



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAYS MEROLLA PIUBEL

REGIMES DE VERDADE E TEMAS SENSÍVEIS: currículos e professores de História
tensionados nas disputas sobre o racismo

RIO DE JANEIRO

2020

Thays Merolla Piubel

REGIMES DE VERDADE E TEMAS SENSÍVEIS: currículos e professores de História
tensionados nas disputas sobre o racismo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

RIO DE JANEIRO

2020

CIP - Catalogação na Publicação

P693r Piubel, Thays Merolla
Regimes de verdade e temas sensíveis: currículos e professores de História tensionados nas disputas sobre o racismo / Thays Merolla Piubel. -- Rio de Janeiro, 2020.
120 f.
Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. Temas sensíveis. 4. Racismo. 5. Saberes docentes. I. Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa, orient. II. Título.

Thays Merolla Piubel

REGIMES DE VERDADE E TEMAS SENSÍVEIS: currículos e professores de História
tensionados nas disputas sobre o racismo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____.

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (Orientadora)
Faculdade de Educação - UFRJ

Prof. Dr. Amilcar Araujo Pereira
Faculdade de Educação - UFRJ

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira
Faculdade de Educação – UFRGS

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria que vejo os nomes em cada lista de agradecimentos nos trabalhos acadêmicos aumentarem ano após ano. Isso significa que estou tendo a oportunidade de ter cada vez mais pessoas importantes em minha vida, seja na vida pessoal ou profissional, e, por muitas vezes, na interseção dessas duas dimensões, que para mim são inseparáveis. Ser professora é uma escolha de ser, estar e atuar no mundo de uma maneira específica, necessariamente política e incontornavelmente afetiva. Sou iniciante nessa profissão e quiçá nessa vida, mas tenho pessoas que estarão ao meu lado nessa trajetória.

Aos meus pais, Maristela e Maximino, pela criação carinhosa, generosa e responsável ao longo desses 25 anos. Vocês me deram mais do que eu poderia pedir: apoio e amor incondicional. Espero ser o sonho materializado de vocês. Agradeço também à minha irmã, Fernanda, pelas trocas sobre esse louco mundo acadêmico que navegamos juntas, cada uma em sua área, mas sempre de “humanas”.

À Gustavo Souza da Costa, por estar ao meu lado nos momentos alegres e nos percalços da vida, estando sempre extremamente feliz com as minhas conquistas. Obrigada por tornar o mundo um lugar mais bonito, amoroso e divertido ao longo desses quase dez anos juntos.

À Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, orientadora querida com a qual tenho o prazer de conviver há quatro anos e em breve por mais quatro anos no período do doutorado. Agradeço por me ensinar, produzir marcas e novos sentidos em minha formação acadêmica, profissional e subjetiva, sendo sempre gentil, sensível e aberta ao diálogo. Você é professora marcante para todos que tem a sorte de atravessar sua trajetória.

À Regina Bustamante, Graça Reis e Wolney Malafaia, orientadores que confiaram em mim quando eu mesma não confiava em meu trabalho. Obrigada por acreditarem e por me apoiarem sempre - antes, durante e depois de nossos períodos de orientação.

Aos amigos do GEHPROF – Adriana Ralejo, Camile Jantalia, Fernanda Albuquerque, Lavínia Medeiros, Letícia da Matta, Luciana Vial, Luiz Henrique Pereira, Marcelo Veck, Maria de Fátima Barbosa, Mariana Amorim, Soraya Alves, Vinicius Carneiro e Viviane Grace – pelo apoio, carinho e constantes trocas sobre ensino de História ao longo desses cinco anos.

Aos amigos da Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II, Turma 2017 – Isis Archanjo, Renata Feliciano, Vinicius Ávila e Vitor Felipe Almeida – por ter em vocês um grupo de amizades que acreditam no ensino de História, além de serem extremamente divertidos.

Aos amigos que o IPHAN me deu – Andressa Furtado, Hilário Figueiredo e Gabriel de Souza – que por mais que nossa convivência não seja mais diária, lembrar de vocês e encontrá-los eventualmente me enche de muita alegria. A amizade de vocês é muito importante para mim.

À Letícia Rodrigues, Rafaela Albergaria, Ana Carolynna Maia, Pâmela Mendes, Anna Paula Campos e Keylane Pereira, mulheres incríveis e amigas queridas que me apoiam de muitas formas. Vocês me ensinam constantemente o que é sororidade, pois crescemos juntas nos apoiando mutuamente, em nossas frustrações e em nossas conquistas.

Aos estudantes do CAIC Elomir Silva, da Prefeitura Municipal de Maricá, que neste ano de 2020 serão parte das minhas primeiras turmas na educação básica e que personificam um espaço de experiência e um horizonte de expectativas que ansiei vivenciar ao longo de três anos.

Aos coordenadores, professores e estudantes do Pré-Vestibular Social Movimento PVNC, do CEFET Maracanã, com os quais convivi ao longo de três anos muito importantes para a minha formação como professora de História. Agradeço por me acolherem em minha inexperiência e me recompensar com trocas riquíssimas para me tornar uma professora de História melhor.

