elites à organização e mobilização sindical e popular dos anos 80, parte das estratégias neoliberais para desobrigar o Estado de atuar na área social. Outros autores, carregam no otimismo acrítico. Proclamam que o terceiro setor é algo realmente novo. Atribuem seu crescimento à falência das políticas estatais na área social, porque o Estado só saberia atuar no nível macro, não conseguindo penetrar nas microesferas da sociedade [...] (GOHN, 2000, p. 22)

Paralelo ao processo de ascensão do terceiro setor e relacionado a esse fenômeno os movimentos sociais sofreram também influências das ideias pós-modernas que passaram a modificar a essência, as bases ideológicas e o modo organizativo desses movimentos. A inserção do mundo globalizado e as ideias de fim da história e celebração do capitalismo como sistema exitoso trouxe impactos para atuação dos movimentos sociais que refletem nessas organizações e apresentam desdobramentos no tempo presente. O movimento de 1968 protagonizado pela juventude francesa que reivindicava mudanças centradas nas liberdades individuais influenciou e trouxe consequências, inclusive, na formatação dos movimentos sociais a partir do seu caráter de reivindicação às liberdades individuais. Novas pautas ganham espaço a partir desse movimento e novos sujeitos passam a se sentir representados nas novas bandeiras sociais e a se envolver com as organizações. Questões que outrora haviam sido secundarizadas como as pautas ligadas as questões de gênero, etnia e sexualidade tornaram-se as principais bandeiras dos movimentos que até a atualidade desenvolvem lutas e ações voltadas a essas questões.

Destacamos que o advento das ideias pós-modernas contribuiu e contribui para a fragmentação de alguns movimentos sociais e influenciam esses movimentos no deslocamento da questão do trabalho a um papel secundário nas discussões de mobilização social. Esses movimentos apresentam saídas fragmentadas aos problemas sociais enfrentados pela coletividade e modificam o seu modo organizativo no que se refere a negação de ideologias políticas, negação de partidos políticos e de estruturas organizativas que se apresentam de forma tradicional. Essas ideias contribuíram para novas formas de movimentos sociais que serão chamados, por alguns estudiosos, de novíssimos movimentos sociais, a partir do seu caráter de liquidez, fragmentação e de questionamentos aos modelos tradicionais de organizações como sindicatos, partidos políticos etc.

> O aparecimento de novos movimentos sociais – estudantil, feminista, homossexual, ecológico, pacifista, entre outros – deslocou, para segundo plano, o "velho" movimento operário nas lutas por transformações sociais. Surgiram "novos sujeitos políticos", que questionam não só a ordem social estabelecida como o conjunto de suas instituições, inclusive aquelas que ocuparam o papel de questioná-la, como os sindicatos e os partidos operários. (EVANGELISTA, 1992, p. 16)

Esses novos movimentos sociais, influenciados pelas ideias pós-modernas e introduzidos no contexto da globalização, compartilham de características comuns que perpassam um questionamento aos modelos tradicionais de organização e atuação dos movimentos sociais, às pautas centradas nas questões econômicas, políticas, dos direitos trabalhistas e de pautas que

comumente eram abordadas por sindicatos, associações de trabalhadores e outras organizações que se empenhavam na intervenção social. Os novos movimentos sociais, por outro lado, vão apresentar um caráter mais diluído em pautas representativas de diferentes grupos que se conectam por questões ligadas a identidade, a cultura, a vivência cotidiana e que se caracterizam como movimentos libertários e emancipatórios. Em essência, esses movimentos passam a contestar a realidade social sem necessariamente questionar a estrutura política e econômica que potencializam a existência dos fenômenos sociais e mazelas sociais reivindicadas por eles, ou seja, não necessariamente questionam a existência do sistema capitalista e sua configuração que sustenta a existência de desigualdades e injustiças sociais, buscando dentro do próprio sistema soluções para os problemas enfrentados e as problemáticas que os conectam como movimento e organização com atuação social.

Esses novos movimentos sociais e suas características mobilizam em torno de si uma expressiva parcela da sociedade que se identifica com o modelo organizativo que se apresenta de modo menos engessado quando comparado aos tradicionais movimentos. Além das pautas mais abrangentes e mais factíveis para os envolvidos do ponto de vista imediato, a estrutura organizativa que presa pela não existência de lideranças a frente dos movimentos e a ausência de um compromisso organizativo e desburocratizado, torna-se mais atrativa para a sociedade civil como organizações que demonstram seu descontentamento com a realidade social e apresentam formas múltiplas de atuações sociais que vão desde ações mais comuns como a organização e realização de protestos em ruas como a realização de mobilizações em redes sociais, objetivando pressionar determinados grupos ou chamar a atenção para algumas pautas e bandeiras encabeçadas pelos movimentos.

> Os Novos Movimentos recusam a política de cooperação entre as agências estatais e os sindicatos e estão mais preocupados em assegurar direitos sociais – existentes ou a ser adquiridos para suas clientelas. Eles usam a mídia e as atividades de protestos para mobilizar a opinião pública a seu favor, como forma de pressão sobre os órgãos e políticas estatais. Por meio de ações diretas, buscam promover mudanças nos valores dominantes e alterar situações de discriminação, principalmente dentro de instituições da própria sociedade civil. (GOHN, 1997, p. 125)

A atuação nas redes e a participação de públicos jovens também podem ser destacados como características de tais movimentos. Manuel Castells (2013) vai analisar o impacto das redes na atuação dos movimentos sociais evidenciando a capacidade de potencialização dos movimentos sociais que, inseridos em uma sociedade conectada em rede redefinem fronteiras, limites geográficos e conseguem mobilizar milhares de pessoas e alcançar diferentes grupos a partir de poucas ações. Nas redes, os movimentos adquirem ainda mais características

descontínuas aos movimentos tradicionais, constroem laços horizontais e rejeitam a verticalização e a definição de tarefas por longo prazo. O movimento busca alcançar o máximo de pessoas e sensibilizá-las a partir de suas pautas e reivindicações. Organizam-se nas redes a partir da construção de fóruns, salas de bate-papo, grupos e outros. Entendem o espaço da rede como um espaço democrático que possibilita a existência das múltiplas identidades e diferenças que formam os sujeitos constituintes dos movimentos e atentam para uma elaboração plural de pautas e atuações. Em resposta a um questionamento durante uma entrevista sobre o crescimento e difusão desses movimentos sociais, Castells responde:

> Eles dão certo por uma razão: porque são movimentos autônomos, constroem um espaço de autonomia fora dos condicionamentos dos partidos políticos, do Estado, das empresas – e constroem suas redes próprias sem líderes. [...] O fenômeno mais importante na sociedade atual é a autonomia, a capacidade de a pessoa decidir a sua própria vida, para todo mundo. O que mais nos importa é decidir nossa vida – com nossas limitações. A internet é uma tecnologia velha – foi criada em 1969 -, mas o mais importante é que ela é também um produto cultural. Foi organizada a partir de valores como liberdade e autonomia. Portanto, o tipo de tecnologia em rede e o tipo de padrão cultural baseado na autonomia coincidem. Hoje qualquer mensagem que se quer livre e autônoma não passa por um partido ou por um jornal. Se há uma mensagem que se conecta com outras mentes conectadas na rede, então essa aceitação dá início a um movimento. Os atores são coletivos, sem burocracia, sem hierarquia, sem líderes. (CASTELLS, 2013)

A partir do apontado por Castells, importa indicar que o potencial das redes está no processo de organização, reformulação e surgimento de movimentos sociais com uma grande capacidade de mobilização e de intervenção social. No entanto, não podemos deixar de destacar o caráter fluido, fragmentado e disperso que esses movimentos apresentam. Ao mobilizarem as pessoas a partir das redes a ocuparem espaços públicos e materializarem suas indignações em ações nas ruas, em órgãos e outras instituições, não conseguem passar desse limite que os condicionam muitas vezes a viver de ciclos organizativos dependendo de pautas “bombas”, ou seja, pautas que tenham grandes repercussões na sociedade para que assim possam mobilizar a sociedade para uma atuação. Os limites das redes e desses novos movimentos sociais parecem esbarrar na problemática da fundamentação teórica e do processo dinâmico e contínuo que constitui um movimento: atuação-reflexão-atuação. Desta forma, a capacidade de dispersão desses movimentos é proporcional a sua capacidade de mobilização, ao passo em que não definem tarefas e estruturas organizativas, que são características atrativas a sociedade civil, definem qualidades que refletem e impactam na sua capacidade de desorganização e desmobilização.

> No novo ciclo de mobilizações pela educação, tanto no caso das ocupações de escolas públicas em 2015 como no caso das ETECs em 2016, uma

> característica de junho de 2013 se repete: a falta de mediadores e a ausência de lideranças, ainda que haja uma organização e divisão interna de tarefas, apenas alguns estudantes têm a atribuição de se comunicar com a imprensa, dar entrevistas etc. O elemento comum se chama: movimento autonomista. Devem ser incluídos entre os novíssimos movimentos pela forma de agir, inovações que trazem no uso intensivo das redes sociais para toda organização, embora os princípios ideológicos sejam antigos. Registre-se também que os estudantes tinham como fonte de inspiração o movimento pela educação ocorrido anos atrás no Chile, tanto na chamada "Revolta dos Pinguins" da década de 2000 como nas ocupações que vem ocorrendo na década de 2010 no Chile e na Argentina. (GOHN, 2019, p. 49).

Partindo dessa compreensão, entendemos o movimento das ocupações estudantis das escolas secundaristas que ocorreram no Brasil no ano de 2016, como um movimento que traz as características dos novíssimos movimentos sociais a partir do seu caráter desburocratizado e de descentralização de lideranças. Por outro lado, entendemos que esse movimento também compartilha de elementos que são reconhecidos em movimentos ditos tradicionais, como a formulação de estratégias de comunicação, as ações coletivas mais radicais e as bases ideológicas de discussões e fundamentação do movimento que se expressam na preocupação com o aprofundamento da desigualdade social, o aumento da precarização da educação e a perseguição ideológica sofrida pelos professores, dentre outros. Ressalta-se que ao mesmo tempo em que as ocupações não tinham uma liderança específica nem foram protagonizadas por uma organização específica, e que foram os próprios estudantes que organizaram e horizontalizaram as decisões entre os estudantes, havia o apoio direto de organizações estudantis, sindicais, partidos políticos e outras entidades que fazem parte da vanguarda da atuação política no Brasil e que desempenharam papel importante no que se refere ao apoio político, o compartilhamento de experiências em lidar com determinadas tensões e o apoio jurídico oferecido em diversos momentos para os estudantes.

Esse movimento das ocupações de 2016, com formas particulares de atuação, ficou conhecido como Primavera Secundarista e trouxe ensinamentos não apenas para os estudantes ocupantes, mas também para os movimentos sociais que passavam por reformulações e que foram convocados a refletir sobre as novas formas de atuação e as novas estratégias de envolvimento da base social. Fica evidente que, as ocupações foram um marco na atuação da juventude nos movimentos sociais e que elas deixaram ensinamentos que se desdobram nos âmbitos políticos, sociais, culturais, individuais etc.

É nesse cenário de reformulação dos movimentos sociais, de novos modos de atuação social e da utilização das redes como mecanismo de conexão e aproximação que discutimos e analisamos as ocupações estudantis do ano de 2016 e seu impacto para os jovens que

protagonizaram e/ou se envolveram de algum modo com esse movimento. É no diálogo com alguns autores como Gohn (2018); Ribeiro, Pulino (2019) e diálogos estabelecidos a partir dos próprios estudantes que buscamos compreensões e entendimentos sobre o movimento das ocupações e suas implicações para a formação histórica nos âmbitos não formais de aprendizagem.

3.1 CENÁRIO DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS NO BRASIL

No tempo corrente em que essa dissertação foi produzida, vivenciamos os desdobramentos da aprovação da PEC 55[2] proposta pelo Governo Federal de Michel Temer no ano de 2016 e aprovada pelo Congresso Nacional que congelou por 20 anos investimentos em áreas importantes como saúde, educação, cultura, segurança, entre outros. Esses desdobramentos se fazem ainda mais visíveis nas populações menos favorecidas economicamente, que vivenciam a amarga realidade da desigualdade social e que necessitam da máxima atuação do Estado para garantir os itens básicos de sobrevivência da vida cotidiana em meio a um contexto pandêmico em que o país se encontra. Essa proposta de emenda constitucional foi uma das principais causas que motivaram estudantes do Brasil inteiro a se mobilizarem e se organizarem dentro de seus espaços comuns para pressionar Deputados e Senadores a não aprovarem a proposição. Sabendo dos riscos e das consequências da aprovação da PEC, os estudantes organizaram movimentos, atos, protestos e ocupações que mudaram o cenário de desconhecimento da população sobre o assunto e gerou um debate nacional em torno do que representavam as propostas do governo federal de Michel Temer. Além da PEC, o governo federal impôs uma reforma do Ensino Médio[3] através de uma Medida Provisória que trazia uma reformulação desse segmento no Brasil, atropelando diversas instâncias educacionais como os órgãos representativos dos professores e as entidades representativas dos estudantes. Soma-se a isso a discussão de alguns grupos que buscavam apoio para colocar em votação o intitulado Projeto Escola Sem Partido[4] que apresentava características de perseguição, censura e cerceamento da liberdade docente, de expressão e a liberdade

[2] A PEC 55 foi promulgada no dia 15 de dezembro de 2016 e congelou por 20 anos os investimentos em diversas áreas da esfera pública como saúde, educação, cultura etc.
[3] A Medida Provisória 746 foi sancionada em 2017 e instituiu no âmbito nacional a reforma do ensino médio que traz medidas como a ampliação da carga horária e definiu uma nova reorganização curricular considerada por estudantes, professores e entidades como prejudicial ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.
[4] O Projeto Escola Sem Partido é resultado de um movimento político liderado por grupos conservadores que impõe limitações as liberdades pedagógicas, didáticas e do pensamento. O movimento persegue, censura e condena professores e estudantes que exercem posturas consideradas por eles de doutrinárias.

pedagógica. A junção da PEC, da MP do Ensino Médio e o Projeto Escola Sem Partido despertou a fúria dos estudantes que protagonizaram um dos movimentos mais radicais da história recente dos movimentos sociais na América Latina.

> Os antecedentes de ocupações no Brasil não envolviam até então estudantes da educação básica. Comuns poderiam ser consideradas ocupações de trabalhadores sem terra e sem teto e de estudantes universitários. Mas não havia precedentes na história dos movimentos sociais brasileiros de ocupações secundaristas. Havia, isto sim, antecedentes desta forma de ação coletiva utilizadas em escolas públicas em outros países, como Itália, Grécia, Chile e Argentina. Em um outro sentido a ocupação enquanto forma de ação coletiva também foi marca da onda de protestos globais entre 2011 e 2013 (como a "primavera árabe", os indignados espanhóis e gregos, o Occupy Wall Street e os ciclos da Turquia e do Brasil). (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019, p. 19-20)

Apesar do modelo organizativo de atuação das ocupações terem sido inseridos no Brasil ainda no ano de 2015 quando os estudantes se posicionaram em São Paulo contrários ao projeto de reorganização[5] imposto pelo governo de Geraldo Alckmin (PSDB) e da grande repercussão que esse movimento teve com a inserção da repressão da polícia militar do estado de SP, foi no ano de 2016 que as ocupações se espalharam e chegaram a 19 estados no Brasil e mais de 1000 (mil) escolas secundaristas. A repressão policial que acompanhava o crescimento do movimento pelo país gerou uma repercussão nacional e sensibilizou familiares e comunidades a contribuir e envolver-se nas ocupações, ultrapassando os muros da escola e nos levando a conhecer as pautas, as reivindicações e as proposições de diferentes estudantes do Brasil inteiro (CATINI; MELLO, 2016). A medida em que as ocupações se espalhavam pelas escolas de diversos estados brasileiros, iam adquirindo novas características que dialogavam entre si, bem como iam incorporando as pautas locais de cada estado e próprias das realidades dos estudantes.

As ocupações secundaristas demonstraram a capacidade de organização e de atuação dos estudantes e a reinvenção das ações coletivas, a fim de pressionar as instâncias governamentais. Assistimos ao protagonismo de jovens que vivenciando a realidade da escola pública de salas superlotadas, professores que recebem baixos salários e são desvalorizados, falta de merenda de qualidade e de produtos básicos para limpeza e organização, número insuficiente de livros didáticos e entre outros problemas que perpassam tanto a infraestrutura quanto o campo pedagógico, reagiram a projetos de leis que, na visão dos estudantes, iriam potencializar os problemas da rede pública de ensino e sucatear a educação pública. A motivação inicial dessas lutas parte do local de pertencimento dos estudantes que é a escola

[5] O Projeto de Reorganização proposto pelo Governo de Geraldo Alckmin 2016 (PSDB) culminaria no fechamento de quase 100 escolas em SP.

como a esfera mais próxima da sua realidade, que seria atingida pelas propostas do governo federal de Temer e dos governos estaduais. A visualização do espaço da escola como um espaço de luta nos revela a preocupação em cuidar, em preservar e melhorar a qualidade desse espaço para a sociedade. Essas preocupações serão materializadas nas ações realizadas pelos estudantes no dia a dia da ocupação quando eles lavavam, limpavam e organizavam a escola como se estivessem cuidado da própria casa. A partir disso, é preciso entender que as pautas nacionais como a PEC 55 e a MP do Ensino Médio foram a causa principal que motivaram as ocupações, mas em cada estado elas foram adquirindo novas demandas e pautas que dialogavam com a realidade local e estavam mais próximas da realidade dos estudantes ocupantes.

Em Alagoas, além das pautas nacionais houve uma demanda local que impulsionou os estudantes a ocuparem suas escolas, que foi a aprovação do Projeto de Lei denominado de Escola Livre[6], projeto este inspirado no Escola Sem Partido, que colocou Alagoas como pioneira na aprovação desse projeto no país.

> Apelidada pela comunidade educacional de "Lei da Mordaça", a lei fere os princípios sobre os quais está alicerçado a institucionalidade democrática brasileira e interfere decisivamente na construção da reflexão crítica e no processo de ensino-aprendizagem das escolas, limitando a potencialidade transformadora da educação. Sob a tutela de preceitos políticos conservadores e religiosos fundamentalistas, de base moral reacionária, tal iniciativa legal procura impedir o exercício das liberdades, tendo como alvo principal a diversidade social, ética, cultural e, principalmente, de gênero, principal alvo dos ataques reacionários [...]. (HERMIDA, LIRA, 2018, p.143-144)

Diante da aprovação do Projeto Escola Livre em Alagoas pela Assembleia Legislativa[7] e inspirados nos movimentos de ocupação secundaristas que ocorriam no Brasil, os estudantes alagoanos ocuparam a Assembleia Legislativa de Alagoas – ALE – do estado afim de impedir a promulgação da Lei. Destacamos em forma de imagem um registro de um dos momentos mais impactantes da discussão da Lei onde estudantes secundaristas e universitários organizaram um momento de intervenção na ALE, ocorrido no dia 05 de maio de 2016 que debateria a promulgação do Projeto de Lei.

Figura 01 – estudantes alagoanos ocupando a assembleia legislativa em Alagoas em protesto a Lei Escola Livre.

[6] Lei nº 7.800, de 05 de maio de 2016 que instituiu no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas o Programa Escola Livre.

[7] A Lei foi promulgada pela ALE visto que o Governador de Alagoas Renan Filho (MDB) se recusou a fazer a promulgação. No ano de 2017, o STF se posicionou e considerou a Lei inconstitucional derrubando assim a sua vigência.

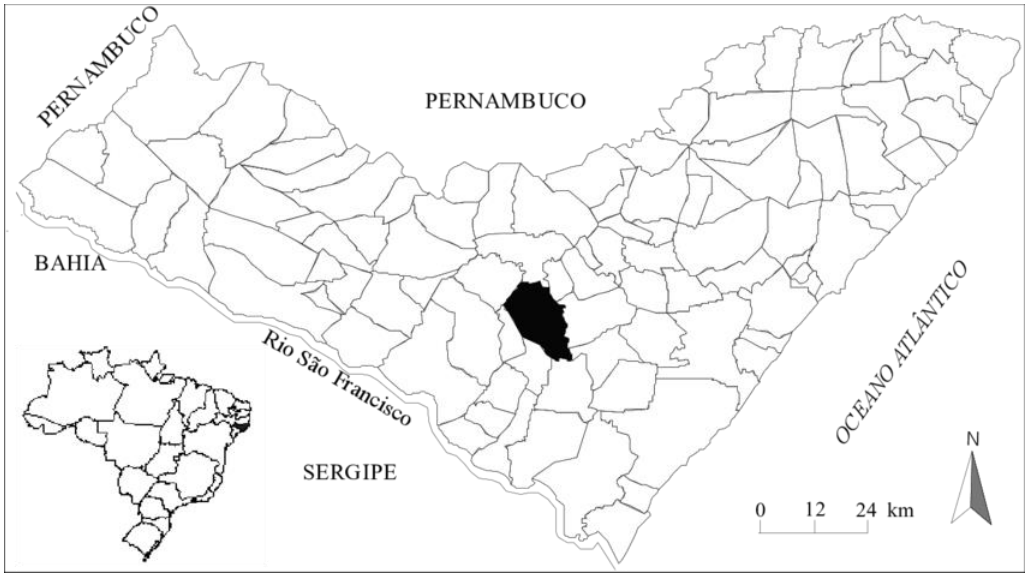
Fonte: Imagem disponível em:https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/09/22/procuradoria-do-mp-emite-nota-contra-lei-que-pune-professor-em-al.htm

Na imagem é possível identificar cartazes com frases referindo-se ao Deputado Estadual Ricardo Nezinho (MDB) formulador do Projeto de Lei que diz "Nezinho, vim avisar: a escola "livre", não vai passar!!! #UBES #AESA". Em outro cartaz a seguinte fala era direcionada ao Presidente da Assembleia Legislativa Ronaldo Medeiros (MDB) e reivindicava? "Não promulga, Ronaldo! #NãoÀLeiDaMordaça". Os estudantes que tinham a intenção de permanecer por mais tempo ocupando a assembleia foram condicionados a se retirar, devido ao cerco policial que se formou em torno da ALE, mas prosseguiram pressionando com ações, protestos, mobilizações e, posteriormente, incorporaram junto as pautas de rejeição a PEC 55 e a MP do Ensino Médio a pauta de repúdio ao Projeto Escola Livre, nas ocupações que ocorreram em diversas escolas de vários municípios alagoanos.