Aos professores e servidores do PPGE/UFRJ, com os quais tive a oportunidade de conviver ao longo desses dois anos (e em breve por mais quatro anos), sempre generosos para trocar e auxiliar em todo o possível. Agradeço especialmente à Solange Rosa e à Poliana Rangel, secretárias do Programa.

Aos professores de História que aceitaram ser entrevistados para essa pesquisa. Vocês são uma parte fundamental desse trabalho, muito obrigada!

Aos professores titulares e suplentes da banca de defesa da dissertação – Amilcar Araujo Pereira, Nilton Mullet Pereira, Warley da Costa e Carmen Teresa Gabriel – pelo aceite, leitura atenta e considerações acerca da dissertação aqui apresentada.

À FAPERJ, pela possibilidade de usufruir da bolsa Mestrado Nota 10, a qual possibilitou um ano financeiramente mais tranquilo para aprofundar a imersão na pós-graduação.

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.”

Anísio Teixeira, *Educação para a Democracia* (1936)

RESUMO

PIUBEL, Thays Merolla. **Regimes de verdade e temas sensíveis: currículos e professores de história tensionados nas disputas sobre o racismo.** 120 f. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Essa pesquisa tem por objetivo compreender a produção de conhecimento histórico escolar sobre o racismo a partir dos saberes docentes de professores de História que atuam em escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro, no contexto de intensificação de embates entre regimes de verdade (FOUCAULT, 2011) a partir do fortalecimento de discursos de ódio e da extrema-direita. Os campos teóricos centrais na constituição dessa pesquisa são o Ensino de História, entendido enquanto lugar de fronteira entre os campos da História e da Educação (MONTEIRO; PENNA, 2011) e o Currículo, entendido enquanto espaço-tempo de significação (GABRIEL; MONTEIRO, 2014). Nessa pesquisa o racismo é entendido enquanto um tema sensível (ALBERTI, 2013; SEFFNER; PEREIRA, 2018; GIL; EUGENIO, 2018) da história do Brasil, pois envolve a questão do “trauma”, ou seja, processos históricos que engendraram violência física e simbólica contra grupos sociais com reverberação no tempo presente. O racismo é entendido como tema sensível por ser estruturante da constituição histórica da sociedade brasileira, a qual vivenciou mais de três séculos de escravização dos povos africanos e que hoje ainda vivencia intensamente o racismo institucional e estrutural. Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida a partir de entrevistas e análise documental. As entrevistas foram realizadas a partir da metodologia da história oral (ALBERTI, 2004), buscando evidenciar nas narrativas de professores de História rastros da produção de conhecimento histórico escolar (GABRIEL; MONTEIRO, 2014) e seus saberes docentes (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2002; MONTEIRO, 2019a) na produção curricular na educação básica sobre a temática do racismo, que envolve temas como identidades, políticas, culturas, conhecimentos, cotidiano e violência. A análise documental se deu a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando compreender como as populações negras estão sendo enunciadas no componente curricular História para os anos finais do Ensino Fundamental na primeira e terceira versões, dialogando com disputas curriculares e políticas sobre o conhecimento legitimado a ser ensinado na disciplina História.

Palavras-chave: Ensino de História; Currículo; Temas Sensíveis; Racismo; Saberes Docentes; Regimes de Verdade.

ABSTRACT

PIUBEL, Thays Merolla. **Regimes de verdade e temas sensíveis: currículos e professores de história tensionados nas disputas sobre o racismo.** 120 f. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This research aims to understand the production of school historical knowledge about racism based on the teaching knowledge of History teachers who work in public schools in the metropolitan region of Rio de Janeiro, in the context of intensified clashes between regimes of truth (FOUCAULT, 2011) based on the strengthening of hate speech and the extreme right. The central theoretical fields in the constitution of this research are the Teaching of History, understood as a frontier place between the fields of History and Education (MONTEIRO; PENNA, 2011) and the Curriculum, understood as a space-time of significance (GABRIEL; MONTEIRO, 2014). In this research, racism is understood as a sensitive theme (ALBERTI, 2013; SEFFNER; PEREIRA, 2018; GIL; EUGENIO, 2018) in the history of Brazil, as it involves the issue of “trauma”, that is, historical processes that engendered physical violence and symbolic against social groups with reverberation in the present time. Racism is understood as a sensitive theme because it is a structural component of the historical constitution of Brazilian society, which has experienced more than three centuries of enslavement of African peoples and which today still experiences intensely institutional and structural racism. Methodologically the research was developed from interviews and documentary analysis. The interviews were conducted using the methodology of oral history (ALBERTI, 2004), seeking to show in the narratives of History teachers traces of the production of school historical knowledge (GABRIEL; MONTEIRO, 2014) and their teaching knowledge (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2002; MONTEIRO, 2019a) in curricular production in basic education on the theme of racism, which involves themes such as identities, policies, cultures, knowledge, daily life and violence. The documentary analysis took place from the document of the National Common Curricular Base (BNCC), seeking to understand how black populations are being enunciated in the History curriculum component for the final years of Elementary Education in the first and third versions, dialoguing with curricular and political disputes about the legitimate knowledge to be taught in the History discipline.