Para nossa pesquisa, escolhemos a cidade de Arapiraca-AL como espaço geográfico para analisar o protagonismo dos estudantes no movimento de ocupações, devido a importância política dessa cidade que é a segunda maior do estado de Alagoas e que se tornou em alguns momentos das mobilizações nacionais a cidade do nordeste com o maior número de ocupações. Além disso, a primeira escola estadual[8] que foi ocupada em Alagoas foi a Escola Estadual Manoel Lúcio da Silva que se localiza em Arapiraca, e um fator simbólico é o de que o formulador do Projeto Escola Livre o Deputado Estadual Ricardo Nezinho (MDB) é de Arapiraca-AL, tornando ainda mais significativa e necessária uma resposta local dos estudantes ao seu projeto de lei.

[8] A primeira ocupação que ocorreu em Alagoas foi protagonizada por estudantes secundaristas do Instituto Federal de Alagoas – Campus Satuba. Nesse sentido, a Escola Estadual Manoel Lúcio da Silva foi a primeira escola estadual de Alagoas a ser ocupada.

Figura 02 – Localização da cidade de Arapiraca - AL



Fonte: disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Localizacao-do-Estado-de-Alagoas-no-mapa-do-Brasil-canto-esquerdo-inferior-e_fig2_277181479. Acesso em: 09 de julho de 2020

A cidade de Arapiraca-AL, que se localiza no coração alagoano e faz parte da região agreste, é a segunda maior cidade do estado de Alagoas com 233.047 mil habitantes de acordo com o IBGE (2020) e distancia-se da capital Maceió por 131,8Km. Nessa cidade, tivemos 11 ocupações ao todo, sendo 9 escolas estaduais ocupadas que foram as Escolas Estaduais Manoel Lúcio da Silva; José Quintela Cavalcanti; Senador Rui Palmeira; Lions Clube; Professora Izaura Antônia de Lisboa; Arthur Ramos; Manoel André; Rotary e Costa Rêgo. Além das escolas, houve ainda ocupação por estudantes universitários das duas universidades públicas existentes em Arapiraca que são a Universidade Federal de Alagoas e a Universidade Estadual de Alagoas e, a partir da identificação da inércia dos vereadores municipais, os estudantes das várias escolas ocupadas decidiram também realizar a ocupação da Câmara Municipal de Vereadores de Arapiraca.

Em síntese, as ocupações estudantis que ocorreram no ano de 2016 são fruto do processo crescente de mobilizações estudantis que encontraram nas redes de informação e comunicação meios de difundir suas ideias, compartilhar suas reivindicações e organizar ações coletivas. O contexto político em que o Brasil vivia de uma ofensiva neoliberal com medidas, projetos de lei, medidas provisórias, dentre outros, obrigou os estudantes a tomarem posições consideradas por parte da sociedade como radicais. As mobilizações conseguiram imprimir as pautas da juventude e alcançaram diferentes estados onde se interiorizaram e chegaram às distintas regiões que fogem dos tradicionais centros políticos que geralmente se concentram nas capitais.

Desta forma, discutiremos e analisaremos o dia a dia das ocupações em seus significados políticos, cidadãos, sociais e humanos a partir da fala dos próprios estudantes que ocuparam suas escolas. Elegemos, na impossibilidade temporal de contemplar todas as escolas de Arapiraca, as três escolas: a Escola Estadual Manoel Lúcio por ter sido a primeira escola a ser ocupada em Arapiraca, a Escola Estadual Professor José Quintella Cavalcante por ser a maior escola estadual de Arapiraca e a Escola Estadual Senador Rui Palmeira da cidade de Arapiraca-AL por ser a segunda maior. A realização das entrevistas, com base em orientações do campo da história oral, nos possibilitou construir conhecimentos acerca das ocupações a partir das percepções dos próprios estudantes que vivenciaram essa realidade, além de servir como arquivos para serem inseridos no nosso produto pedagógico, que foi a produção de um documentário acerca desse movimento histórico.

Em nosso trabalho de pesquisa, construiu-se a compreensão de que para o ensino de história tornar-se ferramenta de transformações na vida dos estudantes no processo de desenvolvimento de uma formação histórica, que fomente nos jovens uma consciência crítica de cidadania é necessário também mobilizá-los emocionalmente para o conhecimento e sensibilizá-los para tais temáticas, promovendo assim reflexões que possam conduzir para o processo de conscientização e materialização de ações que visem mudar a sociedade. Pensando nisso, escolhemos a produção de um documentário que reúne a memória dos estudantes ocupantes, com relatos sobre as motivações, suas experiências, dificuldades e sentimentos, como produto pedagógico resultante de nossa pesquisa por compreender que essa ferramenta é a mais adequada para abarcar as emoções, as revoltas e o conhecimento adquirido pelos estudantes em sua vivência com o movimento social das ocupações.

Na análise das entrevistas, procedemos pela análise do discurso, com base nas reflexões de Eni Orlandi (1999), que nos permite o entendimento de que a análise do discurso deve ser mediada pela compreensão do processo amplo que o relato traz para a pesquisa, compreendendo a fala não apenas em seus aspectos linguísticos normativos, mas especialmente em sua significação com o mundo e com a produção de sentidos gerados pelo que se diz e o que se ouve, relacionando a linguagem ao mundo a sua volta em todas as suas relações e implicações. Dessa forma, a construção da discussão a partir das entrevistas parte do estabelecimento de um dispositivo de análise em que:

> Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (ORLANDI, 1999, p. 59).

Essa compreensão para a análise do discurso decorre do entendimento de que o sujeito é formado por ideologias e valores que se expressam em meio ao discurso que pode ser visualizado na fala, nos esquecimentos, nas expressões, etc. Cabe ao pesquisador em seu processo de definição do fio analítico condutor da pesquisa identificar a manifestação da memória sob a perspectiva do sujeito situado politicamente e simbolicamente.

No fio condutor de nossa pesquisa, buscamos estabelecer o parâmetro da interpretação das entrevistas a partir dos aspectos ditos, não ditos, expressados ou esquecidos, sabendo que, a interpretação aqui proferida pode distinguir-se de outras interpretações a partir do estabelecimento de outros parâmetros.

3.2 AS OCUPAÇÕES PELAS VOZES DOS PRÓPRIOS OCUPANTES

> **Júlio.** Acho que o ponto principal da ocupação pra mim foi o direcionamento que me deu no curso. Acho que eu só escolhi história depois das ocupações, da maneira que me desconstruiu. [...] a ocupação foi um divisor de águas, existe um Júlio antes da ocupação (a criança, o menino) e depois, depois de tudo que a gente passou saí de fato outra pessoa, foi incrível realmente a experiência.
>
> **Yasmim Soares (Chiquinha).** Vocês não têm noção do que a ocupação transformou a minha vida, eu passei a ficar no lugar do próximo, que eu era uma pessoa muito egoísta e com o passar dos dias convivendo com os meus colegas eu percebi que se a gente não se unir para uma pauta importante a gente vai se unir para quê, rapaz?

Decidimos começar essa parte do texto com esses dois relatos, pois eles representam os objetivos e as hipóteses da nossa pesquisa, pois ao iniciarmos esse trabalho, buscávamos identificar e compreender os impactos políticos e históricos relacionados ao exercício da cidadania pelo movimento das ocupações na vida dos estudantes. Entretanto, no caminhar da pesquisa e no decorrer dos olhares, das falas e das memórias percebemos que as transformações nas consciências políticas, históricas e cidadãs relacionam-se também com mudanças internas que se expressam em suas identidades, seus comportamentos e suas escolhas. Ao refletir sobre como começar esse tópico pensamos que a melhor forma seria evidenciando como o nosso tema de pesquisa, as ocupações realizadas por estudantes em suas escolas, teve e tem desdobramentos nas vidas dos participantes que no tempo presente se reconhecem como sujeitos históricos, políticos e sociais.

Conectados com as epígrafes acima e abrangendo uma visão mais global dos movimentos de ocupação nas escolas temos o discurso[9] realizado pela então estudante secundarista à época (2016) Ana Júlia que durante uma sessão na Assembleia Legislativa do Paraná demonstrou os impactos do movimento em vários níveis interligados aos que apresentamos com os relatos de Júlio e Chiquinha. Deste discurso, destacamos um pequeno trecho:

> O movimento estudantil nos trouxe um conhecimento muito maior sobre política e cidadania do que todo tempo que estivemos sentados e enfileirados em aulas padrões. Uma semana de ocupação que nós estamos nos trouxe mais conhecimento de política e cidadania do que muitos outros anos que a gente vai ter em sala de aula. [...] Nós nos tornamos cidadãos comprometidos[...] (ANA JÚLIA, 2016)

A fala da estudante Ana Júlia, de Júlio e de Yasmim (Chiquinha) nos provocam reflexões profundas sobre o ensinar, o aprender e o movimentar-se politicamente. Quando os estudantes destacam a importância que o movimento das ocupações teve na transformação de suas vidas e nos aprendizados adquiridos durante a ocupação, nos chama atenção a relevância do que os ocupantes apontam como aprendizados do movimento e que são elementos que deveriam ser trabalhos pela escola, pela educação institucional e pelo currículo. Por vezes, a relação entre esses conhecimentos e a escola é vista como natural e intrínseca ao processo educacional, na prática evidencia-se que existe uma lacuna entre os conhecimentos políticos, cidadãos, sociais que estão mais diretamente ligados ao cotidiano dos estudantes e o que realmente é ensinado na escola.

Os jovens, por sua vez, preenchem essas lacunas em outros espaços e segmentos da sociedade em que eles mantêm contato e que acabam por contribuir com sua formação e o desenvolvimento de suas consciências. Esses espaços que são os mais variados possíveis podem ser as redes, as mídias, o senso comum, os movimentos sociais, etc.

Nesse sentido, buscamos compreender melhor o que foi o movimento das ocupações protagonizadas pelos estudantes em suas escolas nos debruçando sobre os impactos que a ocupação gerou na vida dos estudantes, compreendendo as motivações, o cotidiano e os desdobramentos desse movimento no tempo presente dos jovens ocupantes. Para tanto, podemos entender esse processo a partir de dois pontos centrais: uma discussão bibliográfica sobre as ocupações a partir de livros, artigos e outras referências bem como estabelecido diálogo entre a literatura do tema e a voz dos jovens arapiraquenses que nos contam através de

[9] Discurso disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aNo8BjBObXY

entrevistas orientadas pela metodologia da História Oral sobre suas percepções sobre a temática.

O presente subtópico apresenta as vivências dos estudantes que ocuparam suas escolas no ano de 2016 e a proposta de contribuir com um ensino de história que encontre nesses diálogos possibilidades e perspectivas para sua atuação em sala de aula. Os alunos/ocupantes entrevistados foram selecionados a partir do protagonismo exercido em suas escolas na época do movimento e pela disponibilidade em participar da construção do documentário que é o produto resultante de nossa pesquisa.

As entrevistas foram realizadas através da metodologia da história oral a partir de um roteiro de questionamentos que foi utilizado tanto para a coleta de dados aqui apresentados e discutidos, quanto para a captação de imagens e relatos para a formação do documentário. Os discursos aqui apresentados seguem as temáticas propostas pelo roteiro do documentário que abordam as seguintes temáticas: as motivações que levaram os estudantes a ocuparem suas escolas; o cotidiano das ocupações; a reação da sociedade em relação ao movimento e os impactos que as ocupações exerceram na vida dos estudantes e em suas concepções políticas, históricas e cidadãs. As entrevistas e os relatos extraídos delas nos ajudam a construir uma visão mais aprofundada do movimento e ao mesmo tempo nos aproximam dos estudantes que se apresentam em suas diferenças, suas semelhanças, emoções e suas particularidades. Buscamos preservar no texto escrito as singularidades dos discursos de cada entrevistado, a fim de aproximar o leitor das características que formam as personalidades e as identidades dos estudantes que serão melhor visualizadas a partir da reprodução do vídeo documentário disponível na plataforma do YouTube.

Segundo Medeiros, Januário e Melo (2019) as ocupações secundaristas de 2016 tiveram seu impulso inicial a partir da oposição dos estudantes às medidas de ajuste fiscal que tornaria ainda mais precária a educação, saúde, segurança e outros segmentos que necessitam de investimentos públicos. Além disso, a guerra ideológica travada por alguns grupos contra a liberdade pedagógica de professores e alunos, assegurada pela LDB,[10] e acopladas pelo Projeto Escola Sem Partido, fizeram com que os estudantes buscassem na ação coletiva uma forma de resistência e oposição as imposições presentes nesses projetos e propostas de leis.

Ao serem questionados sobre as motivações que os levaram como estudantes a participarem do movimento, a estudante Sara Lívia Couto, que em 2016 protagonizou o movimento na Escola Estadual Senador Rui Palmeira relata que:

[10] Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, ei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

> Foi um momento muito conturbado pro país né? (até hoje é, nós vivemos dias de caos). Mas eu acredito que a participação dos jovens ela é fundamental e foi um momento onde nós pudemos enfatizar isso, que o jovem realmente tem força, onde nós pudemos mostrar que nós temos e podemos fazer parte das atividades da sociedade civil, sabe? Então esse foi o meu maior motivo assim, porque as vezes a gente quer lutar, quer mudar o mundo, mas a gente não sabe por onde começar. [...] e fazer parte da ocupação, um dos maiores motivos foi isso, me sentir uma cidadã civil atuante dentro da sociedade brasileira. (COUTO, 06 de março de 2021).

A estudante ainda destaca que a ocupação foi "uma deixa" para iniciar sua atuação política e se sentir uma cidadã que atua na sociedade, que viu naquela ação coletiva uma forma de ser ouvida pela primeira vez pelas secretarias de educação, pelas equipes gestoras das escolas, pelos governantes e pela sociedade. A fala da estudante remete muito aos sentimentos que a ocupação lhe provocou. Em sua entrevista, ela relata que a partir do movimento, percebeu que os jovens estavam sendo levados em consideração em seus pontos de vista, que eles não estavam apenas obedecendo o que estava sendo imposto, mas que a partir da sua reação, a sociedade, mesmo os que discordavam do movimento, tiveram que parar e ouvir as reivindicações dos estudantes, o que lhes conferiu a sensação de participação social. Suas vozes foram ouvidas e passaram a sentir-se sujeitos ativos.

Ainda sobre esse ponto, o estudante/ocupante Douglas Batista que vivenciou a ocupação na Escola Estadual Manoel Lúcio da Silva, narra que as ocupações vinham acontecendo desde o ano de 2015 em São Paulo contra o roubo da merenda e que, em 2016 começaram as ocupações referentes a PEC 241 (depois transformada no Senado em PEC 55), a Reforma do Ensino Médio e a Lei da Escola Livre. Essa investida contra a educação convoca a resistência dos estudantes, que realizam as ocupações a partir da percepção de que esses projetos também iriam atingir as suas vidas e suas realidades.

> A gente começou a ver ocupações, principalmente no Sul onde foi o maior volume. Em São Paulo, em Curitiba, Espírito Santo, enfim. E aí a gente começou a perceber que também chegou o momento da gente fazer o nosso papel, a nossa parte, até porque aqui a gente também ia sofrer algumas consequências, como por exemplo a Lei da Escola Sem Partido. (JÚNIOR, 30 de janeiro de 2021).

Douglas evidencia em seu relato a sua trajetória nos movimentos sociais, sendo que na época do movimento, em 2016, ele era o presidente do Grêmio estudantil da Escola Manoel Lúcio, o que acabou influenciando muito na decisão que tornou o Manoel Lúcio a primeira escola estadual de Alagoas a ser ocupada pois, o fato de haver um expressivo números de alunos que já tinham alguma relação com os movimentos sociais, facilitou na organização e na articulação da logística bem como nas discussões e decisões de como seria a realização da

plenária com os estudantes na escola, que ocorreu e decidiu pela ocupação. Sobre esse momento da decisão dos estudantes pela ocupação, Douglas lembra que tiveram que falar para o diretor/gestor que realizariam uma reunião com os estudantes, não revelando o real motivo da assembleia. Assim, ocorreu uma plenária no pátio da escola onde os estudantes decidiram em maioria que deveriam ocupar a escola, por entenderem que era uma necessidade devido aos impactos que sofreriam nos próximos 20 anos com a aprovação da PEC.

Sobre a ocupação na Escola Quintela Cavalcanti, o estudante/ocupante Júlio César explicou que o processo em sua escola ocorreu um pouco diferente da escola Manoel Lúcio. Enquanto na escola Manoel Lúcio os estudantes realizaram uma plenária a partir da articulação do Grêmio Estudantil, na escola Quintella os estudantes simpatizantes das causas da ocupação buscaram explicar primeiramente ao gestor os motivos da ocupação – que em um primeiro momento já se mostrou contrário ao movimento – e explicar de sala em sala aos estudantes o que estava acontecendo no país, o que eram as ocupações, porque elas estavam acontecendo e convocando os estudantes a votarem e decidirem se a escola Quintela deveria ou não realizar a ocupação e somar-se a luta de estudantes do Brasil inteiro.

> Foi muito nobre, muito bonita essa parte da ocupação do Quintela que a gente literalmente votou. A gente passou de sala por sala com o pessoal do movimento estudantil e com representantes do grêmio, de sala por sala e disse: oh, ocupação é isso, quem vai ocupar são os próprios estudantes, a gente luta por isso e a gente quer isso, quem é a favor e quem é contra? E a gente passou em turma por turma em todos os horários até que foi decidido pela maioria, de fato, que a gente iria ocupar. (CÉSAR, 30 de janeiro de 2021).

Júlio salienta que apesar do diretor/gestor ter se posicionado contrário a ocupação em um primeiro momento, os estudantes do grêmio e do movimento estudantil municipal, colocaram a decisão nas mãos dos estudantes. Quando foi realizada a votação, que ocorreu em formato de eleição, com listas com o nome dos alunos (contando com um expressivo número de estudantes que participaram da decisão), o gestor não conseguiu apresentar argumentos contrários ao movimento, pois a maioria dos estudantes optaram pela ocupação. É importante destacar o episódio dessa eleição para decidir sobre a ocupação, pois ela se configurou em um amplo processo de discussão, no qual havia argumentos favoráveis e contrários à ocupação, formulados a partir do ponto de vista de cada aluno.

Os formatos de decisão e o processo de início das ocupações variaram de escola para escola no Brasil inteiro. Em algumas delas os estudantes procuraram construir processos mais semelhantes ao de uma votação para escolha de um representante estudantil, com direito a argumentação contra e a favor e um dia dedicado as votações. Em outras escolas, a dinâmica se

deu através da realização de plenárias ou assembleias onde os estudantes eram convocados para debater em um espaço como o pátio da escola ou o auditório, e decidir se a ocupação deveria ocorrer ou não. Destaca-se também que em todas as escolas houve estudantes contrários ao movimento de ocupações e que argumentavam que a ocupação iria apenas atrapalhar o seu ano letivo e o calendário escolar. Esses estudantes desacreditavam no potencial que o movimento tinha em interferir de alguma forma nas votações parlamentares da PEC, da Reforma do Ensino Médio, entre outras possíveis proposições. Muitos destes estudantes, inclusive, afirmavam ser contrários a PEC e a MP do Ensino Médio, mas não viam em si e nos seus iguais perspectivas de alcançar algo através de suas mobilizações, portanto, acreditavam que não valeria a pena arriscar o ano letivo.

Passado o momento de decisão de ocupar a escola, os estudantes passaram a preocupar-se com a organização e funcionamento da ocupação em si. Segundo Medeiros, Januário e Melo (2019) as ocupações do Brasil inteiro compartilhavam algumas características em comum como a auto-organização, a realização de assembleias diárias, a realização de oficinas e as relações horizontalizadas estabelecidas no cotidiano do movimento. Os estudantes preocupavam-se com a imagem da escola ocupada para a sociedade e isso requisitava que os estudantes organizassem agendas, convidassem palestrantes, buscassem artistas para realizar apresentações culturais, etc. A característica central desses movimentos foi a pluralidade de ações desenvolvidas no dia a dia da ocupação. As atividades propostas eram realizadas com os estudantes ocupantes, mas também eram abertas à comunidade em torno da escola. Aulas, cursinhos preparatórios para a prova do ENEM, oficinas de diversas temáticas, realização de torneios de xadrez, apresentações de artistas locais com músicas e poesias, debates sobre diversos temas com especialistas, entre outras atividades, compunham a rotina das ocupações, que sempre tinham uma agenda a cumprir e estavam sempre buscando suprir algumas lacunas educacionais devido a paralisação das aulas pelo movimento.

A escola transformou-se em um palco da diversidade de vários grupos e segmentos que passaram a frequentar a escola e desenvolver atividades diferenciadas que em um dia comum de aula não seria possível realizar devido aos padrões de atividades educacionais determinados pelas escolas, como os saraus de poesia, as apresentações musicais e culturais, as oficinas de produção de artesanato, entre outras atividades realizadas e organizadas pelos estudantes junto à comunidade.

A rotina da ocupação era vivenciada pelos estudantes que eram os responsáveis pela organização da agenda de atividades, mas também da organização da limpeza, alimentação e manutenção/preservação do espaço escolar ocupado.

> A gente buscou muito estruturar tudo que a gente ia fazer e aí quando não tinha nada na agenda a gente inventava alguma coisa. Mas, a gente sabia e tinha consciência que a gente não tava ocupando a escola pra fazer nada. Então, todo o nosso dia ele precisava ser ocupado. [...] a gente acordava cedo, fazia tudo que tinha pra fazer referente a faxina, a alimentação dos meninos. Trazia todos os dias algo novo, eu lembro até uns dias que a gente trouxe cultural, conseguiu inclusive trazer bandas da nossa cidade, até porque a gente acredita que educação também tem muito a ver com cultura. A gente trouxe professores para dar aula para o ENEM [...] fez vários debates de vários assuntos diferentes que eram importantes e que até hoje são importantes de serem debatidos na sociedade. (JÚNIOR, 30 de janeiro de 2021).

A partir dessas agendas formuladas pelos estudantes e compartilhadas com a comunidade, os ocupantes contavam com o apoio de vários membros da sociedade para apoiar o funcionamento da ocupação, principalmente com a doação de alimentos, materiais de higiene pessoal e limpeza. O apoio que foi fundamental para o prosseguimento do movimento partia de movimentos sociais como o MST, sindicatos, partidos políticos, entidades de juventude, sociedade e até os próprios pais dos alunos. Um aspecto a ser destacado que foi pontuado pelos estudantes nas entrevistas foi a rede de diálogo e solidariedade que se formou entre as escolas ocupadas. Os estudantes realizavam trocas de alimentos através da formação de uma rede que distribuía mantimentos de uma escola para outra com o objetivo de autossustentar o movimento e manterem-se mobilizados em um processo de resistência.

> O que ficou muito marcado em mim foi uma cadeia que a gente fez das ocupações. [...] estava na reta final da votação e os mantimentos tinham acabado [...] só que a gente organizou uma cadeia, eu lembro que a gente ligava no Lions aí o Lions dizia: a gente tem fruta, aí a gente do Quintela dizia "aqui tá sobrando muito arroz" [...] foi uma cadeia muito bonita, foi um lutar um pelo outro. (CÉSAR, 30 de janeiro de 2021).

No decorrer das narrativas, é possível identificar a manifestação da memória nos gestos, nas faces, sorrisos e choros. Também é possível perceber que ao retornar e revisitar o movimento das ocupações, os estudantes são tomados por emoções que demonstram o quanto aquele momento histórico marcou suas experiências de vida. A construção de conhecimento político que ocorreu durante a atuação no movimento foi acompanhada também pelo desenvolvimento de sentimentos de solidariedade, união e cooperação coletiva. Os estudantes compreenderam que a ocupação da sua escola não era um ato isolado e descontínuo das demais ocupações, eles enxergavam que as ocupações estavam interligadas e que o bom funcionamento de uma implicava no sucesso da outra. Esses elementos foram influenciando as ações conjuntas dos estudantes que, em muitos momentos, tomavam decisões coletivas com as demais ocupações, sejam as decisões sobre organização ou as decisões sobre construção de ações coletivas para além das escolas, como foi o caso de protestos e atos organizados a posteriori

das ocupações. Conforme relatado pelos estudantes, eles tinham uma preocupação em manter agendas funcionando dentro do ambiente da ocupação, dessa forma, narram que se uma ocupação tinha conseguido algum artista para se apresentar naquela escola buscava-se construir com o artista para que ele pudesse se apresentar nas demais ocupações, isso ocorreria como forma de cooperação entre as agendas dos estudantes, mas também ocorria com a troca de mantimentos e com o compartilhamento das soluções dadas aos problemas que surgiam em cada ocupação.

As principais dificuldades enfrentadas estavam relacionadas as imagens negativas e criminalizadas que as mídias oficiais passavam dos movimentos, e que parte da sociedade e da comunidade escolar acabava reproduzindo. A estudante Rariele Santos ocupante da Escola Manoel Lúcio narra qual era a percepção dela em relação aos apoios externos e internos ao movimento:

> Tipo, a população não foi não tão receptiva assim não viu. Mas vários professores que estavam apoiando a causa, sindicatos e tal, fornecia pra gente era macaxeira, frutas, verduras, legumes, embutidos também. Então tipo, a gente teve mais apoio de professores, eu acho assim. Eu acho que a população não ficou tanto do nosso lado. [...] eles chamavam a gente de vagabundo e tal, que tava ocupando só por ocupar e não era isso né. Mas a gente teve muito apoio dos professores, da direção nem tanto. [...] alguns pais também eram contra a gente, dizendo que a gente tava ocupando, vandalizando e não era verdade. A gente tava cuidando da escola, a gente tava pensando não só no nosso futuro de agora porque a PEC é 20 anos em vigor, então a gente tava pensando no futuro geral das próximas pessoas, da próxima geração. (SANTOS, 30 de janeiro de 2021)

Os estudantes destacaram também a importância que as redes sociais tiveram no processo de ocupação e na estratégia de comunicação alternativa aos meios oficiais como as rádios, as TVs, etc., pois foram criadas páginas no Facebook que eram gerenciadas pelos próprios estudantes e que informavam à sociedade sobre o cotidiano vivido na ocupação, como a divulgação da agenda e de notas explicativas, pedidos de contribuição e de doações, etc. Sobre isso, o estudante Esdras Pereira, ocupante da Escola Quintela ressalta que "as pessoas que eram contra estavam tentando distorcer aquilo que estava acontecendo. Então, acredito que essa parte de criar páginas foi muito importante pra que a gente pudesse permanecer ainda mais tempo durante a ocupação" (2021).

A atuação das mídias locais, especialmente os programas de rádio que têm um público expressivo na cidade e conseguem pautar a opinião da população, tiveram um papel significativo no processo de criminalização e demonização dos movimentos de ocupação. Eles cercavam as escolas, realizavam entrevistas e manipulavam o que os estudantes diziam através de recortes e descontextualizações. Outra estratégia utilizada pela mídia local foi a de ceder

espaço nas rádios para os alunos contrários ao movimento com o objetivo de colocar estudante contra estudante e disseminar a ideia de que os alunos ocupantes eram vândalos, vagabundos e inimigos da educação, pois não estavam permitindo o funcionamento das aulas regulares.

Essas tentativas de desmoralização das ocupações por parte das emissoras de rádio, acabaram gerando um sentimento de união entre os estudantes e eles se sentiram mais motivados a permanecer no movimento e provar para a sociedade que as denominações de vândalos, baderneiros e outras do tipo, não correspondiam com a realidade do movimento. Podemos assim dizer, que apesar de ter sensibilizando muito os estudantes e até ter gerado sentimentos de revoltas em alguns momentos, a criminalização desempenhada pela mídia teve efeito contrário: quanto mais eles demonizavam o movimento, mais os estudantes sentiam-se na vontade de entregar respostas através da organização e preservação do ambiente escolar.

Destaca-se também nas entrevistas dos estudantes, que apesar de ter um grande apoio dos professores, esses apoios eram expressos de forma indireta, pois os docentes temiam retaliações por parte das gestões das escolas. Então, ocorria de alguns professores doarem alimentos escondidos, e solicitar para os estudantes não citarem o nome dos doadores, evitando que essa informação chegasse ao conhecimento das equipes diretivas. Paralelo a isso, tínhamos a atuação de professores que se posicionaram contra a ocupação no período em que os estudantes estavam decidindo se ocupariam ou não. Contudo, esses mesmos professores, durante as ocupações foram à escola lecionar, como forma de contribuir com o movimento. Desta forma, entendemos que o apoio dos professores não se deu de forma unânime nem uniforme. Alguns se posicionaram contrários desde o início e permaneceram com essa posição até o fim da ocupação. Outros eram contrários no início e depois de acompanhar a responsabilidade e capacidade de autogestão dos alunos, mudaram de opinião e passaram a contribuir com o movimento. Também tivemos aqueles que sempre apoiaram a causa dos estudantes e continuaram doando mantimentos e apoiando de forma indireta, sem poder expressar publicamente seus apoios com medo de possíveis retaliações.

As ocupações duraram cerca dois meses em Arapiraca, tendo seu início no dia 26 de outubro com a ocupação da Escola Manoel Lúcio da Silva e seu término no dia 28 de dezembro com a desocupação da Escola Estadual Lions Clube. Durante esses dois meses, os estudantes resistiram de forma corajosa e vivenciaram as mais diversas emoções e aprendizados. Houve momentos, como relatado pelos estudantes nas entrevistas, que era desanimador se manter em um movimento que buscava lutar por toda a sociedade e que recebia em troca repúdios e demonização de uma parcela da população. Em outros momentos, os estudantes reoxigenavam

suas energias e motivações e se mantinham firmes, buscando formas de estender a ocupação até a data próxima da votação da PEC.

Faz-se relevante entender que a ocupação foi formada por altos e baixos e que os estudantes mobilizados enfrentaram diversas dificuldades na manutenção da ocupação como falta de mantimentos, alimentação, materiais básicos de higiene, etc. As doações que em um primeiro momento chegavam em um grande volume foram diminuindo com o passar dos dias, obrigando assim que os estudantes contassem com a ajuda quase que exclusiva dos pais e que também saíssem nas comunidades pedindo alimentos e itens de higiene de porta em porta. Essas atitudes demonstram que, apesar da pressão sofrida pelos ocupantes, promovida pelos meios de comunicação e parte da sociedade, eles se apegaram uns aos outros e desenvolveram saídas coletivas aos problemas que iam surgindo no cotidiano.

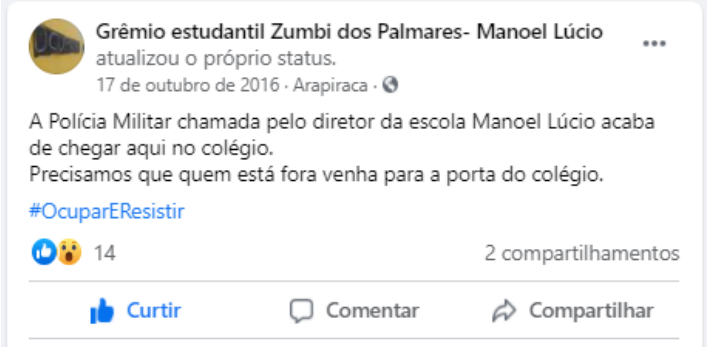
Dentre as dificuldades e pressões sofridas pelos estudantes, registra-se também a judicialização do movimento das ocupações que foi pressionado por diversos órgãos como o Ministério Público e o Tribunal de Justiça de Alagoas[11] para realizar a desocupação, chegando a determinar a reintegração de posse sob pena de prisão em caso de descumprimento. Os estudantes, que contavam com apoio de advogados dos movimentos sociais e outros que simpatizavam com a causa, travaram batalhas paralelas que iam desde o campo ideológico disputando a opinião, perpassando pela disputa de versões produzidas pela mídia até o campo jurídico onde enfrentavam ameaças de reintegração de posse e de intimidações físicas com a presença da Polícia Militar que se fazia presente em alguns momentos na área externa da escola.

A imagem retirada da página do Facebook[12] utilizada para divulgação das ações da ocupação da Escola Manoel Lúcio demonstra esses momentos de tensão:

Figura 03 – Recorte de imagem da página do Facebook do Grêmio Estudantil da Escola Estadual Manoel Lúcio da Silva

[11]Disponível em: http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/11/juiz-determina-reintegracao-de-escola-em-arapiraca-al-sob-pena-de-prisao.html

[12] Página do Facebook intitulada Ocupa Manoel Lúcio e que após a desocupação tornou-se a página do Grêmio Estudantil. Disponível em: https://www.facebook.com/Gr%C3%AAmio-estudantil-Zumbi-dos-Palmares-Manoel-L%C3%BAcio-1794358637520128



Fonte: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1794396140849711&id=1794358637520128

Essas tensões se arrastaram até os últimos momentos das ocupações e exerciam uma pressão psicológica e emocional nos estudantes que conviviam com o medo e em estado de alerta constante devido as ameaças judiciais que sofriam e a possibilidade de materialização da reintegração de posse. Se amparavam, portanto, no apoio social que recebiam e recorriam a esses apoios em momentos de tensionamento, evidenciando mais uma vez que o diálogo estabelecido com a comunidade foi fundamental para construir um cordão de pessoas que estavam dispostas a ir até o colégio proteger os estudantes nos momentos em que fossem convocados.

Esses apoios foram substanciais para o alongamento das ocupações até a data próxima da votação da PEC que ocorreu no dia 29 de novembro de 2016 no Congresso Nacional. Pressionados por ações judiciais, mas também desgaste físico e mental gerado pelo cotidiano de um movimento que durou meses, a primeira escola a ser desocupada em Arapiraca foi a Escola Manoel Lúcio[13] que foi a primeira ocupação na cidade. A partir daí, outras escolas foram iniciando a desocupação que ocorria no Brasil inteiro pós a votação da PEC, destacamos aqui a exceção da escola Lions Clube que decidiu permanecer ocupada para lutar contra a MP que reformulava o Ensino Médio e que prosseguiu no movimento até o dia 28 de dezembro de 2016, como relatado na nota publicada na página do Facebook da ocupação que consta nos anexos do nosso trabalho.

Após a desocupação das escolas os estudantes organizaram atos conjuntos com as escolas ocupadas no centro da cidade de Arapiraca-AL como demonstração da força do movimento e o seu contínuo repúdio a PEC e as demais medidas de contenção de investimentos públicos.

O processo de desocupação trouxe uma nova realidade para os estudantes que, enfrentaram no retorno às aulas, retaliações por parte da direção e de alunos que foram

[13]Disponível em: https://www.tribunadosertao.com.br/2016/11/estudantes-cumprem-decisao-judicial-e-desocupam-escola-manoel-lucio-em-arapiraca/

contrários ao movimento. Tentativas de silenciamento como forma de apagar a memória da escola o acontecido, foram constantes e acabavam por contribuir com uma segregação entre os estudantes que eram a favor e os que eram contra as ocupações.

A ocupante Yasmin Soares narra que eram múltiplas as reações a sua presença na escola no pós-ocupação. Enquanto havia estudantes que a parabenizavam e diziam "valeu, Chica, arrasou, vi você na TV", existiam outros estudantes que a culpabilizavam pelo atraso do ano letivo. A marca de "olha o menino que ocupou a escola" (CÉSAR, 2021). acompanhou os estudantes em momentos diversos que prosseguem até o tempo presente e em locais que iam além da escola como no centro da cidade quando são reconhecidos por algum estudante.

> Botaram pressão após a ocupação e quando a gente ia pra sala dar algum aviso de algum projeto já achavam que a gente ia ocupar a escola e tinham aquele medo "não, o que é que eles estão fazendo aqui?" os professores já diziam: "o que foi que aconteceu?" porque eles achavam que a gente ia ocupar e era aquele pânico. (CÉSAR, 30 de janeiro de 2021)

Além do estigma do ocupante, construído por parte da comunidade escolar, os estudantes conviveram também com o silenciamento de qualquer tema ou assunto relacionado a ocupação, como nos revela Júlio César:

> No começo, nos primeiros momentos, ficou como se fosse um fantasma. O fantasma da ocupação. Não se pode falar da ocupação se não a gente vai reocupar. A ocupação foi um momento que a gente precisa esquecer porque os estudantes não podem lembrar dessa ocupação se não eles vão lembrar que eles têm esse direito e vão querer de novo. Então, se surgia alguma pauta de movimento social, de ocupação, de alguma reivindicação que os estudantes fizeram, ou do movimento geral do Brasil, evitava-se falar na ocupação. Eu senti isso. (CÉSAR, 30 de janeiro de 2021)

Essa tentativa de apagar a memória da comunidade escolar e do movimento das ocupações protagonizado pelos estudantes, reflete a incapacidade de parte dos gestores em compreender as demandas educacionais da juventude, que ultrapassam o modelo de sala de aula tradicional e revela a dificuldade de se repensar novas relações entre os sujeitos de forma horizontalizada como experienciada nas ocupações. Dentre os vários aprendizados deixados pelo movimento dos estudantes, um dos principais para a escola é que não se sustentam mais os modelos tradicionais e que a escola em seu formato hierárquico e pedagógico precisam de reformulações.

Nesse aspecto, as ocupações deixaram várias lições que vão desde a organização e disponibilização de atividades mais atrativas como oficinas de artes e jogos, a realização de debates sobre temáticas atuais e pertencentes a realidade dos estudantes e a execução de eventos e debates públicos que dialoguem sobre o cenário político e suas implicações na realidade da

comunidade escolar. Podemos dizer, nesse sentido, que a ocupação em seu pouco tempo de existência, foi capaz de pensar um outro modelo de ensino e aprendizagem, através de práticas alicerçadas em relações humanizadoras, igualitárias e transformadoras. Concordamos com Haddad, ao afirmar que:

> A instituição escolar tem encontrado dificuldades em construir imagens mais significativas para os projetos escolares a serem compartilhados com os jovens, que ultrapassem as necessidades de habilitação para o trabalho e incidam sobre as identidades culturais, a subjetividade – a formação de sujeitos – e a participação na esfera pública. Por essas razões espaços educativos como as instituições escolares devem ser repensados no quadro de uma proposta cultural mais ampla para os jovens. (HADDAD, 2001, p. 19)

Sérgio Haddad, em 2001, nos mostra um cenário educacional que precisa ser reformulado a partir das novas necessidades da juventude e da sociedade. Os modelos tradicionalmente autoritários e pensados na lógica exclusiva de formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, já não atendem os estudantes que vem apresentando demandas particulares, ligadas a questões de identidade, gênero, cultura, etc. A escola deve-se constituir em um espaço que dialogue com todas essas demandas, e, que, ao mesmo tempo que pensa a formação da juventude considere pensar a inserção do jovem nas dimensões políticas, cidadãs e socais.

Nessa dimensão das contribuições da ocupação no processo de repensar e reformular novas relações e seu papel formativo, Medeiros, Januário e Melo destacam que:

> Os estudos de caso são praticamente consensuais no sentido de afirmar que as ocupações de escolas tiveram um impacto direto nas trajetórias de vida dos estudantes, tendo um de seus principais significados o desenvolvimento de processos de aprendizagem e de formação de sujeitos políticos. [...] a escola ocupada foi, invariavelmente, um espaço de formação: de imaginar uma outra escola possível, de se enxergar como sujeitos portadores de direitos e também como protagonistas da história. (2019, p. 29).

Esse espaço de formação destacado pelos autores e percebido no decorrer das vozes e dos relatos dos estudantes, coloca a ação coletiva da ocupação como um espaço de aprendizagens. Ao questionar os estudantes sobre o impacto das ocupações em suas vidas, pensando de que forma ela influenciou, contribuiu ou prejudicou suas escolhas de vida, buscamos dimensionar esses impactos em três aspectos: o político, o histórico e o social.

As falas que destacamos na epígrafe demonstram com mais clareza os impactos que as ocupações exerceram na vida dos jovens ocupantes, que narram as mudanças provocadas a partir dos seus envolvimentos com o movimento. Na fala de Júlio destaca-se a influência que o protagonismo e a participação dele em um movimento de juventude teve na hora de escolher o

seu curso de Licenciatura em História e como a sua visão sobre o que é história se modificou a partir de sua atuação no movimento.

> No ensino médio a gente tinha uma visão do que seria história, que não é. História é muito mais que isso. Tanto que aqui a gente tá fazendo história, a gente fez história e a gente agora está produzindo história. E eu não tinha essa noção e a ocupação trouxe isso pra mim, me proporcionou essa experiência. (CÉSAR, 2021).

Evidenciou-se que o movimento das ocupações se consolidou também como um espaço de contato e aproximação dos estudantes com formas diferentes de construção do conhecimento. Os estudantes compreenderam em meio ao processo de organização e atuação política, a importância dos sujeitos comuns na construção da história e reconheceram-se também como sujeitos partícipes e construtores da história. Essa nova forma de enxergar o conhecimento teve desdobramentos que podem ser entendidos nas escolhas de cursos de graduação feitas pelos estudantes, onde destacamos que dos 06 entrevistados 04 escolheram a licenciatura e 02 escolheram o curso de História. Esse dado nos remete, como apontado pelos estudantes, a considerar como a vivência de um movimento social pode reformular nossas concepções de mundo, de conhecimento e de sociedade.

Nesse aspecto, o estudante Douglas faz uma relação entre a participação nas ocupações e as escolhas de cursos de graduação e profissões dos estudantes entrevistados. Ele fala que a escolha pela licenciatura se reafirma nessa atuação e na consciência que os estudantes tem da importância de levar para a sala de aula discussões sobre direitos sociais, movimentos sociais, e que as aulas que eles lecionarão no futuro serão diferentes, justamente por eles terem vivenciado esse movimento e ter reformulado e ressignificado concepções políticas, históricas, sociais, cidadãs e outras. Entende-se nesse relato que a experiência de ocupante e participante de um movimento social foi capaz de projetar nos estudantes a visualização de suas atuações profissionais modificada por fundamentos humanizantes. A reflexão e o pensar, demonstrado pelos ocupantes nas entrevistas, em lecionar no futuro a partir da vivência de ocupante, demonstra a preocupação em construir novas relações educacionais que se conectem com a realidade do aluno e lhe ofereçam um instrumento de transformação social. Nesse sentido, ao passo em que os estudantes ocupantes foram transformados pela experiência vivenciada na ocupação, eles também transformam e transformarão a sociedade ao seu redor a partir da materialização das consciências construídas.

> Quando a gente tiver em sala de aula a gente vai ter uma outra postura diferente de abordar isso porque a gente viveu. A gente vai passar aquilo de uma forma mais concreta e como aconteceu realmente e não só como tá nos livros e eu vou repassar [...] entendeu? Eu estava ali e eu vou explicar como

> de fato aconteceu, como ocorreu. Por que vai ter as outras versões, assim como teve no momento em que estava acontecendo as ocupações. (JÚNIOR, 30 de janeiro de 2021).