Keywords: History Teaching; Curriculum; Controversial Issues; Racism; Teacher Knowledge; Truth Regimes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Mãe “fantasia” seu filho de escravizado	19
Imagem 2 – <i>Systema Naturae</i> (p.21)	52
Imagem 3 – <i>Systema Naturae</i> (p.22)	52

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Campos de pesquisa e temas mobilizados	21
Esquema 2 – Transposição didática em Chevallard	61
Esquema 3 – Transposição didática em Develay	62
Esquema 4 – Triângulo pedagógico	64
Esquema 5 – Saberes docentes em Tardif	89
Esquema 6 – Saberes docentes em Shulman	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Palavra-chave “Escravidados”	70
Quadro 2 – Palavra-chave “Racismo”	70
Quadro 3 – Palavras-chave “Negro(s)/Negra(s)”	70
Quadro 4 – Palavras-chave “Afro-brasileiro(s)/Afro-brasileira(s)/Afrodescendentes”	71
Quadro 5 – Palavras-chave “Étnico-racial/Étnico-raciais”	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – "Objetivos de aprendizagem"/"Habilidades" sobre população negra	72
Gráfico 2 – População negra na 3ª versão da BNCC	73

LISTA DE SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CESPEB – Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

GEHPROF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores

IHTP – Instituto de História do Tempo Presente

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ENSINO DE HISTÓRIA E TEMAS SENSÍVEIS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	26
1.1. ENSINO DE HISTÓRIA E TEMAS SENSÍVEIS	26
1.2. HISTÓRIA, MEMÓRIA E REGIMES DE VERDADE: POR UMA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE NAS AULAS DE HISTÓRIA	36
1.3. PENSAR O RACISMO COMO TEMA SENSÍVEL DA HISTÓRIA DO BRASIL.....	48
2 O QUE PODE O PROFESSOR DE HISTÓRIA ENSINAR? CURRÍCULOS EM DISPUTA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	57
2.1. CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA.....	57
2.2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA.....	65
2.3. A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS.....	76
2.3.1 Recursos audiovisuais	77
2.3.2 Espaços de educação não formal	81
2.3.3 Convidados externos/Palestras	82
2.3.4 Seminários/Trabalhos.....	83
2.3.5 Analogias/Referenciais culturais	86
3 QUEM SABE, FAZ. QUEM ENSINA, COMPREENDE: PROFESSORES DE HISTÓRIA E SEUS SABERES DOCENTES	89
3.1. OS SABERES DOCENTES EM QUESTÃO.....	89
3.2. PROFESSORES DE HISTÓRIAS: SABERES E PRÁTICAS NAS ESCOLAS	94
3.3. PENSANDO OUTROS SABERES NA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	117
APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DAS ENTREVISTAS.....	119
APÊNDICE C – DADOS DAS ENTREVISTAS	120

INTRODUÇÃO

Janeiro de 2019. Praia do Forte de São Mateus, Cabo Frio, Rio de Janeiro.

Período de férias após um ano do curso de Mestrado em Educação na UFRJ. Em novembro de 2018 havia esboçado por telefone com a minha orientadora um tema para a pesquisa a ser desenvolvida, ainda de forma bastante inicial. A ideia era discutir como o contexto de discursos revisionistas estava afetando o trabalho de professores de História e como os professores combatiam tais discursos, especialmente sobre a questão da escravidão negra no Brasil. Me parece um tema atual, relevante e significativo no contexto que estamos vivenciando.

E foi nesse dia de calor em pleno verão, na praia de Cabo Frio, que eu afirmei esse tema dentro de mim. De dentro do mar eu observava crianças negras e crianças brancas rindo, conversando, se divertindo, e aquilo me emocionou porque, para mim, a praia, naquele breve momento, era um espaço de convivência democrática, a despeito do racismo estrutural manifesto em nosso país. Para mim os espaços públicos e sociais no Brasil devem ser tal qual aquele momento na praia: espaços democráticos, plurais, diversos, dialógicos e de equidade, por mais que os discursos que têm sido amplificados defendam a segregação, a desigualdade e o autoritarismo. Um dos desejos políticos com essa pesquisa é me contrapor aos discursos antidemocráticos que desmontam as conquistas sociais dos últimos trinta anos em nosso país, buscando valorizar o espaço da escola pública como máquina de fazer democracia, conforme citação de Anísio Teixeira na epígrafe desse trabalho.

Em maio de 2019 vivenciei o processo da qualificação do projeto, no qual, a partir das contribuições dos professores Amilcar Araujo Pereira e Márcia Ferreira Serra, pude repensar algumas questões da pesquisa e acabei por deixar de lado o enfoque nos revisionismos sobre a escravidão para valorizar as possíveis práticas antirracistas dos professores de História, tratando o contexto atual como pano de fundo relevante para costurar as questões educacionais acerca do ensino de História, currículo, racismo, temas sensíveis e saberes docentes. A questão central da pesquisa se deslocou do contexto desesperançado para as práticas que incitam esperança nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

O racismo enquanto sistema de exclusão que atua em diversas esferas é extremamente violento para com a população negra e parda e, portanto, não combater esse sistema é violar o Estado Democrático de Direito. É necessário, portanto, que os indivíduos que defendam uma perspectiva democrática assumam uma postura antirracista de maneira a assegurar que os direitos de todos sejam respeitados. Enquanto pesquisadora do campo educacional e professora de História acredito que seja também meu papel me engajar nesse debate e nesse embate,

mesmo não vivenciando individualmente esse sistema de exclusão.

Como dito anteriormente, nos últimos anos têm ganhado cada vez mais força discursos que questionam os saberes científicos, tensionando os saberes produzidos nas universidades e nas escolas, processo que entendo enquanto uma intensificação das disputas discursivas a partir do fortalecimento de discursos conservadores e de extrema-direita. Esses discursos conservadores e de ódio passaram a questionar os regimes de verdades (FOUCAULT, 1996; FOUCAULT, 2011) contingencialmente estabelecidos pela Academia e pela escola no campo da História acerca do nazismo, do Holocausto, da ditadura civil-militar brasileira, da escravidão negra e indígena e do racismo, em um processo de revisão ou negação desses eventos, diminuindo sua importância histórica e carga traumática.

No caso da disciplina História, essas disputas discursivas têm interferido no trabalho docente, questionando as narrativas históricas dos professores e construindo sentidos negativos sobre determinados grupos de sujeitos históricos, como as populações afro-brasileiras e indígenas. Tais perspectivas costumam confrontar a questão do trauma que esses grupos historicamente marginalizados sofreram e a continuidade de exclusões e violências enfrentadas até os dias de hoje. Por conta dessas disputas e da importância de trabalhar essas temáticas em sala de aula, nos utilizamos do conceito de “temas sensíveis” para tratar dessas questões. Nessa pesquisa buscamos investigar especificamente a questão do racismo no Brasil enquanto tema sensível na prática de professores de História na educação básica.

Os temas sensíveis ou controversos (ALBERTI, 2013; ALBERTI, 2014; PEREIRA; SEFFNER, 2018; GIL; EUGENIO, 2018; CAMARGO, 2018; VELASCO, 2018) estão diretamente relacionadas à questão do “trauma”, ou seja, processos históricos que engendraram violência física e/ou simbólica contra grupos sociais e que permanecem enquanto passados vivos, que não passam, e reverberam no tempo presente, gerando incômodo, disputa e controvérsia dentro e fora das salas de aula. Nos parece que há uma correlação entre essas disputas discursivas e os temas sensíveis, tendo em vista a intensificação das disputas políticas em termos institucionais e simbólicos sobre as relações de poder no âmbito social e da História.

Segundo Gil e Eugenio (2018):

No Brasil, alguns temas sensíveis seguem na esteira das lutas de diferentes grupos em busca de legitimidade para suas histórias e memórias, questionando a homogeneização que marca a ideia de nação. Junto a isso, os grupos buscam ampliar a representação política, e a luta por direitos faz emergir demandas identitárias. Ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica. Assim, a unidade nacional tem sido questionada – não sem resistência – dando visibilidade à uma sociedade que é multicultural. Tal fenômeno tem provocado debates sobre o currículo da História ensinada de forma que possa construir materiais didáticos, rituais comemorativos e

práticas curriculares na perspectiva da justiça e dos direitos humanos. (GIL; EUGENIO, 2018, p. 143)

Nesse sentido, o ensino de História é espaço privilegiado nas disputas acerca das memórias sobre os temas sensíveis, tendo em vista as tensões nas produções curriculares na disciplina: há uma crítica à permanência de um currículo eurocêntrico, linear, colonizado e também há a emergência de um currículo multicultural, processual e descolonizado, gerando um embate político e discursivo sobre o que pode e o que deve ser ensinado na disciplina História, sobre quais sujeitos devem ter suas histórias narradas e sobre quais histórias devem ser esquecidas, marginalizadas ou subalternizadas. Nessa perspectiva, nos parece que as legislações que instituíram a obrigatoriedade do ensino da história dos africanos, afro-brasileiros e indígenas, a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08 ampliaram as tensões nesse embate ao inserir sujeitos marginalizados de forma prescritiva nos currículos de História.

Tal disputa envolve também qual o sentido legítimo para o ensino de História: a permanência da concepção sobre a qual foi iniciado no século XIX, de formação de cidadãos para incorporar uma identidade atrelada ao Estado nacional (BITTENCOURT, 2008, p. 80-81), valorizando o civismo, seus símbolos e heróis ou uma concepção renovada de formar cidadãos voltada para a vivência democrática e respeito às diferenças? Podemos incluir nessa disputa acerca dos sentidos legítimos do ensino de História o movimento Escola sem Partido, que na concepção de seus defensores teria por objetivo acabar com o caráter ideológico do ensino, defendendo uma perspectiva de instrução, na qual o político, essencial no fazer democrático, não teria espaço.