Nos aspectos políticos, os estudantes destacaram que a dinâmica de funcionamento da ocupação e as motivações que causaram esse movimento, contribuíram muito no processo de formação dos ocupantes em um curto espaço de tempo. As assembleias organizadas para tomar decisões, a divisão de tarefas de forma igualitária, os debates e aulas realizadas, as rejeições e apoios que a ocupação recebia, fizeram com que esses estudantes compreendessem ainda mais as relações de poder na sociedade e os fundamentos que muitas vezes são estudados em sala de aula como a democracia, a repressão do estado e a manipulação dos meios de comunicação, que foram vivenciados na prática no decorrer do movimento. A entrevistada Yasmin Soares, destaca a transformação que a ocupação causou na sua visão política e visão sobre os movimentos sociais:

> Eu era uma pessoa totalmente ignorante. Eu achava que era coisa de otário mesmo que era só perca de tempo isso tudo aí. Mas, quando eu passei a conviver com essas pessoas e ver um pouco da história de cada um, a expressão de todos, me modificou bastante. Hoje eu dou sim a cara pra bater por diversas causas ou pautas que venham e vocês também têm que dar. (SOARES, 30 de janeiro de 2021)

Os aprendizados políticos deixados pelas ocupações somam-se a outros aprendizados que constituem o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma formação histórica. É possível identificar nas expressões da memória dos estudantes que eles conseguem fazer uma relação entre suas consciências antes e após a ocupação e da necessidade de atuar na materialização dessas consciências a partir de inquietações e reivindicações que se apresentam. Demonstram que esses aprendizados se expressam nas projeções futuras feitas pelos estudantes, ao mencionar que essas experiências lhes possibilitarão pensar como e o que ensinar quando estiverem em sala de aula como professores, como atuar caso haja pautas que os mobilizem e a necessidade de provocar a construção dessas perspectivas e consciências com outros sujeitos.

Os estudantes também destacaram que a ocupação foi um movimento que exigiu um amadurecimento e o desenvolvimento de responsabilidades muito grandes por parte dos ocupantes. Como eles viviam em uma dinâmica onde eram os responsáveis diretos pelo funcionamento e preservação do ambiente escolar, eles passaram a ter uma relação de tratar a escola como um lar que era deles e ao mesmo tempo da sociedade. Criavam-se agendas pensando tanto no funcionamento interno quanto na imagem externa do movimento, pois eles respondiam por tudo que ocorresse naquele período na escola, o que fez com que eles tomassem

posturas de fiscalizar os cuidados, a manutenção e a exigir um nível de comprometimento de todos os envolvidos no movimento com o bom funcionamento da instituição. A estudante Rariele destaca que essa dinâmica trouxe para ela um grande aprendizado educacional e político, pois ela se sentia, junto aos seus colegas, responsável pela escola naquele período.

Além desses aprendizados, também são evidenciados pelos ocupantes que, apesar de ter motivações políticas, cidadãs e sociais o movimento das ocupações também significou e refletiu em questões humanas como a preocupação com aspecto emocional dos ocupantes, pois eles estavam vivendo praticamente um confinamento na escola, e, nesse processo, os estudantes se ajudavam nesses aspectos, desenvolvendo formas e habilidades em lidar com o outro e se colocar no lugar do colega. Esses ensinamentos também são relatados nas narrativas do estudantes Esdras Pereira quando ele diz:

> A influência que a ocupação teve na minha vida foi se tratado mais dessa questão de se conhecer e se descobrir. Eu tinha acabado de entrar no ensino médio, era um jovem muito imaturo e foi a partir da ocupação que eu pude abrir a minha mente e começar a entender o mundo como ele realmente funciona. Em várias questões, porque durante as ocupações a gente fazia alguns debates, algumas conversas, e foi a partir dali que eu pude me conhecer como pessoa, tanto na minha questão da sexualidade e outros pontos que também foram importantes pra minha vida e que até hoje eu carrego comigo. (30 de janeiro de 2021)

Esses relatos nos colocam a reflexão de que muitos dos aprendizados vivenciados no movimento das ocupações poderiam e deveriam ser construídos no processo escolar. Os estudantes colocam como importantes, essenciais e inéditos conhecimentos que a escola poderia abordar e que por vezes é negligenciado em sala de aula devido as imposições curriculares, administrativas e a própria dinâmica de funcionamento das aulas que desestimulam essas construções coletivas. Reflete-se também sobre a amplitude de aprendizados que o movimento deixou para os envolvidos no que se refere a questões humanas e sociais, através da realização de debates e discussões, por exemplo, sobre temáticas como criminalização da homofobia, dialogando com uma parcela de estudantes que existem na escola, mas que muitas vezes são ignorados em suas particularidades. O mesmo ocorre com os debates promovidos em torno do machismo e do feminismo, como um aspecto a ser considerado na redefinição de tarefas e papéis na organização do movimento. As tarefas antes destinadas tradicionalmente as mulheres como limpeza e preparo de alimentos foram distribuídas em uma dinâmica que envolvesse tanto homens quanto mulheres, ocorrendo o mesmo com tarefas que tradicionalmente eram destinadas aos meninos como participar da comissão de segurança da ocupação e que contou, a partir das reflexões do movimento, com a participação de meninas na

sua execução. Essa redistribuição mostrou que a medida em que os estudantes iam discutindo, construindo e adquirindo conhecimento, eles iam colocando em prática e materializando seus aprendizados.

Além das redefinições que se apresentam nos comportamentos e personalidades, os entrevistados também relataram que a ocupação foi um momento de encontro dos estudantes com o movimento estudantil. Apesar de ter consciência da existência de movimentos protagonizados por estudantes, os ocupantes destacaram que a visão que tinham era a de que esses movimentos eram distantes da sua realidade e que eles não seriam sujeitos partícipes desses movimentos. A partir da mobilização no país inteiro de estudantes secundaristas, eles começaram a perceber, segundo os relatos, que o movimento estudantil era feito por estudantes comuns, que assim como eles poderiam ser sujeitos atuantes. Esse sentimento de reconhecer-se enquanto sujeito político nos movimentos sociais teve desdobramentos no tempo presente que vai desde a atuação política dos estudantes em movimentos sociais até a contribuição dos ocupantes para a reorganização do movimento estudantil em Arapiraca, visto que muitos continuaram ou começaram a atuar em Grêmios Estudantis e entidades representativas dos estudantes.

Para a estudante Sara Couto, os impactos e aprendizados das ocupações em sua vida perpassam pelas questões políticas, de cidadania e de história e adentram no processo que ela chama de humanização. A ocupação trouxe um olhar para o outro e a fez ter posturas diferentes na faculdade de saúde onde cursa Fonoaudiologia. Ela relata que a sua participação no movimento das ocupações foi fundamental para uma melhor compreensão dos direitos básicos dos cidadãos, bem como a sua defesa pelo Sistema Único de Saúde, a partir da compreensão da existência de desigualdades sociais e econômicas e da necessidade da atuação do Estado na amenização dessas desigualdades. Ela indica também a ressignificação que o movimento trouxe em relação a concepção de história, pois antes das ocupações atribuía aos outros e ao passado a condição de sujeitos históricos, mas em meio a atuação no movimento, ela conseguiu se reconhecer historicamente como uma jovem atuante, consciente de seus direitos e da necessidade de lutar pela sua concretização.

> A gente vem de um país que de certa forma é guerreiro, vem de um país lutador, que se manifesta, de um país que protesta. Mas às vezes a gente vê algo muito distante da nossa realidade. Às vezes a gente acha “ah não, quem vai protestar é o cara do sindicato, sei lá, é uma classe diferente.” Mas a partir do momento que a gente viu, poxa eu sou um estudante e eu não quero que isso aconteça com o meu local eu vou lá e vou fazer alguma coisa, não vou ficar calado, sentado de braços cruzados. Então assim, a partir do momento que nós vimos que nós não precisávamos e não deveríamos ficar calados perante a opressão, perante a regressão e perante as atrocidades do cenário que

> a gente tava vivendo, sem dúvidas nos despertou que nós somos cidadãos e que nós devemos agir de acordo com o papel que nós temos. (COUTO, 06 de março de 2021)

A estudante também afirma a importância de lideranças políticas femininas que estiveram protagonizando o movimento das ocupações. Aponta que foi muito importante reconhecer-se em outras meninas e enxergá-las como sujeitos políticos atuantes. Essas questões demostram a concretização de demandas antigas e vistas como distantes de serem alcançadas em outros segmentos da sociedade, demonstrando, mais uma vez, que os estudantes estabeleceram uma conexão entre o que pensavam e o que colocaram em prática, buscando remodelar a sua prática social a partir das suas inquietudes e reivindicações históricas.

Por fim, as entrevistas nos levam a compreender o caráter pedagógico e formativo que os movimentos sociais desenvolvem nos sujeitos. O processo de motivação, o levantamento de pautas e as decisões sobre o modo de atuar das ações coletivas, transmitem a capacidade de análise histórica e política que os movimentos desenvolvem e o seu potencial formativo. Em nosso caso, as ocupações demonstraram que os jovens envolvidos com o movimento foram modificados e impactados com elementos formativos essenciais ao da formação histórica defendida em nosso texto. Essa formação que se faz de forma contínua, abrangeu os âmbitos políticos, cidadãos e históricos contribuindo com o desenvolvimento da consciência de jovens estudantes que levam esses aprendizados para além da escola e dos movimentos. Podemos encontrar na própria LDB - Lei Nacional de Diretrizes e Bases a compreensão de que os movimentos sociais constituem um espaço de processo educativo não formal onde os estudantes podem desenvolver conhecimento, sendo entendido pela legislação educacional como um espaço de aprendizagem, como mostra a LDB e os PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais em história. Nos fundamentamos nesse entendimento e nas contribuições de Paulo Freire sobre a condição do sujeito oprimido na construção de conhecimento e de sua própria libertação.

> No caso da relação entre movimentos sociais e educação, vale destacar que, embora não tendo exatamente os movimentos sociais como principal objeto de sua preocupação pedagógica, Paulo Freire pode ser considerado entre nós o pedagogo que abriu um caminho importante para este diálogo, à medida que construiu toda sua reflexão em torno do processo de produção do ser humano como sujeito, e da potencialidade educativa da condição de oprimido e do esforço de tentar deixar de sê-lo, o que quer dizer, de tentar transformar as circunstâncias sociais desta condição, engajando-se na luta pela sua libertação. (CALDART, 2000, p. 203-204)

Essa formação aqui pensada e que encontra nos movimentos sociais um espaço de contribuição para seu desenvolvimento, fornece elementos para a condução de autonomia dos

sujeitos. Desenvolver a liberdade de pensar, criticar, repensar, discutir e elaborar torna os sujeitos conhecedores de seu tempo e interventores na sociedade através de suas causas sociais. Nesse sentido, compreendemos que o ensino de história pode encontrar no estudo dos movimentos sociais ferramentas e elementos para trabalhar a formação histórica dos jovens, entendendo a educação como um processo amplo de formação que vai além do ambiente escolar. Nesse processo, pode-se gerar uma aproximação dos conteúdos trabalhados em sala com a realidade dos estudantes, elevando o interesse e a conexão dos alunos no envolvimento com a aula e gerando significado para o conhecimento construído que pode ser visualizado em seu uso prático na realidade dos alunos.

Imbuídos dessas reflexões e pensando na elaboração de uma ferramenta pedagógica para subsidiar professores no processo de formação histórica de seus alunos, produzimos um vídeo documentário sobre as ocupações estudantis de 2016 com foco local para a cidade de Arapiraca-AL, que estabelece diálogos e se conecta com os movimentos nacionais como resultado de nossa pesquisa acadêmica e que pode trazer uma pequena contribuição aos professores e alunos no processo de construção do conhecimento histórico na sala de aula. O documentário também pode ser utilizado para outras finalidades, como o resgate da memória dos estudantes ocupantes, dos movimentos sociais, da comunidade escolar e para o contato da sociedade com as versões dos estudantes protagonistas. Importa indicar que o documentário foi construído sobre bases pedagógicas e didáticas que dialogam com o proposto nos currículos escolares no que se refere a formação para a vida de forma integral e para o desenvolvimento da cidadania[14] plena.

No próximo capítulo desse trabalho, discutiremos o caminho percorrido metodologicamente para a produção do vídeo documentário e a orientação de pesquisa utilizada, demonstrando as premissas que fundamentaram a realização das entrevistas e como se deu o processo de pré-produção, produção e pós-produção do documentário como ferramenta pedagógica.

[14]Como consta no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e como constam nos objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História e Geografia.

4 DOCUMENTÁRIO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

> O pouco que a gente saiu na mídia foi como os inimigos da educação, o pessoal que tava vandalizando, o pessoal que ia pra rua fechar a rua, e não era isso. Então, eu acho que esse documentário ele vai servir pra conversar realmente com quem participou, com quem tava lá, com quem sentiu na pele isso tudo e mostrar a realidade. Mostrar a nossa visão, o nosso lado, o que a gente tava passando durante todo esse tempo, que não foi fácil, não foi simples e não foi uma algazarra. (CÉSAR, 2021)

As reflexões apresentadas até aqui refletem nossa inquietação como docente preocupada com o ensino de história e com a formação da juventude. Inseridos em um contexto, situamos nossa pesquisa para que possamos introduzir novas reflexões sobre a prática pedagógica e seus efeitos na formação dos estudantes. Não queremos com isso apenas explicar a sociedade, suas relações ou apresentá-la historicamente como um campo a ser investigado. Objetivamos que nosso trabalho possa ir além de constatações e que possa estimular os estudantes a se engajarem em ações concretas para modificar suas realidades a partir de sua conscientização. Nesse sentido, havendo clareza de que o ensino de história pode representar uma ruptura com as amarras que julga, exclui e condena os mais vulneráveis em seus diversos tipos de preconceitos e desigualdades, acreditamos ser necessário o desenvolvimento de um ensino comprometido com as transformações sociais que venham a incidir na vida dos próprios alunos e de seus familiares, visto que, ao refletirmos sobre o que ensinar e para quê ensinar não podemos ignorar a realidade daqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os efeitos desse processo podem configurar-se como contribuição à libertação dos sujeitos nos aspectos políticos, econômicos e sociais, ou conduzi-los a aceitar suas condições existentes sem necessariamente entendê-las como injustas ou modificáveis. Diante dos apontamentos apresentados e da necessidade em promover uma formação histórica que conduza os estudantes na construção de uma autonomia do pensamento através da conscientização histórica, política e cidadã, buscamos um instrumento que pudesse servir tanto como ferramenta de pesquisa na coleta de dados, quanto como produto pedagógico resultante de nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, enxergamos no estudo dos movimentos sociais uma possibilidade para a formação histórica dos alunos a partir da abordagem de um movimento de juventude que mobilizou a escola, estudantes e professores a relacionarem a educação com a sociedade em que se inserem, pautando as problemáticas e as possíveis alternativas a elas. Ao nos depararmos com os detalhes que envolvem o processo da pesquisa, percebemos a necessidade de desenvolver um produto pedagógico que pudesse representar as ocupações estudantis em toda

sua dinâmica de organização, movimentação e relações com a sociedade. Nosso objeto de pesquisa, materializado em produto pedagógico, tem aqui uma dupla função: sensibilizar o aluno emocionalmente ao conteúdo abordado e, ao mesmo tempo, contribuir com o processo de conscientização que poderá representar significação às experiências vividas pelos estudantes e uma maior compreensão da importância de sua atuação nas transformações sociais. Portanto, a escolha pelo documentário como produto pedagógico resultante desta pesquisa, torna-se possível e justificável a partir da abordagem mais aprofundada que este recurso fílmico nos permite realizar, perspectiva que vem de uma construção pedagógica que pretende representar o protagonismo da juventude, evidenciando sua participação histórica como sujeitos ativos. Construção melhor justificada nas palavras de Magalhães Junior:

> Sabemos que a escrita possui uma função mais analítica do que a imagem, mas esta tem o poder de melhor condensar, transmitindo expressividade, tornando a percepção dos fenômenos sociais mais sensível. O vídeo não somente auxilia na análise, porque "guarda" o detalhe, mas também é um veículo de difusão bastante eficaz. (MAGALHÃES 2010, p. 310)

Assim, a escolha do documentário para condensar as imagens, sons, angústias e principalmente representar em detalhes o protagonismo juvenil que demonstrou uma manifestação de consciência história, política e cidadã em suas ações, nos parece mais adequado ao passo em que buscamos relacionar o ensino de história dentro e fora das salas de aula e, fundamentalmente, a relação entre reflexão e ação que se materializa a partir dos efeitos dessa aprendizagem. Ao buscar novas abordagens e novas perspectivas para o ensino de história, enxergamos nos movimentos sociais uma possibilidade para trabalhar as temáticas históricas nos âmbitos políticos, social e de participação cidadã de uma forma mais próxima à realidade dos estudantes, uma vez que a pesquisa se deu em torno de um movimento juvenil que teve seus desdobramentos na cidade de Arapiraca-AL.

No aprofundamento da análise do movimento em suas vivências, organização e dinâmica de atuação, nos deparamos com a importância das tecnologias digitais à época, como ferramenta na mobilização, divulgação e alcance do movimento. As mídias sociais, por sua vez, se mostraram fundamentais ao passo em que permitiam um diálogo direto entre ocupantes e sociedade, driblando a hegemonia das narrativas construídas pelas mídias oficiais, abrindo espaço para que os estudantes em suas próprias percepções pudessem narrar, explicar e dialogar com suas comunidades.

Essas ferramentas digitais eram utilizadas tanto no processo de divulgação dos objetivos da ocupação estudantil quanto na divulgação do cotidiano das escolas ocupadas, buscando ganhar apoio da sociedade e estabelecendo formas de diálogos diferenciadas que variavam entre notas, imagens e vídeos. A utilização deste meio se mostrou eficaz a medida em que conseguia mostrar à comunidade as reivindicações que os traziam até ali, sensibilizando muitas vezes os não envolvidos no processo e esclarecendo narrativas que se apresentavam de forma distorcida para a população a fim de criminalizar o movimento.

Apesar disso, por conta do cotidiano árduo e muitas vezes reinventados a partir da dinâmica diária que se apresentava, os estudantes não conseguiram fazer registros mais sistematizados sobre suas atuações e as reivindicações do movimento. O que existem são vídeos soltos, imagens e alguns perfis que foram abandonados após o período de desocupação, onde realizamos uma busca de imagens, notas, vídeos e outros registros que contribuiu no processo de construção do conhecimento acerca do movimento. Esses registros se constituem como documentos históricos ao permitir que os historiadores possam narrar o passado e possibilitar leituras históricas que auxiliem os indivíduos a se localizar no tempo e no espaço, construindo as narrativas históricas que envolvem sua escola, seu bairro, sua comunidade e assim se reconhecer como sujeitos partícipes das transformações sociais.

Nesse sentido, o vídeo documentário como produção fílmica que representa as imagens em movimento e as entrevistas realizadas na coleta de dados para a resolução dos questionamentos e problemáticas levantadas por nossa pesquisa, possibilitam tanto a organização dos dados quanto o surgimento de novos questionamentos e redirecionamento da escrita (MAGALHÃES, 2010, p. 310). Para isto, a fundamentação e a organização de uma metodologia que sejam flexíveis as interações e as novas problemáticas surgidas no decorrer das entrevistas se fazem indispensáveis, para que assim, possamos elaborar um produto de cunho pedagógico que contribua significativamente para as intencionalidades históricas que visem tornar os estudantes construtores de conhecimento histórico e de capacidade de intervenção social.

O surgimento dos vídeos documentários aconteceu em meados do final do século XIX e as primeiras produções retratavam a vida cotidiana e se mostravam como fontes documentais àqueles que queriam acessar o conhecimento do passado, podendo ser assim caracterizado como:

> As obras que registram as ações humanas no tempo, sendo estas, fragmentos que podem possibilitar a reconstituição parcial da realidade. A ação da reconstituição passa pelo ato interpretativo dos modos de viver, das concepções de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de

> contextos e épocas, considerando sua dimensão material, abstrata e simbólica. O valor documental das imagens em movimento está associado à concepção de que o filme documentário é caracterizado pelo registro do que considero o "real". (MAGALHÃES 2010, p. 311)

A representação do passado, assim como em qualquer outro documento histórico, responde as concepções do historiador que influencia a produção do documentário, sendo necessário a explicitação de suas intencionalidades, especialmente quando busca-se utilizar essa produção em processos de aprendizagem histórica, pois ao demonstrarmos clareza nas finalidades da produção permitiremos aos professores que farão uso do recurso fílmico um planejamento mais adequado ao uso do documentário em suas aulas, incorporando as finalidades previstas na produção e recriando novos objetivos a partir da sua realidade e das suas próprias inquietações. Além disso, é necessário que se estabeleça no trabalho do historiador(a) a clareza sobre as limitações do alcance do real bem como levar os estudantes a refletirem sobre os diversos aspectos presentes no vídeo como as imagens, as falas selecionadas, os sujeitos e personagens apresentados, questionando a obra, o produtor e a leitura histórica representada no documentário. É necessário ter clareza, tanto para quem produz quanto pare quem reproduz o documentário, que:

> Um documentário é uma representação da realidade, nunca a realidade em si. A colocação espacial de uma câmera, a coleta de alguns sons e não outros, o cuidado com a iluminação, ou seja, tudo que possamos fazer, nos momentos da coleta de imagens, funciona como um filtro de escolhas, passando a separar fragmentos de uma realidade que, reconstituídas em formato de documentário, representarão um sentido de um momento real, mas nunca a cena original, o momento real do acontecido. (MAGALHÃES, 2010, p. 319)

Em outro aspecto, a incorporação de indivíduos que foram os protagonistas do objeto pesquisado bem como a incorporação de imagens e vídeos recuperados do evento original podem nos aproximar do passado recente através da reunião do conjunto de fontes, uma narrativa bem elaborada e fundamentalmente a utilização de testemunhos que podem, através de suas vozes, apresentar sua própria leitura do vivido. Nesse sentido, Marc Ferro na discussão sobre as potencialidades históricas das produções fílmicas que aqui entendemos o documentário como componente dessas produções, pressupõe que:

> [..] os filmes cuja a ação é contemporânea da filmagem não constituem somente um testemunho sobre o imaginário da época em que foram feitos; eles também comportam elementos que tem um maior alcance, transmitindo até nós a imagem real do passado. [...] a imagem do real pode ser tão verdadeira neles quanto num documentário. (FERRO, 1992, p. 116-117)

As primeiras produções de documentários eram chamadas de “filmes de atualidade” por incorporarem eventos ainda recentes ao contexto de produção, bem como contar com testemunhos vivos que podem narrar, construir suas posições e contestar outras (Júnior, 2010). Essa relação entre produção, produtor e testemunhas será importante em nosso trabalho visto que os sujeitos protagonistas das ocupações à época serão parte integrante do documentário no que se refere a construção da narrativa e ao desenrolar do enredo proposto. Suas imagens e vozes darão originalidade ao trabalho construído e podem contribuir com a função pedagógica objetivada na produção fílmica possibilitando criar uma conexão de estudante para estudante a partir do trabalho do professor(a) de história ao buscar no exemplo desses movimentos a demonstração de formas de exercício da cidadania através do protagonismo de sujeitos que realizaram, a partir de suas consciências, uma relação entre a história ensinada e a história vivenciada na prática fora da sala de aula tradicional. Através desse diálogo estabelecido, pretende-se auxiliar o docente na condução de debates e aprendizagens que versem sobre história, cidadania e política, que visem uma conscientização no processo em que chamamos de formação histórica.