Tendo em vista a atualidade e relevância da questão dos temas sensíveis no ensino de História, nos parece pertinente investigar como professores de História da educação básica estão mobilizados nessa disputa curricular. Essa pesquisa tem por objetivo também refletir acerca das disputas de memória e regimes de verdade que afetam as práticas educacionais sobre a questão do racismo, considerado como um tema sensível na história do Brasil por conta de seus reflexos na contemporaneidade, tendo em vista a permanência do racismo estrutural e institucional no país. Na pesquisa buscamos investigar as produções curriculares de professores de História da educação básica, de forma a compreender de que maneiras esses professores, em suas aulas, trabalham a questão do racismo e se e como dialogam com as disputas discursivas a partir de seus saberes docentes (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2002; MONTEIRO, 2007; MONTEIRO, 2019a), suas práticas curriculares e do conhecimento histórico escolar (MONTEIRO; GABRIEL, 2014) que produzem.

Enquanto professora de História observo com receio as tentativas de movimentos

como o Escola sem Partido de cercear a prática dos professores, reduzindo sua autonomia no exercício profissional, o qual não deve se restringir à uma dimensão tecnicista de transmissão de conteúdo, e sim abarcar uma perspectiva de criatividade, diálogo e construção de saberes. Os professores de História, por conta do caráter político, crítico e multicultural da disciplina se tornaram os principais “perseguidos” por essa patrulha ideológica (PENNA, 2017).

Além dessa perseguição aos professores, os currículos de História tem sido centrais nas disputas políticas, como por exemplo no contexto do desenvolvimento das versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentadas em 2015, 2016 e 2017, tendo a primeira versão sido acusada de “brasilcentrismo” por dar enfoque aos temas da história do Brasil na relação com os demais espaços, gerando uma disputa acadêmica interna na comunidade disciplinar (GOODSON, 1997) de História, dentre elas História Antiga e Medieval, além do campo do Ensino de História. Na terceira e final versão da base, homologada em 2017, os conteúdos de História continuaram a seguir a perspectiva quadripartite¹ e intercalada², dando continuidade ao currículo linear, eurocêntrico e fragmentado.

Contudo, essa disputa sobre o que deve ser ensinado em História na educação básica não se restringe apenas às relações entre Academia, Estado e escola. O que tem se visto nas mídias sociais como *Facebook*³ e *YouTube*⁴, em discursos de políticos e nas disputas entre professores e estudantes em sala de aula é um ambiente de intensa disputa discursiva acerca da “verdade” sobre temas históricos, especialmente os temas sensíveis com os quais pretendemos dialogar na pesquisa, como o nazismo, a ditadura civil-militar brasileira, a escravidão e o racismo no Brasil, e sobre como estes devem ser ensinados em sala de aula. A seguir reproduzo alguns exemplos sobre essas disputas.

Uma mãe “fantasiou” seu filho de 9 anos de escravizado para uma festa de *Halloween*

¹ História quadripartite é um modelo de divisão do ensino da História em quatro grandes blocos: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Nesse modelo, fatos históricos determinados marcam o início e o fim de cada época. Segundo Jean Chesneaux (1976) (*apud* MATOS, 2012, p.55), tal divisão apresenta uma finalidade político-ideológica bem definida centrada na história europeia, reforçando os valores greco-romanos (Antiguidade), os valores cristãos (Medieval), os valores burgueses (Moderna) e, por fim, os valores ocidentais, como marco da civilização (Contemporânea) e resultado da hibridização dos valores citados anteriormente, sendo a Europa o guia natural dos processos americanos, africanos e asiáticos.

² Segundo Caimi (2009, p.7), “A história intercalada constitui, pode-se dizer, uma tentativa mal-sucedida de trabalhar com a história integrada, em que conteúdos de história geral, da América e do Brasil são apresentados numa seqüência de capítulos sem que haja relações contextualizadas entre eles; trata-se de uma sucessão de acontecimentos factuais que não ganham significação em temporalidades mais amplas, como as de média duração (conjunturas) e as de longa duração (estruturas).”

³ *Facebook* é uma rede social e uma mídia social virtual estadunidense lançada em 2004 que permite a publicação de postagens, fotografias e vídeos, além da interação com páginas e grupos temáticos.

⁴ *YouTube* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos estadunidense lançada em 2005.

em uma escola em Natal⁵ e fez uma postagem na rede social *Instagram* com a seguinte imagem:



Imagem 1 – Mãe “fantasia” seu filho de escravizado

Após ser duramente questionada, ela postou o seguinte comentário: “Ñ leiam livros d História do Brasil. Eles dizem q existiu escravidão d negros no país, mas isso é mentira. Ñ discuta com essa afirmação, pois vc estará sendo racista, A PIOR PESSOA, um lixo Só ñ entendi ainda se o problema foi a fantasia ou o ‘17’ na foto.” (sic). Através dessa manifestação, podemos perceber o questionamento do discurso escolar sobre o que foi a escravidão no Brasil, em uma perspectiva de negacionismo.

Outro exemplo, no caso sobre o nazismo, foi um vídeo postado no *Facebook* pela Embaixada da Alemanha no Brasil sobre como se ensina a história do nazismo no país, afirmando ter sido um regime de extrema-direita. Muitos brasileiros nos comentários criticaram o vídeo, afirmando que o nazismo era um regime de extrema-esquerda e que o Holocausto não ocorreu⁶.