A produção do documentário como produto do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) a partir da investigação do nosso objeto de pesquisa, nos permite estabelecer diversas relações. Dentre elas: a relação entre o que se aprende nas salas de aula e como esse conhecimento é materializado na prática; as aprendizagens que ocorrem para além das salas de aulas no processo não formal de educação e que podem retornar a elas como contribuição da aplicação prática do conhecimento; e como o ensino de história pode relacionar-se com esse conhecimento dentro e fora da escola objetivando evidenciar os alunos como sujeitos históricos e construtores de suas próprias ações, de suas intervenções no tempo e das lutas que podem vir a romper com estruturas desiguais e injustas.

Ao passo em que produzimos uma linguagem cinematográfica para os professores de história trabalharem em suas aulas o processo de formação histórica dos alunos, envolvemos os atores sociais protagonistas do movimento em um processo de criticidade sobre sua própria experiência e oferecemos a comunidade um registro de sua própria história, através do exercício da participação ativa na construção do conhecimento acerca das lutas sociais aqui apresentadas.

Para compreendermos melhor a historicidade e funções de um documentário, recorrermos a literatura disponível sobre a temática e acreditamos que a conceituação pode nos permitir mais clareza sobre os limites e possibilidades da ferramenta escolhida para representar o compilado de dados de nossa pesquisa.

Em uma monografia apresentada por Vanessa Zandonade e Maria Cristina Fagundes (2003) são apresentados os tipos de documentários e suas caracterizações. No texto, as autoras apresentam quatro tipos de documentários: o expositivo que se caracteriza pela intervenção ideológica do produtor; o observacional em que não há interferência do produtor; o interativo onde ocorre uma interferência dinâmica e o reflexivo que tem o objetivo de levar reflexões aos expectadores acerca dos fatos apresentados. Nessa direção, temos também a definição de Bill Nichols (2005) que traz mais dois modos para a discussão: o poético e o performático. No percorrer dos caminhos que perpassam o processo de pré-produção, produção e pós-produção concluímos que a produção do documentário aqui apresentado como proposta pedagógica resultante de nova investigação, abrange tanto elementos da produção expositiva quanto da reflexiva. Isso se dá pelas intencionalidades históricas e pedagógicas que o trabalho realiza e pelas reflexões causadas nos diversos sujeitos envolvidos que se envolvem com a pesquisa, os sujeitos entrevistados e aqueles que assistirão a produção.

Apesar de haver outros modelos que se desdobram a partir do campo de abordagem: educacional, jornalístico, etc. não faremos essa discussão de forma mais alongada, visto que o que nos interessa é compreender a função do documentário em seus aspectos educacionais e sociais e referenciar essa produção. Nesse caso, não temos a intenção de delimitar nosso trabalho em um modelo específico, enquadrar ou seguir um ritmo mais burocrático, a intenção é organizar o vídeo documentário a partir das finalidades do produto pedagógico e dos resultados apresentados em nossa pesquisa.

Nesse sentido, faremos uso da definição geral de filme documentário ou vídeo documentário como produção fílmica e cinematográfica para embasar nossa discussão. Dentro dessa (in) definição, Vasconcelos (2013) aponta algumas características comuns que são encontradas nas produções desse gênero:

> [...] para pertencer ao gênero documentário é necessário compartilhar características comuns aos filmes que levam essa denominação. Existem normas e convenções que entram em ação e, que auxiliam na sua caracterização tais como: o uso de comentário com voz de Deus, as entrevistas, a gravação de som direto, os cortes para introduzir imagens que ilustrem ou compliquem a situação mostrada em uma cena e o uso de atores, ou de pessoas em suas atividades e papéis cotidianos, como personagens principais do filme. Todas estão entre as normas e convenções comuns a muitos documentários. (VASCONCELOS, 2013, p. 200)

Na produção do nosso documentário as narrações são realizadas de forma intercalada, utilizando as vozes dos próprios entrevistados, da pesquisadora e entrelaçados com músicas que

venham a apresentar sentido ao enredo. Ocorre também a exposição de imagens da época sobrepostas a comentários dos entrevistados e um constante link do passado e presente permitindo a leitura do contexto histórico de produção. Ao reunir o resultado de nossa pesquisa em um recurso cinematográfico que está armazenado em uma plataforma da internet e disponibilizado ao público em geral, podemos contribuir com uma discussão ampla da temática, servindo tanto para o trabalho no ensino de história quanto para a sociedade em geral, levando e trazendo reflexões sobre distintos pontos de vista já que:

> O documentário representa uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos nos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares. (NICHOLS, 2005, p. 47)

Visões que podem levar aos professores de história possibilidades para aproximar o ensino do cotidiano do aluno. Através da história da sua escola, sua comunidade e suas ações, professores podem levar os alunos a refletirem sobre a sua condição de sujeito histórico e o quanto podem intervir no meio que vivem para modificar sua realidade. Esse aprendizado torna-se libertador ao envolver o aluno no conhecimento histórico acerca de sua própria realidade, onde os personagens centrais serão pessoas comuns ao seu contexto, demonstrando em imagens, relatos e vídeos que a sua própria história pode ser estuda em sala de aula.

Associada a essa visão de aproximação do estudante com o conhecimento histórico, temos no documentário a possibilidade de levar o espectador a refletir acerca do seu próprio mundo e de situações que corriqueiramente são analisadas de forma superficial.

As câmeras, as perguntas, as respostas e os elementos técnicos utilizados para a elaboração da narrativa fílmica proporcionam aos indivíduos leituras diferenciadas da realidade, proporcionando um processo que pode ser utilizado no desenvolvimento da aprendizagem e na conscientização dos sujeitos para questões sociais, políticas, humanas, etc.

> Os documentários politicamente reflexivos reconhecem a maneira como as coisas são, mas também invocam a maneira como poderiam ser. Nossa consciência mais exacerbada abre uma brecha entre conhecimento e desejo, entre o que é e o que poderia ser. Os documentários politicamente reflexivos apontam para nós, espectadores e atores sociais, e não para os filmes, como agentes que podem fechar essa brecha entre aquilo que existe e as novas formas que desejamos para isso que existe. (NICHOLS, 2005, p. 169)

Ao reconhecer que o processo de construção da consciência ocorre de forma ampla e abrangente, não sendo atribuição exclusiva da escola nem das aulas de história, e que esse

processo pode ocorrer também a partir do contato dos indivíduos com as diversas narrativas presentes nas mídias e plataformas sociais, compreendemos que os estudantes buscam cada vez mais o acesso a esses recursos como forma de complemento de seus estudos. Pensando nisso, a produção e disponibilização de um documentário para levar conhecimento e contribuir com a formação histórica dos sujeitos proporciona aos professores de história a possibilidade de utilizarem-se de recursos tecnológicos, incorporando metodologias já utilizadas pelos estudantes na sala de aula e fazendo um uso crítico e reflexivo dessa ferramenta.

Para esse uso reflexivo e crítico disponibilizaremos junto ao documentário, um roteiro didático em caráter sugestivo de algumas possíveis discussões, caminhos e abordagens que podem ser introduzidos a partir do conteúdo documentado. Queremos que os estudantes, assim como o (a) professor(a) de história, possam adentrar nas mais diversas possibilidades que essa ferramenta pode proporcionar. Ao ter contato com as imagens, as entrevistas, as perguntas, respostas, os vídeos, os estudantes podem refletir sobre si, sobre o seu espaço, os outros e as configurações sociais que o cercam:

> Poder e responsabilidade residem no conhecimento; o uso que fazemos do que aprendemos vai além de nosso envolvimento com o documentário como tal, estendendo-se até o engajamento no mundo histórico representado nesses filmes. Nosso engajamento neste mundo e a base vital para a experiência e o desafio do documentário. (NICHOLS, 2005, p. 71)

Nesse processo, utilizamos de aspectos da História Oral para a realização das entrevistas com estudantes que vivenciaram o movimento das ocupações estudantis. Depoimentos que são necessários dentro da pesquisa histórica para trazer significado ao documento histórico trabalhado em nossa pesquisa, bem como se tornam a base da produção do documentário que utiliza a materialização da memória em depoimento para construir um recurso que tem por objetivo acessar uma determinada realidade, numa relação dialética entre o relato, as fontes disponíveis, e o contexto presente onde as entrevistas ocorrem. Nessa dinâmica, o historiador deve ter a clareza da necessidade de analisar as subjetividades presentes nos testemunhos para que possa compreender o que o entrevistado relatou, a seleção que ele fez das experiências e memórias e quais são as implicações disso para o documento histórico, visto que o relato apresentado permitirá acesso a um fragmento da realidade manifestada pela memória individual ou coletiva do sujeito que sofre alterações a partir de suas experiências particulares. (VASCONCELOS, 2013).

Temos no gênero cinematográfico do documentário não somente a finalidade de preservar memórias ou de restaurar o passado. A importância da produção de um recurso que une imagens, relatos e memórias está mais ligada ao presente do que ao passado. O documentário evidencia como os sujeitos envolvidos nas ocupações tiveram suas vidas modificadas de alguma forma pelo contato com o movimento social, as aprendizagens que esse movimento deixou e os impactos e transformações na visão dos indivíduos acerca de temas que os situam e os orientam na atuação do tempo presente. O documentário, portanto, tem uma função muito mais voltada para despertar uma intervenção no presente do que um simples retorno ao passado em busca de sua recriação ou sua mera reprodução.

A nossa pesquisa no Ensino de História caminha por unir três campos indispensáveis ao alcance dos objetivos do nosso trabalho: a história do tempo presente, a História Oral e a utilização dos instrumentos audiovisuais na História. Em função de uma formação histórica que possibilite aos indivíduos uma contribuição no processo de conscientização histórica, crítica e cidadã, nos deparamos com esses três campos unidos na instrumentalização do ensino de história para a transformação da sociedade. O objeto de pesquisa situa-se no tempo presente ao passo em que a pesquisa em seus resultados também retorna a ele em forma de intervenção. A História Oral é a orientação de pesquisa utilizada para acessar os depoimentos e testemunhos que formam sentido e reflexão sobre as ocupações estudantis e por fim o documentário como recurso audiovisual permite que os novos alunos e seus professores tenham acesso e façam uso dessa experiência como meio de despertar nos sujeitos suas reflexões, análises e criticidades no processo amplo da formação histórica. De toda forma, a conexão mais persistente que aqui se apresenta é de encontrar no passado recente elementos que subsidiem os sujeitos em suas ações presentes, servindo-lhe de ferramenta para o reconhecimento de sua participação no conhecimento histórico produzido e/ou em construção.

4.1 HISTÓRIA ORAL COMO ORIENTAÇÃO NA PESQUISA

A organização deste trabalho está estruturada nos pressupostos da metodologia de pesquisa qualitativa, visto que esse procedimento se mostra o mais adequado por se tratar de análises históricas que buscam releituras, mudanças e permanências e a complexidade das percepções e visões manifestadas nas entrevistas que serão realizadas. Acreditamos que nesse procedimento podemos alcançar uma análise mais aprofundada do objeto pesquisado e operar

a dinamização necessária que o objeto nos condiciona, possibilitando ir e vir de formas flexíveis até o processo final. Nesse sentido,

> A abordagem qualitativa apresenta-se como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pela realidade em investigação, em lugar da produção meramente quantitativa de características e comportamentos. (RIBEIRO, 2008, p. 132)

Ao buscar os dados em seus detalhes mais aprofundados que a História Oral pode nos oferecer, nos preocupamos em uma compilação de dados que apresente não apenas resultados definitivos, mas que possa permitir novas interpretações e ressignificações do conhecimento histórico, a partir desta pesquisa. O processo, nesse sentido, torna-se tão importante quanto o produto final, pois é nele que a pesquisa se faz e os resultado obtidos na investigação retratam os participantes, a realidade de forma complexa e contextualizada e o contado direto com o objeto estudado (RIBEIRO, 2008).

Dentro da perspectiva de procedimento qualitativo, para a realização desta investigação, tanto na fase de coleta de dados quanto na fase de produção do documentário, utilizaremos a História Oral como orientação de pesquisa para acessar e formar o conhecimento histórico acerca das ocupações estudantis na cidade de Arapiraca-AL, que vislumbram potencialidades que nos levam a um caminho duplo, pois ao mesmo tempo em que nos permite conhecer e nos aproximar de nosso objeto e da multiplicidade de conhecimento que os envolve, nos permite colher material para a produção de nosso produto pedagógico: o documentário. A História Oral pode ser compreendida a partir da definição de Thompson, que situa este método em um campo mais amplo que significa “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências” (2000, p. 9).

Na busca por evidenciar os sujeitos em sua historicidade, compreendemos que ouvir suas vozes, seus relatos, unir seu passado ao presente e tantas outras possibilidades que a História Oral nos permite realizar, torna a nossa pesquisa mais rica em detalhes e mais profunda em sua análise histórica, sendo este um processo onde somos motivados pela necessidade de desenvolver um instrumento pedagógico com intencionalidade histórica voltada à formação histórica dos jovens em meio ao desenvolvimento de sua consciência crítica, política e cidadã e que devolvemos a esses jovens o protagonismo histórico que eles produziram, permitindo que seja transmitido para outras gerações em um trabalho educacional voltado a incluir a história de sujeitos comuns nas salas de aula no ensino de história.

A História Oral possibilita ao historiador trazer à tona histórias e experiências que eventualmente ficariam ocultas e excluídas da historiografia tradicional, levando importância social a grupos e pessoas que normalmente não teriam suas históricas contadas. A partir disso,

essa metodologia de pesquisa nos permite olhar para uma realidade antes não documentada, de homens e mulheres comuns e que se sentem excluídos de processos de cidadania, participação política ou de qualquer oportunidade de transformação de suas realidades.

Enxergamos nessa orientação de pesquisa uma das formas possíveis de materializar nossa intencionalidade histórica. Ao pesquisar as ocupações estudantis a partir da narração de seus próprios protagonistas buscou-se evidenciar nosso objetivo central que é a elaboração de um produto que se materialize como instrumento pedagógico nas salas de aulas e que possa fazer dos movimentos sociais um meio para o estudo da formação histórica dos estudantes. Nosso objeto se situa no tempo presente e se relaciona com a concepção de que a história deve ser um conhecimento acessível, próximo e utilizável na vida cotidiana de sujeitos comuns e que estes possam adquirir essa compreensão.

Thompson, em seu livro *A Voz do Passado* nos provoca a refletir sobre a finalidade social da história, das múltiplas finalidades que esse conhecimento pode servir e a produção historiográfica realizada e a quem ela deve servir. Em meio a essa discussão, a História Oral é vista pelo autor como uma possibilidade de o historiador estabelecer compromisso social com as pessoas a quem a sua produção se destina e a necessidade de refletir sobre a finalidade social do conhecimento produzido para os sujeitos envolvidos na pesquisa. Para Thompson:

> A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior, e na produção da história - seja em livros, museus, rádio ou cinema - pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON, 1992, p. 22)

Nessa perspectiva de servir a transformação social, a História Oral amplia o campo de trabalho do historiador lhe possibilitando historicizar sobre as pessoas comuns, histórias locais, história da comunidade e assuntos pouco trabalhados na historiografia tradicional, ampliando os temas, os personagens e o conhecimento histórico. Além disso, a História Oral reduz a limitação imposta dos documentos ao historiador, sendo que este pode investigar os temas a qual se interessa e a partir das entrevistas, em um processo constante de formulação e produção, pode introduzir novas dimensões a partir de cada relato. (THOMPSON, 1992)

Nesse sentido, a História Oral proporciona meios de contestação a história oficial, ao permitir o contato do historiador com os relatos e fontes que surgem durante as entrevistas. Há

nesse processo uma relação entre passado e presente e uma reconstrução mais detalhada, sensível e aprofundada dos fragmentos do passado em um diálogo constante dos desdobramentos desses eventos no tempo presente.

> A realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista. [...] as testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma constatação ao relato tido como verdadeiro. Ao fazê-lo, a história oral tem um compromisso social da história como um todo. (THOMPSON, 1992, p. 23)

A reconstrução dessa realidade passa também pela compreensão de problemáticas que antes não eram explicadas pelas fontes documentais, a compreensão, por exemplo das questões que envolvem a educação e os processos de ensino e aprendizagem não podem ser compreendidos apenas com a análise do planejamento do docente ou das notas atribuídas aos alunos. Para uma análise mais ampla é necessário compreender os contextos distintos dos sujeitos envolvidos no segmento educacional e ouvir as singularidades que formam cada indivíduo como suas percepções, suas críticas e suas dificuldades. Análises que a História Oral proporciona de forma mais aprofundada ao provocar no historiador a necessidade de analisar o discurso em âmbitos históricos, sociais, políticos, etc., numa relação dialética entre o passado e o presente.

Para a materialização das entrevistas dentro da História Oral destacamos as possibilidades que essa ferramenta nos proporciona, possibilitando ao historiador construir de forma próxima ao seu objeto um conhecimento mais amplo e rico em detalhes.

> A entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. (RIBEIRO, 2008, n. p. 142)

Faz-se necessário também compreender que no processo de realização de entrevistas é exigido do historiador uma ampla sensibilidade e capacidade de analisar o relato como uma expressão tanto da verdade quanto da memória, não levando em consideração apenas o que é dito, mas observando também os silêncios, as inquietações, os olhares, os gestos e tantas outras manifestações que podem ocorrer de forma não oral. O conjunto dessas análises, junto a história de vida pessoal do entrevistado e a relação com o ocorrido, forma o conhecimento acerca do objeto.

Além disso, como nossas entrevistas foram gravadas é necessário tomar alguns cuidados em relação a aplicação desse procedimento. Preocupação com o ambiente, iluminação, equipamento de gravação, etc. são necessários para que as gravações possam ocorrer da forma mais confortável para o entrevistado, diminuindo a sua inibição e deixando-o à vontade para que não haja interferências que comprometam seu depoimento. A importância dessas gravações justifica-se também pelo fato de que:

> Ela permite o registro da imagem do entrevistado e da situação de entrevista e impede que se percam os gestos e expressões faciais que complementam e enriquecem a enunciação, expressando reações e, muitas vezes, indicando a intenção do falante. (ALBERTI, 2005, p.62)

A gravação da entrevista também permite ao telespectador uma visão mais ampla da produção do conhecimento mediante a gravação do ambiente e da própria entrevistadora, registrando não apenas as respostas do depoente, mas também as circunstâncias em que a entrevista ocorre e as reações adversas dos sujeitos envolvidos nesse processo. Essa forma de organização e apresentação das entrevistas permite não somente acesso ao conhecimento produzido e finalizado, mas também possibilita reflexões e análises críticas sobre o processo em que se dá a produção do conhecimento, tornando o expectador parte construtora do conhecimento em elaboração.

Neste parâmetro, a preocupação com a qualidade técnica dos equipamentos utilizados também é essencial durante as gravações e após elas, garantindo que o acervo gravado possa ser armazenado de forma segura e acessado posteriormente quantas vezes for necessário para o processo de análise dos dados. Essas preocupações são essenciais para que haja um registro qualificado das entrevistas, visto que será necessário a transcrição dos depoimentos e a disponibilização de trechos deles em vídeos e imagens que serão reproduzidos em plataformas digitais.

Alberti (2005) ainda destaca como a situação de gravação deve ocorrer, observando os detalhes que o entrevistador deve tomar para deixar o entrevistado disposto de forma confortável para que não ocorra constrangimentos em seu depoimento. Cuidados que vão desde a qualidade do equipamento de som até o distanciamento dos equipamentos tornam-se detalhes a serem observados e que podem influenciar nas palavras ou nos silêncios apresentados.

Além das preocupações técnicas, e mais importantes que elas, são os cuidados que o entrevistador deve ter na condução da entrevista, pois ao lidar com esses relatos precisamos ter dimensão de que estamos lidando com pessoas que tem suas próprias histórias, seus sentimentos, emoções e que buscamos a partir desses depoimentos construir conhecimento

histórico e dar protagonismo as diferentes atuações que os estudantes ouvidos mobilizaram. Não se pretende apenas fazer registros desses documentos, pretende-se usá-los como meio de instrumentalização para o ensino de história despertar em outros estudantes uma formação crítica em diferentes aspectos.