Um instrumento de veiculação dessas disputas narrativas sobre História no *YouTube* tem sido o canal Brasil Paralelo, criado em 2016 e que atualmente conta com mais de um milhão de inscritos. O canal produz vídeos sobre diversos períodos da História do Brasil, passando pelo período colonial, imperial e republicano, buscando resgatar e vulgarizar uma narrativa histórica tradicional e oficial, na qual as raízes europeias da colonização devem ser valorizadas na formação da identidade nacional

⁵ Mãe 'fantasia' filho de escravo para festa de Halloween em escola de Natal: 'Vamos abraçar esse negócio'. G1 RN. 23 out. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2018/10/29/mae-fantasia-filho-de-escravo-para-festa-de-halloween-em-escola-de-natal-vamos-abraçar-esse-negocio.ghtml>>. Acesso em 15 jan. 2019.

⁶ROSSI, Marina. Fremdschämen, a constrangedora ‘aula’ sobre nazismo dos brasileiros aos alemães. El País. 17 set. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/13/politica/1536853605_958656.html>. Acesso em 15 jan. 2019.

brasileira.

Portanto, meu desejo de pesquisar as práticas e saberes de professores de História parte da crença na atualidade e importância da questão: como professores de História dialogam, a partir da constituição de conhecimento histórico escolar, com tais narrativas que produzem disputas discursivas acerca da questão do racismo? Como os professores se posicionam nas disputas dos sentidos de História, na importância do trabalho com os temas sensíveis e na produção curricular também nos interessa investigar. Esse debate é urgente e fundamental, sendo necessária uma defesa intransigente do saber profissional do professor e de sua autonomia, por uma educação pela justiça social e defesa dos valores e liberdades democráticas.

Essa pesquisa é uma continuidade em meus investimentos teóricos no campo do Ensino de História, o qual foi iniciado com a entrada enquanto bolsista de iniciação científica em caráter voluntário no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF) da Faculdade de Educação da UFRJ no início de 2016 e o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso em História intitulado “Ensinar a pluralidade ou viver a pluralidade?”: Análise da pluralidade cultural brasileira em uma coleção de livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental (PNLD 2014)⁷, no qual analisei como a coleção de livros didáticos de História mais distribuída para o Ensino Fundamental II pelo PNLD trabalhava com a questão da diversidade cultural e temas relacionados como patrimônio, identidade cultural e cidadania nos capítulos de história do Brasil, o que envolveu a percepção sobre questões étnico-raciais e de gênero.

Em 2017, após a conclusão da graduação, iniciei o curso de Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II, tendo aprofundado perspectivas metodológicas e temáticas sobre o campo do Ensino de História e produzido a monografia intitulada “Cinema e Ensino de História: Potencialidades de “Roma, cidade aberta” e do neorrealismo italiano”⁸.

A relação da pesquisa com o GEHPROF, que integra o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) e o Laboratório do Núcleo de Estudos do Currículo (LaNEC), se justifica pela centralidade do campo do Ensino de História e do Currículo enquanto referenciais teóricos primordiais na realização da mesma, sendo um grupo de estudos e pesquisa que tem investido em leituras acerca de Ensino de História, saberes docentes, teoria discursiva, sujeito, conhecimento e docência, contribuindo teoricamente para essa pesquisa. O GEHPROF

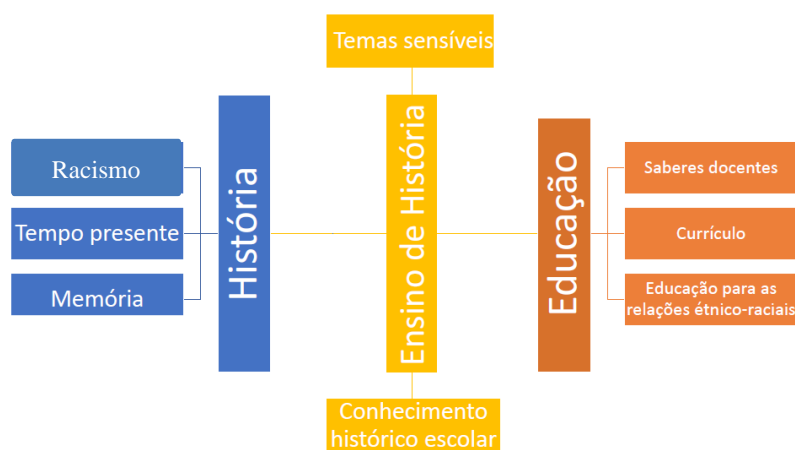
⁷ O trabalho completo pode ser acessado em: https://www.academia.edu/33222920/Monografia_Thays_Merolla_Piubel.pdf.

⁸O trabalho completo pode ser acessado em: https://www.academia.edu/38570679/CINEMA_E_ENSINO_DE_HIST%C3%93RIA_POTENCIALIDADES_DE_ROMA_CIDADE_ABERTA_E_DO_NEORREALISMO_ITALIANO

tem produzido sobre saberes docentes e a importância do conhecimento (MONTEIRO, 2007; MONTEIRO; GABRIEL, 2014; MONTEIRO, 2019a) e sobre como professores de História constroem narrativas e conhecimento histórico escolar em suas aulas (MONTEIRO; RALEJO; AMORIM, 2016), dentre outros.