4.2 METODOLOGIA PARA A PRODUÇÃO DO VÍDEO DOCUMENTÁRIO

A proposta de produção de um documentário para ser utilizado como instrumento pedagógico atende a duas demandas de nosso trabalho. A primeira é a utilização desse recurso para recriação de um passado recente e para sistematização de um conhecimento que venha a incidir na vida dos estudantes a partir da utilização dessa ferramenta em sala de aula. O segundo é a necessidade de organizar esse conhecimento de forma dinâmica e aprofundada, levando o estudante a reflexões profundas sobre o seu contexto, o exercício de seu protagonismo histórico e as transformações necessárias ao seu meio social. Considerando que vivemos em um cenário onde as Tecnologias digitais da Informação e Comunicação (TDICs) estão cada vez mais presentes na educação e ajudando a formar visões, valores, ideias, etc., entendemos ser necessário estabelecer diálogos entre o ensino de história e uma incorporação crítica dessas novas tecnologias para um trabalho pedagógico comprometido com as transformações sociais.

Para a materialização de nossa proposta, a produção de um documentário se mostra correspondente aos anseios que buscamos alcançar. Ao relacionar a investigação do impacto das ocupações estudantis nas concepções políticas, históricas e cidadã dos jovens participantes do movimento no ano de 2016 na cidade de Arapiraca- AL, com o ensino de história instrumentalizado para mudanças sociais, buscamos não apenas constatar informações ou encontrar resultados que reforcem nossas hipóteses. A principal ambição de nossa pesquisa é a produção e entrega de um produto que auxilie e facilite o trabalho de professores(as) de História que queiram trabalhar com temáticas relacionadas à perspectiva da formação histórica. Reforçamos que o documentário é apenas uma contribuição dentro de várias outras que existem e que virão a existir, a escolha pela sua utilização neste trabalho ocorre pela possibilidade de dinamização no manuseio das fontes e dos resultados da pesquisa que terão consequências diretas aos envolvidos na investigação e que servirá como meio de trabalho atendendo as concepções históricas empregadas no trabalho do docente, possibilitando dar continuidade a um trabalho dinâmico que envolve História, movimentos sociais e protagonismo juvenil.

Nesse sentido, apresentamos uma proposta metodológica para a produção cinematográfica deste recurso e os passos necessários que foram cumpridos na execução de

nossa pesquisa até o momento de finalização e entrega/disponibilização do produto para ser utilizado em sala de aula.

As etapas de produção de um documentário são divididas em três: pré-produção, produção e pós-produção. Rubio (2014) vai detalhar essas etapas em um artigo escrito com o objetivo de incentivar a produção de documentários por parte dos alunos nos cursos de ciências sociais, mas que também contribui no entendimento das fases necessárias para a realização de nossa pesquisa. Nesse sentido, as etapas da produção do documentário cumprirão o seguinte processo:

Pré-produção: etapa onde realizamos a seleção dos estudantes que foram entrevistados, sendo que o critério para seleção foi a viabilidade de filmagem a partir de um convite público destinado aos estudantes protagonistas das ocupações à época e o contato direto através de e-mail, mensagens via redes sociais e ligações. Nesta etapa, também foram estabelecidos os locais de filmagem que variaram a partir das condições de viabilidade apresentadas pelos entrevistados e pela entrevistadora e pelos critérios adotados para eleger as escolas gravadas, considerando inicialmente o espaço da escola ocupada como o principal cenário para a realização das entrevistas e filmagens. Ainda nessa fase da produção, estabelecemos os conceitos principais que fundamentam a nossa pesquisa e que servirão de guia para as 3 etapas necessárias para a produção do documentário que se relacionam ao ensino de história, a formação histórica e a intencionalidade histórica discutidos no primeiro capítulo. Nesse processo, ainda foram necessários realizarmos escolhas referentes aos equipamentos que foram utilizados como a câmera, microfone, iluminação, etc., elementos técnicos que podem influenciar a condução da entrevista e os resultados da pesquisa.

Em relação aos equipamentos utilizados na etapa de produção, contamos com o apoio do Núcleo do Audiovisual de Arapiraca – NAVI[15] que ao tomar conhecimento do projeto e da proposta de produção se disponibilizaram em contribuir com as duas últimas etapas que percorremos até a conclusão da produção do vídeo documentário, que foram a produção e o pós-produção. Contamos assim com a experiência do conhecimento técnico em produções audiovisuais de alguns membros do núcleo bem como da disponibilização de equipamentos como câmeras profissionais, equipamento de som profissional e por fim a utilização de programas de software de computador destinados a edição de imagens, vídeos e áudios. As experiências e os equipamentos compartilhados com nossa pesquisa foram essenciais ao desenvolver da produção, uma vez que, apesar das filmagens, da elaboração do roteiro e da

[15] Página oficial do Núcleo do Audiovisual de Arapiraca: https://www.facebook.com/naviarapiraca/

direção realizada por nossa condução, tivemos a oportunidade de imprimir uma qualidade maior no resultado final da produção. Além do apoio do NAVI, contamos também com a produção musical que é a trilha sonora do nosso documentário produzida por Jordy Átila[16] que ao tomar conhecimento da pesquisa e da proposta de produção se disponibilizou para produzir a música "Ocupar e Resistir" presente em nossa produção. Desta forma, consideramos fundamental o apoio desses sujeitos que compreendendo a importância do objeto estudado e de uma produção audiovisual para representar esse objeto, desempenharam papel essencial para a finalização de nosso produto pedagógico.

Para o andamento da etapa de pré-produção estabelecemos as escolas que foram filmadas e realizamos o levantamento de imagens e vídeos do movimento à época, sendo que devido as condições estabelecidas pela pandemia de Covid-19 no Brasil limitamos as gravações para três escolas estaduais: Escola Estadual de Educação Básica Manoel Lúcio da Silva, Escola Estadual José Quintela Cavalcanti e Escola Estadual Senador Rui Palmeira. Buscamos ainda nesse estabelecimento de definições das escolas realizar gravações na Escola Estadual Quintela Cavalcanti considerando que dois dos entrevistados eram dessa escola, no entanto, devido a questões da dinâmica de funcionamento da instituição não conseguimos viabilizar as filmagens nesse espaço, sendo a mesma incluída no corpo do documentário através da utilização de imagens de arquivo. As três escolas definidas foram consideradas e selecionadas devido ao grande protagonismo que exerceram no processo das ocupações e por serem as maiores escolas da cidade, conseguindo estabelecer redes de diálogos com outras escolas e com a comunidade para a organização, manutenção e divulgação do movimento. Acreditamos que as lideranças jovens dos estudantes que ocuparam, sistematizaram e vivenciaram o cotidiano das ocupações nessas escolas foram fundamentais para o alcance dos resultados esperados em nossa pesquisa.

Inseridos em uma discussão Freiriana, já apresentada no primeiro capítulo, de construção coletiva do conhecimento, estabelecemos nas três fases de produção do vídeo documentário um diálogo com os sujeitos envolvidos nas entrevistas como forma de compartilhar a produção a partir das percepções e contribuições dos próprios estudantes. Na fase de pré-produção, por exemplo, realizamos a incorporação ao roteiro produzido de sugestões, avaliações e elementos considerados pelos estudantes importantes para a narrativa, através de diálogos construídos principalmente através de aplicativos de mensagens onde realizou-se trocas e sugestões dos caminhos que poderiam ser percorridos até a produção final. Esse contato e essa forma de construção da pré-produção foram essenciais para inserir os

[16] Jordy Átila é músico e compositor arapiraquense que no ano de 2016 participou das ocupações na Universidade Federal de Alagoas – Campus Delmiro Gouveia (Sertão) na condição de estudante de engenharia de produção.

sujeitos como construtores e partícipes do conhecimento histórico. Desenvolveu-se em conjunto análises e decisões que influenciaram nas demais fases conduzidas pelo conhecimento científico construído pela pesquisa e o conhecimento técnico da produção do documentário, unindo assim os objetivos e elementos trazidos pela investigação ao processo de criação e percepções apresentados pelos entrevistados.

A partir da proposta metodológica de Sánchez Nielson (2012) e Rubio (2014), elaboramos na fase de pré-produção a proposta de um roteiro que consta no final da discussão desse capítulo, compreendendo que foi necessário manter a flexibilidade deste instrumento para que ocorressem mudanças que nos levaram a excluir, incluir ou adaptar o que o processo da etapa de produção apresentou como necessário. Para tanto, destacamos que "um planejamento bem preciso é fundamental pois facilita a organização dos diferentes recursos, facilita a gravação da obra de arte e ajuda na fase de edição do vídeo documentário" (RUBIO, 2014, 34). Dessa forma, além do roteiro para guiar as filmagens e edição do vídeo documentário, organizamos os questionários contendo os principais questionamentos que conduziram a entrevista e a gravação apresentados nas sequências dos roteiros, seguindo os procedimentos discutidos na fundamentação da utilização da História Oral como orientação de pesquisa.

Ainda na fase de pré-produção realizamos uma pesquisa que objetivou o levantamento de fontes audiovisuais, jornalísticas e a recuperação de materiais utilizados durante as ocupações produzido pelos próprios estudantes como por exemplo: notas informativas, programações, panfletos virtuais, perfis sociais para a divulgação do movimento, entrevistas e outros. Essas fontes nos permitiram tanto uma discussão mais significativa e historicamente aprofundada, quanto nos possibilitou a utilização desse material para a composição visual no roteiro de edição e formatação do vídeo documentário.

Destacamos que, a grande parcela das imagens de arquivo inseridas e utilizadas na narrativa do vídeo foram encontradas principalmente em páginas de Facebook que foram criadas pelos estudantes no período das ocupações e que contém imagens, vídeos, notas e outros documentos que permitem não apenas a realização da nossa pesquisa, mas também a concretização de outras investigações que venham a necessitar do contato de fontes e de materiais produzidos no seio das ocupações. Como forma de organizar e disponibilizar essas fontes, listamos as páginas e seus links de acesso no anexo que constam as fontes utilizadas para o corpo discursivo de nossa dissertação e para os elementos visuais e textuais do nosso documentário.

A narrativa pensada para o documentário atende as intencionalidades históricas presentes nesse trabalho, não se concretizando apenas como um produto pedagógico a ser

utilizado por professores de história em seu trabalho educacional. Temos um compromisso com a instrumentalização do ensino de história para as transformações sociais e o despertar de uma conscientização nos estudantes. Buscamos, dessa forma, deixar evidente essa intencionalidade que orienta as três etapas de nosso trabalho.

> Acreditamos não ser difícil concordar com a afirmação de que o documentário é uma obra pessoal, sendo absolutamente necessário e esperado que o diretor exerça o seu ponto de vista sobre a história que narra. A subjetividade e a ideologia estão fortemente presentes na narrativa do documentário, oferecendo representações em forma de texto verbal, sons e imagens. É impossível ao documentarista apagar-se. (MELO, 2002, p. 30)

A exposição do pensamento da pesquisadora narradora do documentário se fez presente por meio das imagens selecionadas, sons, cenários, etc., tornando o processo dialógico a partir de uma comunicação constante entre passado e presente, entre narrador e entrevistados, entre o movimento e seus desdobramentos no presente. Na fase de pré-produção organizou-se a proposta de roteiro de forma que nos permitiu pensar, mesmo que preliminarmente, as próximas fases que são a de produção e pós-produção, estabelecendo parâmetros, antecipando problemas técnicos e visualizando as idealizações caminhamos para a fase de produção do vídeo documentário.

Na fase de produção buscamos seguir o roteiro proposto e os elementos pré-definidos na etapa de pré-produção, compreendendo que sempre haverá alterações em relação ao planejado incialmente, já que se trata de um processo dinâmico onde buscamos um resultado que atenda as indagações da pesquisa. A fase de produção consiste na operacionalização das filmagens e na realização das entrevistas com os estudantes:

> A ordem de gravação deverá ser especificada anteriormente tendo em conta os elementos necessários, como a iluminação e o som das cenas. [...] Durante este processo, é provável que condições externas ou novos elementos exijam mudanças no *script* do documentário, embora devamos insistir para que essas mudanças nunca perturbem o significado, ordem ou tema do documentário em questão. (RUBIO; NAVARRO, 2014, p. 35, grifo do autor)

A fase de produção constituiu-se numa das mais importantes do nosso trabalho, visto que foi nela que tivemos contato direto com os entrevistados e com o material recolhido que subsidiou tanto a discussão teórica quanto formou os elementos visuais que fizeram parte da composição do vídeo documentário. Nesta etapa, os questionamentos, relatos, respostas, silêncios, lágrimas, sorrisos e tantas outras expressões que a História Oral nos permite

vivenciar, foram o fio condutor para repensar a escrita e a produção do vídeo, realizando as alterações necessárias para organização da narrativa. A partir desta etapa, conseguimos mensurar os impactos conceituais e de percepção provocados pelas ocupações na vida desses estudantes que através da leitura e análise histórica iremos identificar o que foi modificado na visão conceitual dos estudantes.

Nesta etapa, precisaremos analisar e atentar aos elementos que compõem a produção de um documentário, sabendo de suas diferenças em relação ao filme ficcional:

> Uma diferença marcante entre o documentário e o cinema de ficção é aquele não pode ser escrito ou planificado de modo equivalente a este último; o percurso para a produção do documentário supõe uma liberdade que dificilmente se encontra em qualquer outro gênero. Um documentário é construído ao longo do processo de sua produção. Mesmo existindo um roteiro, o formato final somente se define com as filmagens e a montagem. (MELO, 2002, p. 26)

Além disso, a produção de um vídeo documentário vai além de uma apresentação e sistematização de documentos históricos, configura-se como um encontro de narrativas imprevisíveis de sujeitos reais que não podem ser moldados. O roteiro, nesse sentido, existe para orientar e organizar minimamente o processo de filmagens, não sendo jamais um manual dogmático de procedimentos e de cronologia inflexíveis. Outros elementos que também são comuns na produção do vídeo documentário e que o distingue do filme de ficção é a relação de proximidade com o real, utilizando imagens de arquivos, cenários naturais e a não direção de atores. Esses elementos estarão presentes na fase de produção do nosso trabalho considerando que dentro das inúmeras possibilidades de recursos e técnica, comuns ou não comuns aos filmes de ficção, o que destacamos é a importância do levantamento de fontes e vestígios que possam ser utilizados na narrativa para aproximar a linguagem transmitida do estudante/espectador (MELO, 2002).

A realização das entrevistas, a partir de um roteiro elaborado na fase de pré-produção, foi a principal base de dados de nosso trabalho. A partir dela, buscamos as respostas para nossas problemáticas centrais que fundamentam nossa teorização sobre o processo de formação histórica dos estudantes através do estudo dos movimentos sociais. Além disso, essas entrevistas foram gravadas e compuseram, dentro da seleção do material necessário, o corpo do documentário na constituição da narrativa do vídeo. Para este procedimento da pesquisa onde se realiza as entrevistas e gravações são necessários alguns cuidados para que a investigação possa fluir, desde a preocupação com elementos teóricos como a interação entre a entrevistadora

e os entrevistados até a organização das ferramentas operacionais que permitem realizar os registros: câmeras, gravadores, iluminação, etc., associado a isso reforçamos também que:

> As entrevistas devem ser marcadas mediante contatos prévios, o local, data e horário do encontro definidos, o objetivo da entrevista deve ser esclarecido. Sugere-se que seja dada especial atenção à técnica de gravação, no sentido de testar o aparelho, evitando correr o risco de perder informações valiosas; solicitar permissão para gravar; preparar o ambiente, evitar situações constrangedoras, proporcionar um diálogo franco e aberto, estabelecendo uma relação de empatia com o sujeito entrevistado. (GOLÇALVES; LISBOA, 2007, p. 90)

Para a materialização do vídeo documentário, os depoimentos dos estudantes que vivenciaram as ocupações constituíram-se como principal fonte histórica. Apesar de termos nos dedicado a uma discussão teórica a partir de uma discussão bibliográfica sobre o tema e buscado fontes documentais e visuais para a incorporação ao vídeo, são os relatos dos estudantes que nos oferecem a principal base de informações e conhecimentos que nos propomos a analisar. Os relatos tornam-se, portanto, não somente a estrutura narrativa principal do vídeo documentário, mas constituem os elementos necessários para a reflexão e ressignificação do conhecimento construído, permitindo ao entrevistador adentrar em âmbitos emocionais, subjetivos e abstratos que as fontes documentais não poderiam dimensionar.

> Durante a produção do documentário, o documentarista recorre a diversas fontes para coletar as informações que lhe são necessárias. Essas fontes tanto podem ser consultas a arquivos (dos quais se extrairão informações para integrar o documentário) como simples conversas com pessoas envolvidas ou conhecedoras do assunto abordado. [...] As entrevistas realizadas, portanto, são fontes de informação para construção do texto. As conversas podem integrar ou não o documentário. Na maior parte das vezes, o documentarista utiliza trechos dessas entrevistas na edição final. (MELO, 2002, p. 34)

Após a realização das entrevistas, realizamos o processamento das informações recolhidas com o tratamento dos dados, mantendo uma análise mais ampla, observando e imaginando onde cada discurso será introduzido. Nesta fase, realizamos as transcrições das entrevistas e devolvemos os textos transcritos aos entrevistados para conferir legitimidade ao texto. Após isso, realizamos o processamento e análise dos dados coletados, relacionando os relatos à discussão teórica do nosso texto e selecionando o material que estará presente no vídeo documentário (MELO, 2002).

Por fim, nosso trabalho passou para a fase de pós-produção, momento onde o vídeo documentário passa pela edição e formação do corpo do vídeo. De acordo com Melo (2002):

> Nesta fase, que é basicamente a edição do material bruto através de programas de edição amadores ou profissionais, e a inclusão de elementos externos ao documento (por exemplo: recurso sonoros, plataformas de vídeo online...), transições de inserção entre as cenas, incluindo empréstimos ou outros elementos artificiais. (p. 35)

Nesta etapa do trabalho que caminha para uma finalização do processo de criação do produto vídeo documentário é exigido do pesquisador uma total dedicação e atenção. Os detalhes que são excluídos, inseridos ou movidos de uma cena para outra podem comprometer o resultado final e dar significados diferenciados ao trabalho devido as escolhas feitas, por isso o pesquisador deve acompanhar de perto essa fase, mesmo não realizando diretamente a edição e que esta fique sobre responsabilidade de um profissional, deve-se ter um compromisso com a operacionalização da edição com o objetivo de realizar um trabalho final que atenda as demandas elencadas na fase de pré-produção com a elaboração do roteiro e que consiga responder as problemáticas levantadas pela pesquisa.

Destacamos que nessa fase de pós-produção foram diversos os momentos em que tivemos que ir e vir na análise das entrevistas realizadas com os estudantes. Devido ao detalhamento e aprofundamento exigido nas narrativas, nos debruçamos sobre as falas, os recortes, as imagens inseridas, os vídeos, a trilha sonora, etc. Por ser um processo de composição da narrativa que pode impactar no resultado final do produto, fez-se necessário essas idas e vindas tornando a fase de pós-produção uma das mais trabalhosas no caminhar do nosso trabalho. Cada palavra, gesto, transição de imagem e relato foi escolhido a partir de um mergulho nas entrevistas e nos objetivos de pesquisa que precisam somar-se a outros elementos técnicos como cortes na edição, construção da abertura, construção da narrativa e da finalização, coerência na inserção de arquivos sobrepostos as falas e etc. Estabelecemos, assim como nas demais etapas, um processo de construção coletiva onde as decisões sobre cortes, posição de fala e outras composições foram tomadas em conjunto.

4.3 ROTEIRO

Durante a fase de pré-produção se requer que sejam elaborados roteiros que orientem todas as demais fases posteriores como a de produção e a de pós-produção. Apesar de ter a flexibilização como um requisito, o roteiro é a organização do caminho que será percorrido até a concretização do trabalho. Na fase de qualificação de nossa pesquisa apresentamos um roteiro que havia sido pensado em condições diferentes das que se deu no período de realização das

gravações. Além disso, organizamos o roteiro como proposta sem a participação dos entrevistados, trazendo elementos pensados apenas pela pesquisadora. Após isso, no decorrer da pesquisa e ainda na fase de pré-produção, estabelecemos um diálogo com os estudantes que participaram da produção do vídeo documentário, que se deu através do aplicativo de conversas WhatsApp, como forma de envolvê-los no processo de pensamento e criação da formação do vídeo. Através desse diálogo, conseguimos construir uma proposta mais viável e que tivesse a contribuição dos estudantes para a condução da narrativa. Escolhas como a ordem das falas, o estilo de transição de imagem, o tempo do documentário e outros pontos estiveram em debate para a consolidação de novas propostas de roteiro.

Abaixo, apresentamos as duas versões do roteiro na pré-produção, o primeiro que foi realizado antes do diálogo e o segundo construído após o diálogo com os estudantes, nos permitindo refletir sobre o processo de criação que envolve diversos sujeitos e diversas vozes.

Tabela 01: Roteiro apresentado na qualificação antes do diálogo e envolvimento com os estudantes

ROTEIRO
PRODUTORA: Ana Paula da Silva **TÍTULO:** Ocupar e resistir: as ocupações estudantis em Arapiraca-AL **TEMPO:** 25-30 minutos **SEQUÊNCIA 01:** O vídeo iniciará com uma música de fundo que na época era a principal palavra de ordem dos estudantes nas ocupações, a letra cantada consiste em uma pequena frase que diz: “ocupar e resistir, ocupar e resistir”, a palavra de ordem fará parte do fundo musical e iniciará com o tom normal e irá diminuindo sequencialmente abrindo espaço para a próxima cena, fazendo referência ao movimento das ocupações que ocorria nacionalmente e a necessidade de resistir frente as dificuldades impostas pelo cenário político. Sobrepostas à música teremos algumas imagens registradas na época do movimento, retratando alguns momentos do cotidiano dos estudantes e de sua atuação. (Cena criada com arquivos e efeitos sonoros previamente selecionados).