Em relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, essa pesquisa se articula com a linha “Currículo, Docência e Linguagem”, sendo esses elementos estruturantes na sua elaboração. O Currículo é campo teórico relevante para pensar as práticas de produção curricular dos professores de História no entrecruzamento com as disputas em torno do que deve ser ensinado. A questão da docência é marcante pois apostamos na potência e autoria do trabalho docente em produzir saberes próprios, os chamados saberes docentes, em articulação com o conhecimento histórico escolar nesse fazer curricular coletivo, político e criativo. Quanto ao aspecto da linguagem, buscamos estabelecer diálogo teórico com Foucault para refletir sobre as disputas discursivas sobre o racismo.

Nessa pesquisa temos por objetivo trabalhar com as construções de conhecimento histórico escolar realizadas por professores de História da educação básica, com a intenção de compreender de que maneiras esses professores dialogam com essas disputas discursivas em relação ao que tem sido produzido na Academia e na escola sobre temas sensíveis, especificamente sobre a questão do racismo no Brasil. Dessa maneira temos a intenção de apresentar uma pesquisa que aprofunde o que vem sendo desenvolvido no campo do Ensino de História e do Currículo, ao mesmo tempo que nos propomos investigar o entrecruzamento das práticas curriculares e dos saberes docentes com os temas sensíveis, perspectiva essa que não localizamos em nossa revisão bibliográfica sobre o tema. A seguir apresentamos um esquema com os principais campos de pesquisa e temáticas com os quais dialogamos no escopo dessa pesquisa:



Esquema 1 – Campos de pesquisa e temas mobilizados

A dimensão metodológica para a coleta de dados da pesquisa foi a realização de entrevistas com professores de História que atuam em escolas públicas na região metropolitana do Rio de Janeiro⁹. Com isso pretendemos compreender como esses professores narram seu fazer curricular em sala de aula e acerca de sua produção de conhecimento histórico escolar sobre a questão do racismo.

A entrevista com esses professores teve por objetivo entender como esses professores narram sobre a atuação na docência, como constroem os saberes em suas aulas e como trabalham com a questão do racismo no Brasil. Contudo, tais entrevistas têm menos uma perspectiva de descobrir a “verdade” sobre essas práticas e mais uma intenção de compreender como se constituem essas construções de conhecimento histórico escolar e a mobilização de saberes docentes, do campo da Didática, da História, do senso comum e dos múltiplos referenciais culturais, em uma concepção de hibridização no fazer curricular.

A perspectiva metodológica para a realização dessas entrevistas foi a da história oral (ALBERTI, 2004; FERREIRA, 2006) a partir de roteiro semiestruturado (Apêndice B). Segundo Alberti (2004):

O trabalho com a história oral consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos instituições e modos de vida da história contemporânea. Um de seus principais alicerces é a narrativa. Um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado. Isso significa que ele se constitui (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista. Ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido. (ALBERTI, 2004, p. 77)

Portanto, na linha da professora Verena Alberti, uma das principais referências em história oral no Brasil, a partir da narrativa dos entrevistados que produzimos fontes orais para análise da questão da pesquisa. Portanto, o relato dos entrevistados não deve ser tomado como a própria realidade, e sim enquanto versões que auxiliam na (re)constituição de acontecimentos e situações. Os sentidos sobre ideias e conhecimentos são construídos no processo de narrar-se dos entrevistados, e não *a priori*, transmutando, a partir da linguagem, narrativa em realidade, constituindo racionalidades.

⁹ Os municípios que compõem a região metropolitana do Rio de Janeiro, também conhecido como Grande Rio, são: Rio de Janeiro, São Gonçalo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Niterói, Belford Roxo, São João de Meriti, Petrópolis, Magé, Itaboraí, Mesquita, Nilópolis, Maricá, Queimados, Itaguaí, Japeri, Seropédica, Rio Bonito, Guapimirim, Cachoeira de Macacu, Tanguá e Paracambi. Fonte: CEPERJ, 2019. Disponível em: <http://arquivos.proderj.rj.gov.br/sefaz_ceperj_imagens/Arquivos_Ceperj/ceep/informacoes-do-territorio/cartografia-fluminense/Divis%C3%A3o%20municipal%20e%20regional%20fluminense%20-%202018%20-%20CEPERJ.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

E quem são os professores sujeitos dessa pesquisa?

O recorte escolhido para a pesquisa foram professores que concluíram o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), com dissertações e produtos sobre a temática étnico-racial e que atuassem em escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro. O objetivo desse recorte foi selecionar professores que teriam “afeto à causa”, uma “sensibilidade com a temática do racismo e das relações étnico-raciais [que] tem demarcado as ações e a recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Básica” (MEINERZ, 2017, p.68) e que, portanto, poderiam fazer uso dessa intencionalidade e sensibilidade no trabalho com o tema do racismo em suas salas de aula de História, tendo em vista terem produzido pesquisas e propostas pedagógicas sobre educação para as relações étnico-raciais.