SEQUÊNCIA 02: Ao finalizar a cena inicial com a palavra de ordem e imagens anunciando o tema do documentário, iniciaremos a cena que mostra uma gravação nas diferentes escolas com os estudantes apresentando o cenário que foi ocupado. Cada estudante se apresentará falando o seu nome e qual foi a ocupação que ele participou, a partir daí teremos as apresentações dos estudantes: Douglas Batista e Rariele Silva (Escola Manoel Lúcio); Ana Rolim e Juliana (Escola Professora Izaura Antônia de Lisboa); Júlio César, Júnior e Esdras (Escola Quintella Cavalcanti); Pedro Henrique (Escola Costa Rego); Vitoria Nogueira (Escola Lions Clube); Luan Sullivan (Escola Senador Rui Palmeira).

Nessa cena, os estudantes farão sua rápida apresentação e falarão: "meu nome é Ana e essa é a escola que eu ocupei", apontando para a escola que foi ocupada que será gravada na data e local estabelecido pelos envolvidos na gravação com a prévia autorização dos gestores atuais da escola.

SEQUÊNCIA 03: Após a apresentação inicial dos estudantes e dos locais ocupados por eles, teremos o início das partes selecionadas das gravações. Nessa cena, a pergunta que conduzirá o relato dos estudantes será: *o que fez você participar das ocupações na sua escola?*

Os estudantes responderão essa pergunta de forma livre, usando o tempo que acharem necessário para responder da forma que lhe representarem melhor. Na edição, faremos os recortes dos trechos principais de cada relato e apresentaremos eles de forma relacional, por exemplo, enquanto colocamos em tela o relato do estudante Douglas podemos introduzir uma fala de outro(a) estudante que venha a complementar a sua fala inicial, apresentando assim as entrevistas de forma dinâmica e não necessariamente sequencial. Nesse processo de dinamização das apresentações, observaremos atentos as particularidades de cada discurso, utilizando-o como complemento do todo, mas sem perder a sua especificidade e a caracterização singular à cada estudante.

Para esta cena, o cenário poderá variar a partir das demandas de cada entrevistado, mas consideraremos como cenário principal o espaço da escola que o estudante ocupou para

que haja uma relação afetiva com o ambiente gravado que possa lhe deixar mais à vontade no detalhar de suas respostas. (Cenas retiradas das gravações das entrevistas realizadas com os estudantes a partir da comunicação prévia com data, local e horário previamente acordados).

SEQUÊNCIA 04: Neste momento do documentário, mostraremos arquivos como fotos, áudios e vídeos registrados na época do movimento que farão relação com os relatos dos estudantes e contribuirão no exercício de rememoração das ocupações. Esta introdução é necessária para que o telespectador tenha uma visão mais ampla do acontecido, fazendo uma relação de passado e presente, presente e passado de forma constante.

SEQUÊNCIA 05: Neste momento do documentário, a entrevistadora perguntará aos estudantes: *como era o cotidiano das ocupações em suas escolas? O que vocês faziam, como se organizavam e dividiam as tarefas? Quais eram as principais dificuldades enfrentadas por vocês no movimento?*

Esta pergunta permitirá que os estudantes retornem ao cotidiano vivenciado nas ocupações e detalhem como eles se organizavam diariamente. Considerando que algumas escolas ficaram ocupadas por cerca de dois meses e outras por menos tempo, teremos relatos com diferentes experiências e tempos distintos.

Durante a filmagem dessa cena poderemos fazer uma gravação em movimento, para que o estudante vá apresentando a escola e possa ir relembrando e relatando as memórias sobre cada espaço que utilizavam e como era essa utilização, por exemplo, podemos gravar na cozinha da escola, nos banheiros, nas salas de aula, no pátio das escolas, área de jardinagem, etc. Espaços que tinham diferentes funções a depender do momento da ocupação, enquanto algumas salas de aula eram utilizadas para dormitórios dos estudantes, outras eram utilizadas para aulas com professores convidados; o pátio servia para debates políticos com a comunidade e para plenárias de organização do movimento; a cozinha para o preparo das refeições e a sala do diretor

era utilizada muitas vezes para reuniões emergenciais com os representantes das tarefas estabelecidas.

SEQUÊNCIA 06: Depois que os estudantes relatarem sobre o cotidiano das ocupações, falando de como se organizavam e suas maiores dificuldades no decorrer do movimento, iremos intercalar as falas com algumas capas de matérias de jornais retratando as ocupações. As matérias servem para evidenciar a opinião pública disseminada pelos meios de comunicação oficiais que ajudavam a formar o senso comum sobre as ocupações.

Retornando aos relatos, cada estudante descreverá as formas como eles organizavam o dia a dia nas escolas ocupadas, falando da divisão de tarefas, das principais atividades, as aulas que recebiam, os debates que convocavam, etc., explicando também como era o envolvimento da comunidade no entorno, os apoios e as críticas que recebiam.

SEQUÊNCIA 07: Nessa sequência do documentário, selecionaremos os depoimentos dos estudantes à pergunta feita pela entrevistadora sobre: *o que mudou na visão de vocês sobre temas como História, política e cidadania após terem participado das ocupações? Qual o sentimento que vocês tinham por estar participando de um movimento nacional? Acreditavam e acreditam que podiam/podem mudar as coisas através da atuação de vocês?*

São várias perguntas que podem despertar diversas respostas com distintos significados, nessa cena do vídeo, traremos a seleção dos relatos que demonstra e/ou retrata o que mudou em suas concepções e percepções sobre política, história, cidadania e outras temáticas que venham a ser abordadas pelos estudantes. Queremos captar como os estudantes se sentiam, quais eram os sentimentos e as emoções que a ocupação despertou neles e se algo se modificou em seu conhecimento histórico após os seus envolvimentos com esse movimento social.

Nessa cena, além dos relatos, iremos introduzir trechos do vídeo clipe “trono do estudar” que foi uma música de composição da artista Dani Black e cantada por músicos como Chico Buarque, Zélia Duncan, Arnaldo Antunes entre outros. A música

tornou-se um hino para o movimento por retratar a realidade das ocupações e os sentimentos de transformação da escola e sociedade que motivavam os estudantes. A introdução da música ocorre para fazer um diálogo com o âmbito cultural que se envolveu de diversas formas durante as ocupações, realizando shows nas escolas, oferecendo oficinas e aulas, realizando arrecadações, etc.

SEQUÊNCIA 08: Pensamos, nessa sequência, encaminhar para a finalização do vídeo documentário, encaminhando a pergunta final que será: *qual foi o principal ensinamento que o movimento das ocupações deixou para você nos aspectos político, histórico e de cidadania?*

A partir das respostas a esse questionamento, realizaremos o enquadramento final dos relatos com os trechos mais marcantes, para os aspectos investigados, de cada estudante. Organizaremos essa mensagem parte final das falas dos entrevistados com uma apresentação biográfica de como foi a participação de cada aluno (em forma de legenda) na atuação do movimento: destacando suas tarefas, obrigações e os papéis de lideranças assumidos por eles.

Para encerramento do vídeo documentário, introduziremos cenas das ocupações estudantis em escolas de diversos estados do país para fazer a conexão ao movimento nacional e destacar o caráter de universalidade nacional que o movimento teve a partir da abordagem das particularidades das ocupações locais na cidade de Arapiraca-AL. Trechos de outros documentários poderão ser adicionados, bem como músicas, poemas, palavras de ordem e manifestações culturais realizadas dentro das ocupações.

Tabela 02: Roteiro após o diálogo e envolvimento dos sujeitos entrevistados

ROTEIRO DE GRAVAÇÃO E PRODUÇÃO
DIREÇÃO: Ana Paula da Silva
TÍTULO: Ocupar e resistir: as ocupações estudantis em Arapiraca-AL
TEMPO: 25-30 minutos

Sequência 01: Antes de adentrar nos elementos compositores do vídeo documentário, questionamos aos estudantes, através de um aplicativo de mensagem ou conversar diretas através de ligação, a seguinte indagação: como você acha que deve ser um documentário sobre as ocupações estudantis de Arapiraca-AL?

As respostas a esse questionamento culminaram principalmente na defesa de que o documentário deveria representar as vozes dos estudantes em relação as ocupações, tais quais elas aconteceram, ou seja, aproximar o vídeo documentário do real acontecido através da construção da narrativa, da organização e inserção de imagens, vídeos, falas, etc. Os estudantes apontaram também que a construção do documentário deveria ser pensada de forma que transmitisse a emoção dos sujeitos envolvidos para os espectadores. Nesse sentido, os estudantes contribuíram com a busca de imagens de arquivos, de propostas de organização da ordem das falas para construir a narrativa e com a elaboração de sugestões em relação aos cortes 01, 02 e o corte final durante a fase de pós-produção.

Na fase de produção, os estudantes foram entrevistados e seguiram a ordem de sequências de perguntas em forma de bate-papo apresentado pela pesquisadora que estão relacionadas a partir da sequência 02 até a sequência 09.

Na fase de pós-produção, os estudantes recebiam e entravam em contato com os cortes realizados pela pesquisadora e pelo editor com o objetivo de analisar se suas expectativas foram contempladas e se concordavam com os cortes editoriais realizados, chegando assim a realização de três cortes contando com o resultado final.

Seguem adiante as sequências organizadas pela pesquisadora em regime coletivo de discussão e construção com os sujeitos envolvidos no processo das entrevistas.

Sequência 02: O vídeo inicia com a apresentação e localização do documentário como resultado da pesquisa de Mestrado e da apresentação das logomarcas das instituições em que ele está vinculado. Após isso, o vídeo segue com a contextualização do movimento das ocupações em relação as suas causas, o cenário político em que estava inserido e o número de instituições ocupadas pelos estudantes em todo o Brasil. A contextualização é feita através de textos, vídeos e narração configurando a abertura do documentário, trazendo para o espectador o caráter histórico e político do nosso trabalho.

Sequência 03: Após a abertura e contextualização, o vídeo segue e apresentará as respostas dos estudantes ao questionamento? *O que fez você ocupar a sua escola?* Nesse momento, as falas organizadas relatam os motivos, as causas e o processo de início das ocupações em Arapiraca. Nesta sequência, alguns cortes serão realizados para inserir as respostas de mais de um entrevistado ao mesmo questionamento, como forma de tornar dinâmico o vídeo e também apresentar a narrativa de uma forma que transmita ao espectador as emoções e as tensões vivenciadas pelos estudantes. As transições, os cortes e as conexões entre as falas serão analisadas e decididas pela pesquisadora em conjunto com as observações e percepções apontadas pelos sujeitos constituintes do trabalho. As opiniões da equipe técnica em relação a imagem, som e outros componentes técnicos serão levados em consideração em observação aos objetivos e finidades do trabalho e da pesquisa.

Sequência 04: Na transição de uma fala para outra ou até mesmo no decorrer das falas serão introduzidas imagens de arquivo, vídeos e/ou áudios que ajudem a compor a história, trazendo para o espectador um link do contexto das ocupações com o tempo presente através da visualização de documentos que demonstram o fato ocorrido. Nessa sequência, selecionaremos falas que respondam ao seguinte questionamento: *como ocorreram as ocupações em sua escola?* O objetivo dessa sequência é descrever como ocorreram as ocupações nas instituições escolares em Arapiraca, como se deu o processo de tomada de decisões e do momento da ocupação em si. A partir dessas falas, o espectador poderá compreender a dinâmica de organização e materialização do movimento e entender que as decisões de ocupar a escola fizeram parte de um coletivo de estudantes que decidiram a partir de suas comunidades o rumo da escola e sua função social naquele contexto. Contribuiremos, com essa sequência, com a desmistificação de algumas ideias que versam sobre a intervenção de membros externos ao processo de tomada de decisões sobre as ocupações e do caráter legítimo que elas tiveram.

Sequência 05: Em consonância com a sequência 04, nessa sequência, os estudantes seguem explicando o processo de ocupação em suas escolas, sobrepondo imagens, vídeos e trilhas sonoras as vozes dos estudantes. Serão colocadas em tela, recortes de matérias e reportagens, de notas e postagens de páginas do Facebook e de outros meios de comunicação.

Sequência 06: Prosseguindo com a construção da narrativa do documentário, nessa sequência, os estudantes responderão ao seguinte questionamento *"como era a organização e a rotina das ocupações, o cotidiano?* Nessa parte do documentário, construiremos a

narrativa a partir das falas dos estudantes entrevistados sobre a dinâmica de funcionamento após a concretização das ocupações. Como eles faziam em relação a limpeza e manutenção, a organização de alimentação, a criação de agendas como aulas e eventos dentro da escola e outras atividades que o dia a dia da ocupação necessitava. Indagaremos os estudantes de forma que suas respostas sejam livres e que eles possam falar o que vivenciaram a partir de suas percepções.

Sequência 07: Ao prosseguir na construção da narrativa, questionamos os estudantes sobre *as principais dificuldades enfrentadas durante o movimento das ocupações*. Nesse momento, espera-se que os estudantes relatem como era o dia a dia das ocupações no que se refere aos desafios que eles precisavam enfrentar. Muitas vezes, a ideia do movimento é transmitida diferente do que ocorre, onde as dores, as angústias e as preocupações desses estudantes não são levadas em consideração. Queremos, com esses relatos, demonstrar que o movimento se tratava de uma batalha que os estudantes ousaram lutar e protagonizar e como qualquer outro movimento que busca lutar por direitos, educação e cidadania, precisou enfrentar inúmeros problemas que decorrem da vivência do movimento. Queremos com essa sequência desmistificar a ideia de que um movimento político formado por jovens estudantes seja algo semelhante a uma festa ou uma "algazarra" como alguns se referiam, queremos mostrar que os ocupantes tinham consciência de seus objetivos com o movimento e que mesmo diante de problemas, pressões e desestímulos por parte da sociedade eles permaneceram construindo um movimento de resistência as medidas autoritárias do governo federal de Michel Temer.

Sequência 08: Nessa parte do vídeo, iremos inserir os relatos que respondem ao questionamento de *como a sociedade reagiu ao movimento das ocupações?* Permitindo aos estudantes relembrar sobre os apoios recebidos e as críticas destinadas ao movimento. Essas falam poderão relevar como as ocupações se tornou o principal assunto da comunidade em torno da escola, seja de forma positiva ou negativa. Objetivamos com esse questionamento demonstrar que o movimento dos estudantes contou com apoio e rejeições da sociedade e que a permanência nas ocupações só foi possível devido as doações e apoios construídos no decorrer do movimento. Podemos, nesse momento das falas, sobrepor no vídeo imagens de matérias e de outras manifestações que venham a ilustrar o relato dos estudantes.

Sequência 09: Nessa sequência, nos preocupamos em trazer os relatos dos estudantes sobre o momento do pós-ocupação. Perguntamos aos estudantes *como foi o pós-ocupação pra vocês?* Os protagonistas do movimento podem relembrar e narrar como foram os momentos

após a desocupação da escola, como foram tratados pelos estudantes contrários ao movimento dentro da escola e principalmente como os gestores e professores lidaram com os alunos que haviam participado e se envolvido com as ocupações. Nesse ponto, queremos trazer para o espectador a discussão sobre o papel da escola e a forma de lidar com os problemas sociais vivenciados pelos estudantes, ressaltando suas potencialidades e seus desafios frente as novas demandas impulsionadas pelo tempo presente e apresentadas pela juventude.

Sequência 10: Essa sequência compõe o último aspecto abordado pela nossa narrativa. Nesse momento, organizaremos as falas dos estudantes quando eles respondem sobre *quais foram os aprendizados que as ocupações deixaram em sua vida?* Esse tópico é um dos mais importantes para o nosso vídeo documentário, pois demonstrará como as ocupações tiveram consequências e impactos na vida dos estudantes que se desdobram até os dias atuais. Ressaltaremos aquilo que os estudantes descreverem como consequência ou influência de sua participação nas ocupações e que eles consideram ser contribuição do movimento. Aspectos políticos, históricos, sociais, cidadãos, humanos e dentre outros serão selecionados para compor a narrativa do documentário para demonstrar ao espectador que além da contribuição política e social que os estudantes tiveram para o movimento nacional, participando, protagonizando e exercendo seu papel cidadão, eles também foram modificados a partir do seu contato com outros estudantes no seio do movimento e com a vivência desenvolvida no processo de mobilização e constituição do movimento.

Durante as sequências, poderemos introduzir trilhas sonoras e imagens de arquivos que possam ilustrar os relatos e trazer outras versões do tema discutido. As narrações, as transições e outros elementos serão analisados a partir do processo de edição que se dará na fase de pós produção.

Os roteiros apresentados constituem-se em ferramentas pensadas e constituintes do processo de produção de um vídeo documentário. Ao pensar na produção, temos que pensar nos argumentos e na narrativa que irá compor esse vídeo, sendo necessário um levantamento e organização de questionamentos, no nosso caso, como também das possibilidades de inserção de outros materiais que farão parte do corpo do vídeo.

Trouxemos aqui os dois roteiros para demonstrar as diferenças e semelhanças que versam sobre a construção de um processo realizado pela pesquisadora e o outro pensado e

construído de forma colaborativa com os entrevistados. Podemos perceber que do roteiro um para o roteiro dois tivemos algumas mudanças que ocorrem devido a preocupação com a viabilidade das filmagens. No roteiro dois, apresentamos de forma mais clara os objetivos de cada sequência e como ela poderia acontecer, diferente do roteiro um não fizemos um detalhamento tão aprofundado, pois estes poderiam ser realizados em outras etapas como a de edição. Ressaltamos que apesar da importância da existência de um roteiro para a execução das gravações, entendemos que a flexibilidade é fundamental, visto que o processo de filmagens sempre revela novos aspectos que não haviam sido pensados previamente pelo pesquisador, então é preciso estar atento as novas possibilidades e aberto aos novos caminhos que podem ser revelados no processo de entrevista.

Identifica-se que no roteiro dois temos uma narrativa mais definida, visto que já havíamos decidido sobre as escolas que seriam filmadas, quem seriam os entrevistados e a forma que seriam recolhidas as entrevistas. Pensar na organização dos questionamentos foi essencial para conduzir as entrevistas de forma a conseguir os mais aprofundados relatos dos estudantes, apesar de passar por um processo de seleção de falas onde nem tudo é inserido no vídeo, colheu-se um material robusto que nos permitiu ter uma visão mais ampla do movimento e dos aspectos que o envolvem. Destacamos que, o roteiro para filmagem e edição é uma previsão daquilo que pretendemos ou pensamos em realizar, o decorrer do processo nos impõe a necessidade de elaboração de outros roteiros complementares como um roteiro de edição que precisa ser feito para ir especificando os detalhes da edição que passa por vários cortes antes de se chegar ao resultado final.

A proposta de roteiro apresentada e reconstruída pós qualificação do texto, segue os objetivos e finalidade propostas pela pesquisa e busca constituir-se em uma ferramenta pedagógica a ser utilizada por professores(as) de História para o processo de formação histórica dos estudantes. Ao lado dele, desenvolveremos um roteiro didático que trará, em caráter sugestivo, possibilidades de abordagem do vídeo documentário nas aulas, roteiro que foi construído após a etapa de pós-produção do documentário. Segue, portanto, a proposta de roteiro didático.

Tabela 3 – Roteiro Didático em caráter sugestivo para a utilização do vídeo documentário como ferramenta pedagógica

ROTEIRO DIDÁTICO SUGESTIVO

Apresentação: Esse roteiro didático é uma proposta de caminho para a utilização do vídeo documentário Ocupar e Resistir: ocupações estudantis em Arapiraca-AL, como forma de oferecer possibilidades de utilização desse produto pedagógico. Destacamos que o roteiro tem um caráter sugestivo e que sua elaboração voltada para o ensino de história não impede a utilização dessa ferramenta em outras áreas do conhecimento, bem como não impede que o professor(a) crie sua própria forma de utilização e aplicação em sala de aula obedecendo as finalidades pensadas para o ensino.

Disciplina: História

Nível de ensino: Fundamental II e Ensino Médio

Competências Gerais BNCC: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Habilidades da BNCC: (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

Conteúdo estruturante: Movimentos Sociais, Cidadania, Política, Juventude, Democracia, Participação Política.

Conteúdo específico: Movimentos Sociais na minha cidade (local).

Objetivos:

- Oportunizar aos estudantes o contato com diferentes tipos de movimentos sociais;
- Perceber os movimentos sociais como atuação coletiva no processo de aquisição de direitos;
- Compreender a participação nos movimentos sociais como espaço de formação histórica e desenvolvimento da consciência histórica, política e cidadã.

Número estimado de aulas: 3

Recursos utilizados: Computador, projetor, data Show,

Justificativa: Muitos professores buscam formas e ferramentas para o desenvolvimento de aulas que versem sobre temáticas como política, movimentos sociais, cidadania, participação política da juventude, etc. e que nem sempre são encontradas com facilidade. Pensando nisso, buscamos contribuir com esse acervo de ferramentas e oferecer um produto pedagógico que possa suprir mesmo que minimamente parte dessa carência que deverá ser preenchida ao longo de outras produções e intervenções de professores.

Encaminhamento:

Atividade 01: Será reproduzido o vídeo documentário Ocupar e Resistir através do link: https://youtu.be/5Gs_ns2JLts, em sala de aula com os estudantes que terá duração de 26min e 48seg. Após assistirem o vídeo documentário os estudantes devem responder aos seguintes questionamentos:

1) Quais eram as lutas e reivindicações dos estudantes que ocuparam suas escolas em 2016?
2) Quais escolas foram ocupadas na sua cidade?
3) Quais direitos foram alcançados com esse movimento ou quais impactos esse movimento teve para o Brasil?
4) Com a mediação do professor, debata com os colegas sobre a legitimidade ou não desse movimento e da importância ou não dele.

Atividade 02: O professor deverá levar algumas matérias de jornais, websites ou recortes de reportagens que retrataram as ocupações na cidade em que ele está desenvolvendo a aula e colocar os alunos em contato com esses materiais. Em seguida, após formar grupos e apresentar o material selecionado, o professor deve pedir para que os estudantes realizem a seguinte tarefa:

1) Compare junto aos colegas de turma as versões apresentadas pelas matérias jornalísticas e a versão apresentada no documentário pelos estudantes participantes das ocupações. Discuta com os demais grupos as conclusões que vocês obtiveram.

Atividade 03: O professor deve solicitar aos estudantes a realização da seguinte tarefa:

1) Pesquisem três direitos sociais e coletivos existentes no Brasil que vocês consideram importantes e investigue como se deu o processo de aquisição e consolidação desses direitos. Os resultados devem ser apresentados em forma de debate em sala de aula.

Desdobramentos da aula: Como atividade final o (a) professor(a) pode solicitar aos estudantes que eles produzam uma apresentação respondendo ao seguinte questionamento:

1) Como as ocupações impactaram a vida dos estudantes mesmo depois do término do movimento?

Essa atividade pode ser realizada em grupo ou de forma individual e as apresentações podem ser realizadas das formas mais variadas possíveis: através de produções de cordel, poemas, paródias e outras formas artísticas. Podem ainda ser construídos painéis com imagens, frases retiradas do documentário, seminários, entre outras formas de explanação que demonstre o aprendizado adquirido em relação a compreensão do movimento das ocupações como espaço de aprendizagem e de atuação coletiva para a aquisição e conquista de direitos.

Apesar do roteiro didático ter sido elaborado voltado para o ensino de história, ele pode ser utilizado em outros campos do conhecimento e pode ser adaptado as necessidades de outras disciplinas. Ressaltamos que o roteiro tem um caráter sugestivo, sendo optativo o seu uso junto a reprodução do documentário. Se faz essencial, apenas, que o professor(a) realize um planejamento conectado com a realidade dos estudantes e voltados para os objetivos da aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o cotidiano escolar em seus múltiplos sujeitos e enxergar a realidade em volta desse cotidiano, nos levou a identificar as dificuldades enfrentadas pelos jovens estudantes da escola pública, que em sua maioria dividem seu tempo entre o estudo e outros afazeres para garantir a sobrevivência diária. No espaço geográfico em que essa pesquisa foi idealizada e realizada convivemos com os estudantes que chegam ao ambiente escolar cansados, depois de ter passado o dia na roça, ou de terem ido ajudar o pai na feira. Chegam à escola, muitas vezes, em busca de esperança de modificar sua vida e poder vivenciar uma realidade menos agressiva e menos desigual.

Essas imagens constituem reflexos por vezes ignorados da desigualdade social que a escola deve enfrentar e oferecer meios de combatê-la. Quando trazemos para nosso trabalho objetivos e finalidades que consideram essas experiências, nos colocamos o desafio de pensar uma educação libertadora que se proponha em suas finalidades a transformação social dos indivíduos e estes a transformação da sociedade. Nessa perspectiva, pensamos o ensino de história como uma contribuição a essa finalidade de transformação social e que possa gerar significado para a vida dos estudantes, lhes oferecendo caminhos, possibilidades e perspectivas de mudança social, a partir de suas experiências históricas. Queremos com nosso texto oferecer novas abordagens que venham a se inserir nas salas de aula de modo a atender as inquietações relacionadas as lacunas ainda não preenchidas da formação voltada para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos frente ao processo educacional, tornando-os pertencentes e conscientes do seu pertencimento e papel na construção da história.

Escolhemos como objeto, as ocupações estudantis para buscar na experiência de atuação dos estudantes respostas que são importantes ao processo educacional e formativo. Entendemos que é possível desenvolver caminhos que apresentem aos jovens as diretrizes de uma formação histórica que une o conhecimento formal ao conhecimento não formal de educação e de formação do pensamento humano. Nesse sentido, o ensino de história pode fazer uso, dentre outros caminhos, dessa formação histórica que se compreende em nossa reflexão no desenvolvimento da consciência histórica, política e cidadã. A conclusão dessa pesquisa trouxe

para nós alguns ensinamentos que precisam ser levados em consideração ao pensar o ensino de história, como por exemplo, os ensinamentos que podem e que são desenvolvidos em espaços que não são tradicionalmente escolares e que podem contribuir na formação dos jovens em vários aspectos. Entender essa relação e buscar trabalhar com ela a partir do estudo dos movimentos sociais nos faz evidenciar a necessidade do ensino de história comprometer-se com as transformações sociais e aproximar-se do cotidiano dos estudantes, lhes oferecendo um ensino que lhe permita adquirir sentidos e significados a partir do conhecimento histórico. Nesse sentido, relacionamos ensino de história, vídeo documentário e movimentos sociais sobre a ótica de uma formação histórica que venha a contribuir com o processo de conscientização e reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos, políticos e cidadãos ativos nos processos de rupturas e mudanças.

Nessa perspectiva, o estudo das ocupações estudantis a partir do relato dos estudantes envolvidos no movimento, se deu pela necessidade de compreender os impactos conceituais que um movimento social organizado e protagonizado por estudantes pode provocar na vida dos alunos. Em uma análise relacional e dialógica entre história, política e cidadania, buscamos entender em que medida o estudo dos movimentos sociais pode ser utilizado em sala de aula para discussões, debates e processos de formação histórica, além de entender quais as reais contribuições desse movimento para a mudança nas visões e percepções dos alunos em temáticas como história, cidadania, política, etc.

Destacamos que, os esforços realizados para a conclusão da pesquisa não se esgotam nos resultados aqui apresentados, faz-se necessários que mais pesquisas e investigações de cunho histórico possam existir e contribuir ainda mais com o esclarecimento dessas indagações. Entretanto, os resultados que alcançamos nos mostram que o ambiente formal de educação precisa se transformar e atender novas perspectivas dos estudantes, que ele se modifique para que possa abarcar as expectativas dos jovens que chegam na escola diariamente em busca de conhecimentos que se façam úteis e materializáveis a sua realidade. Nosso desafio é fazer do ensino de história um instrumento de orientação no tempo presente, a partir das experiências humanas acumuladas nesse campo do conhecimento, oferecendo aos nossos jovens o conhecimento teórico para realizar análises críticas, tomar decisões e posições e entender-se historicamente em sua realidade.

Como resultado dessa pesquisa produzimos um vídeo documentário que reuniu os relatos dos estudantes protagonistas do movimento e que explorou a relação entre história e movimentos sociais em suas implicações no processo de formação das consciências política e cidadã. A produção e disponibilização do documentário foi construída pensando como, entre

os vários existentes, recursos pedagógicos que podem contribuir e auxiliar os(as) professores(as) de história e outros campos do conhecimento a desenvolverem em suas aulas uma aproximação do conteúdo estudado com a vida prática dos alunos, levando-os a pensar em suas próprias realidades como objeto de estudo e situando-os enquanto sujeitos ativos, construtores e mobilizadores de ações sociais que venham a incidir na sua própria realidade.

Além do caráter pedagógico, o documentário também cumpre a função de instrumento que pode ser utilizado em contraponto as versões oficiais dos meios de comunicação que marginalizam e criminalizam os movimentos sociais e seus sujeitos. O documentário poderá ser utilizado, dessa forma, tanto no ambiente escolar como recurso didático e pedagógico para o cumprimento de finalidades educacionais e de aprendizagem, como poderá ser utilizado pelos movimentos sociais no resgate da memória e história desse movimento para a comunidade escolar, para a sociedade local e para os estudantes protagonistas. O vídeo documentário está disponível no YouTube que é uma plataforma acessível da internet através do link https://youtu.be/5Gs_ns2JLts e pode ser acessado de forma gratuita junto ao roteiro didático que se encontra na descrição do vídeo na plataforma.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral.** 3 ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, 236 p.

AUDIGIER, François**. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas.** In: GUIMARÃES, Selva (org.). Ensino de História e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.

AZEVEDO, R.; SOUZA, S. **Construção de uma didática audiovisual no ensino de história**: aspectos da utilização do documentário em sala de aula. In: XXVII Simpósio Nacional de História – Conhecimento histórico e diálogo social. 2013, Natal-RN. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História, Natal-RN, 2013

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos avançados: 32 (93), 2018

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** História. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

BORDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: editora Bertrand Brasil S.A, 1989

CAIMI, Flávia Heloisa Sob nova direção: **o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes.** História Hoje, São Paulo, v. 7, nº 14, p. 21-40 – 2018. Disponível: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/465/279

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

CASTELLS, Manuel. **Manuel Castells: a mudança está na cabeça das pessoas.** 2013. Disponível em: https://www.fronteiras.com/artigos/manuel-castells-a-mudanca-esta-na-cabeca-das-pessoas. Acesso em: 03 de maio de 2021

CATINI, C. de R.; MELLO, G. M. de C. Escolas de luta, educação política. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 137, p.1177-1202, out.- dez., 2016

CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica.** Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: RGV, 2011.

EVANGELISTA, J. E. (1992). **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez

Ferro, Marc. **Cinema e História.** Editora Paz e Terra, 1992, Rio de Janeiro. Tradução de Flávia Nascimento.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e **prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003

FONSECA, Selva Guimarães. **A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte-MG, novembro de 2010

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** Tradução de Tiago José Risi Leme. – São Paulo: Cortez, 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam, São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2011.

GOLÇALVES, R. C.; LISBOA, T. K. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 83-92 2007

GOHN, M. da G. (2018). Jovens na política na atualidade: Uma nova cultura de participação. Caderno CRH, 31(82), 117-133. https://doi.org/10.1590/s0103-49792018000100008

GOHN, M. da G. **Teoria dos Movimentos Sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOHN, M. da G. **500 anos de lutas sociais no Brasil:** movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. Rev. Mediações, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan/jun. 2000

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e educação no Brasil**. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; Melo, Rúrion (orgs.). Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019, 352p.

HADDAD, Sérgio. **Movimentos sociais, educação e juventude.** Disponível em: http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1769/31.pdf?sequence=1&isAllowed=yAcesso em 23.05.2021

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. O programa escola livre em Alagoas, a crise de acumulação do capital e o fortalecimento da direita política brasileira. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 8, N° 1, p. 141 - 170, JAN/ABR 2018.

JÚLIA, Ana. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aNo8BjBObXY acesso em 07 de junho de 2021

LUCINI, Marizete. Ensino de História e formação para a cidadania: reflexões sobre a incapacidade no ensino de História como elemento de formação histórica, política e cidadã. In: CERRI, Luis Fernando. **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018, 332 p. ISBN: 978-85-7798-248-6

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. **Luz, Câmera e Emoção**: vídeos documentários e história da educação. Fortaleza: edições UFC, 2010.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. O documentário como gênero audiovisual. Comun. Inf., v. 5, n. 1/2, p.25-40, jan./dez. 2002

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; Melo, Rúrion (orgs.). Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019, 352p.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006 (Mundo do Trabalho).

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

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil:** trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo. 1993.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: contexto, 2003

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. Tradução Monica Saddy Martins, Campinas –SP, Papirus, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso** – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PAGÉS, J. **Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia.** In: GUIMARÃES, S.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.) Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: EDUFU, 2011, p.17-32.

QUEIROZ, F. B. C.; OLIVEIRA, R. B. C. Liberdade para a democracia: considerações sobre a inconstitucionalidade da Escola Sem Partido. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação democrática:** antidoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 33-50

RIBEIRO, Elisa Antonia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** Evidência, Araxá, n.4, p. 129-148, 2008

RIBEIRO, Rejane Arruda e PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto.Outubro, 2016, Brasil - as ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. Rev. psicol. polít. [online]. 2019, vol.19, n.45, pp. 286-300. ISSN 2175-1390.

ROUSSO, Henry. **Sobre a história do tempo presente:** entrevista com Henry Rousso. In: Revista Tempo e Argumento – Fontes do Tempo Presente. V. 1, n. 1, Jan/Jun. Florianópolis: 2009.

RUBIO, J. C. C.; NAVARRO, Y. **A produção de documentários como recurso didático TIC para o ensino de geografia e história:** metodologia e proposta de trabalho. Giramundo, Rio de Janeiro-RJ, V. 2, N. 3, p. 3 1 - 3 8, jan. / jun. 2 0 1 5.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **História viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. p. 106PSON, Paul. **A voz do Passado**. São Paulo, Paz e Terra, 1992

SÁNCHEZ NIELSEN, Elena. **Creaciones de contenidos audiovisuales producidos por los estudiantes como nuevo instrumento en el proceso de la enseñanza y aprendizaje:** metodología y resultados. In: XVIII JORNADAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA INFORMÁTICA. 18., 2012, Ciudad Real. Actas... Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, 2012. p. 223-230

VASCONCELOS, André Luiz de**. O filme documentário e suas relações com a História**. Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia. V. 4, N. 1, Janeiro - Julho de 2013

VILLALTA, L. C. **Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história**: alternativas em perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 13, n.25/26, p. 223-232, 1993

ZANDONADE, Vanessa; FAGUNDES, Maria Cristina de Jesus. O vídeo documentário como instrumento de mobilização social. 2003, 73p, Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis, São Paulo.

FONTES

1 ENTREVISTAS

COUTO, Sara. L. S., 2021, Entrevistadora: Ana Paula da Silva. Arapiraca – AL. 06/03/2021

JÚNIOR, Douglas, B. S., 2021, Entrevistadora: Ana Paula da Silva. Arapiraca – AL. 30/01/2021

PEREIRA, Esdras. 2021, Entrevistadora: Ana Paula da Silva. Arapiraca – AL. 30/01/2021

CÉSAR, Júlio. 2021, Entrevistadora: Ana Paula da Silva. Arapiraca – AL. 30/01/2021

SANTOS, Rariele. O. 2021, Entrevistadora: Ana Paula da Silva. Arapiraca – AL. 30/01/2021

SOARES, Yasmin. Entrevistadora: Ana Paula da Silva. Arapiraca – AL. 30/01/2021

2 FONTES DIVERSAS:

Página Ocupação Manoel Lúcio: https://www.facebook.com/Gr%C3%AAmio-estudantil-Zumbi-dos-Palmares-Manoel-L%C3%BAcio-1794358637520128

Página Ocupação Senador Rui Palmeira: https://www.facebook.com/OcupaEESRP

Página Ocupação Escola Lions Clube: https://www.facebook.com/Ocupa-Lions-Club-1087945154656317

Página Ocupação Câmara de Vereadores Arapiraca: https://www.facebook.com/OCUPA-C%C3%A2mara-Arapiraca-115061695643088

Página Ocupação Escola EPIAL: https://www.facebook.com/OcupaEPIAL

Página AESA: https://www.facebook.com/aesa.estudantes

APÊNDICE

APÊNDICE I: Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado (a) Senhor (a), apresentamos a pesquisa intitulada **"OCUPAR E RESISTIR: VÍDEO DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO HISTÓRIA DA JUVENTUDE",** desenvolvida por **Ana Paula da Silva** no curso de **Mestrado Profissional em Ensino de História** da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da **Profa. Dra. Marizete Lucini,** que está sendo realizada no município de Arapiraca-AL. Ao participar dessa pesquisa, ressaltamos que o (a) senhor (a) não correrá nenhum risco.

O objetivo do estudo é investigar os impactos históricos, sociais e políticos que o movimento das ocupações que ocorreram no ano de 2016 exerceram na vida dos estudantes envolvidos no movimento. Como resultado de nossa pesquisa objetivamos a produção de um vídeo documentário que reúna as memórias, experiências e aprendizados dos alunos que protagonizaram as ocupações estudantis de 2016 na cidade de Arapiraca-AL que possa contribuir como instrumento pedagógico no processo de formação histórica dos estudantes. A soma dos resultados da investigação e da produção do vídeo documentário foram pensados como perspectiva de utilização pelos professores de história em suas aulas para subsidiar discussões que envolvam temáticas como participação política da juventude e atuação dos movimentos sociais, que venham a despertar no estudante o reconhecimento de sujeito partícipe da história e o entendimento de sua capacidade de intervenção social.

Para que a realização desta pesquisa seja possível, solicitamos a sua colaboração em participar desta pesquisa, através de uma entrevista que contém perguntas sobre o processo do

movimento das ocupações estudantis de 2016 na cidade de Arapiraca-AL. Esclarecemos que sua participação é voluntária e livre e, portanto, não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Se alguma questão lhe causar constrangimento o (a) senhor (a) tem o direito de não respondê-la. Também informamos que para participar desta pesquisa o (a) senhor (a) não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Destacamos que as entrevistas serão gravadas em câmera e gravadores e alguns relatos e respostas aos questionamentos serão utilizados para a composição da produção de um vídeo documentário. Caso desista de participar deste estudo, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento durante a entrevista, sem que haja nenhum tipo de penalidade. Caso aceite participar, pedimos sua autorização através da assinatura deste documento, o qual possui duas vias. Uma destas ficará com o(a) senhor(a) e a outra conosco. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa, o pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer fase da pesquisa.

Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da importância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar desta pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) e para a utilização da produção do vídeo documentário. Estou ciente que receberei uma via deste documento.

Arapiraca-AL, ___ de _____ de _____.

_____

Ana Paula da Silva
Pesquisador Responsável - Tel: (82) 9.9670-2004
E-mail: anapaula.uneal@hotmail.com

_____

Assinatura do participante ou responsável legal

Apêndice II: Modelo de termo de autorização de uso de imagem

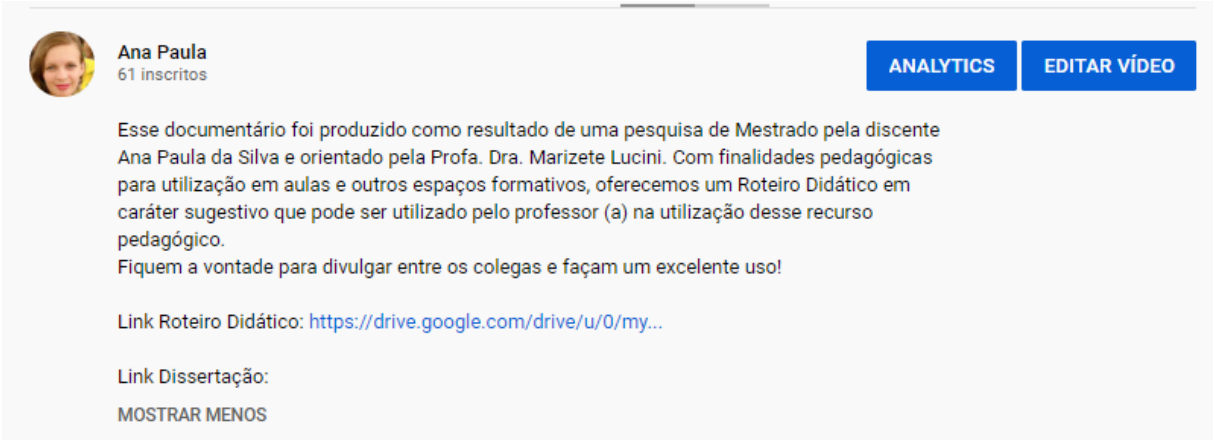
Eu, _____, _____, _____, portador(a) do RG n.º _____, inscrito(a) no CPF sob o n.º_____, residente na Rua _____ n.º ____, ____ – ___, AUTORIZO o uso de minha imagem, constante na filmagem de um vídeo documentário produzido por Ana Paula da Silva, com o fim específico de construir um produto pedagógico resultante de sua pesquisa de Mestrado, sem qualquer ônus e em caráter definitivo.

A presente autorização abrangendo o uso da minha imagem na filmagem acima mencionada é concedida à _____ a título gratuito, abrangendo inclusive a licença a terceiros, de forma direta ou indireta, e a inserção em materiais para toda e qualquer finalidade, seja para uso comercial, de publicidade, jornalístico, editorial, didático e outros que existam ou venham a existir no futuro, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Local e data: _____
Assinatura:_____

Telefone para contato: (___) _____

Apêndice III: Vídeo documentário instalado na Plataforma YouTube



ANEXOS

Anexo I – Letra da Música produzida por Jordy Átila

contra a febre que se alastra de destruição do estado
juventude foi à luta, forte e ciente do estrago
da tragédia que seria aprovar o teto de gastos
ocupar e resistir é o lema que te trago

desgaste do resto
de um país tão golpeado
ocupe a escola pra ela não ser
oficina do diabo
batuques, cartazes, contra essas mentes cadeado
tu já não mentes tão bem e hoje o troco será dado

vivência que tive,
ocupar e resistir
manter sempre firme
ocupar e resistir

palavras de ordem
ocupar e resistir
movimento popular
ocupar e resistir

nós somos os livros de história desse passado
e não há negacionismo que oculte nosso legado
podem nos acorrentar mas não nos pôr ajoelhados
não seguimos suas ordens U.S.A. financiado

mantemos coerência em bandeiras,
defendendo o que é nosso por direito
mesmo se for derrotado
que nunca abaixemos a cabeça
pois o futuro nos pertence
retornamos pro combate

momento tenso, quem diria o que passamos
nos entregam morte à vista
enquanto muitos passam pano
escravos de um revisionismo barato
comemoram a ditadura e Ustra pois seus ratos
cazuza, nem tua piscina tinha tantos ratos
tortura ontem e hoje, criticismo limitado
combatendo o reflexo que tanto atrasa
a ideologia do opressor fora da sala de aula

Anexo II – imagens de gravação do vídeo documentário