Além disso a escolha por professores egressos do PROFHISTÓRIA, um curso de Mestrado em rede nacional, criado em 2014 e voltado para professores que estejam atuando na educação básica, teve a intencionalidade de valorizar essa política pública de formação continuada de professores de História, a qual tem gerado ao longo de seus cinco anos de existência um volume de trabalhos de pesquisa e propostas pedagógicas relevantes para a ampliação do campo do Ensino de História a partir de produções de professores que vivenciam cotidianamente o chão da escola.

A seguir apresento brevemente a trajetória acadêmica e profissional dos professores¹⁰ que gentilmente aceitaram realizar as entrevistas para essa pesquisa e que vão nos acompanhar nesse percurso de investigação dos saberes docentes e da produção curricular de conhecimento histórico escolar.

[...] eu não nunca me enxerguei, não me enxergo como historiadora, como pesquisadora, eu sou professora de história, ponto. A sala de aula é o meu lugar [...].

A professora Catarina¹¹ se formou pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no início da década de 2010 e concluiu posteriormente o Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB)¹² em Ensino de História e o PROFHISTÓRIA. Atua há oito anos na rede estadual do Rio de Janeiro. Atualmente leciona em uma escola no interior

¹⁰ Por questões éticas os nomes utilizados para se referir aos professores são fictícios. Além disso o nome dos municípios (exceto o do Rio de Janeiro, pois se trata da maior rede de escolas públicas municipais da América Latina, dificultando a identificação) e das escolas em que os professores atuam foi suprimido para preservar o anonimato.

¹¹ Os nomes escolhidos para identificar cada professor não foram aleatórios, se basearam nas entrevistas com cada um. O nome fictício da professora Catarina foi escolhido a partir da referência mencionada por ela ao filme *Estrelas Além do Tempo* (2016), no qual uma das personagens principais se chama Katherine Johnson, interpretada pela atriz estadunidense Taraji P. Henson.

¹² O CESPEB é um curso de Especialização oferecido pela UFRJ desde 2008, sendo voltado para a formação continuada de professores da educação básico, possuindo atualmente dez ênfases.

de um município da Baixada Fluminense, em turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio e em uma escola localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[...] tem dia que eu acordo assim e falo: “hoje não vai rolar”. Mas aí eu faço uma projeção: o que vai acontecer daqui a duas horas? Eu vou estar na [nome da escola], prestes a subir pra minha sala e eu sei que ali no pátio vai ter uma cacetada de aluno me desejando bom dia, me abraçando, me cumprimentando, me perguntando se a minha aula é hoje, “porque o senhor é maneiro [...]” e é isso que é um combustível, isso que é o combustível.

O professor Leandro¹³ se formou pela Universidade Veiga de Almeida no final da década de 2000 e concluiu posteriormente o PROFHISTÓRIA. Atua há onze anos na rede estadual do Rio de Janeiro e há oito anos na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Atualmente leciona em uma escola municipal do Rio de Janeiro localizada na zona norte, em turmas de Ensino Fundamental II e em uma escola da rede estadual também localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, em turmas de Ensino Médio.

[...] e aí quando acabou a escola eu fui para faculdade e aí meu objetivo sempre foi da aula porque eu sempre percebi que assim, os professores falavam “você pode se especializar, pode fazer a dissertação, pode fazer o doutorado, pode trabalhar com escolas de samba, com novela”, os professores sempre abrem o leque, mas eu falei assim “eu quero dar aula porque eu quero conversar, porque a gente tá aprendendo tanta coisa eu quero conversar isso com os alunos.

A professora Giselle¹⁴ se formou pela Universidade Veiga de Almeida em meados da década de 2000 e concluiu posteriormente o PROFHISTÓRIA. Atua há onze anos na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e há treze anos na rede de um município da Baixada Fluminense. Atualmente leciona em uma escola municipal do Rio de Janeiro localizada na zona norte da cidade, em turmas de Ensino Fundamental II e em uma escola municipal na área urbana da Baixada Fluminense, também em turmas de Ensino Fundamental II.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo discutimos a questão dos temas sensíveis, buscando conceituá-lo e articulá-lo com o ensino de História e tecemos considerações acerca de sua relevância para um ensino de História significativo. Tendo

¹³ O nome fictício do professor foi escolhido a partir de uma referência mencionada por ele ao videoclipe *Mufete* do rapper brasileiro Emicida, que se chama Leandro Roque de Oliveira.

¹⁴ O nome fictício da professora foi escolhido a partir de uma referência mencionada por ela à um jogo da memória sobre personalidades negras que ela propôs, no qual a cantora estadunidense Beyoncé Giselle Knowles-Carter era uma das personagens.

em vista a relação entre temas sensíveis, temporalidade e memória, buscamos entrelaçar esses temas com o conceito de “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1996; FOUCAULT, 2011) no subcapítulo seguinte. Por fim desenvolvemos uma reflexão acerca da questão do racismo enquanto tema sensível da História do Brasil, articulando com as narrativas dos professores.

Iniciamos o segundo capítulo discutimos a relação entre os campos do Currículo e do Ensino de História, refletindo acerca das produções que tem se consolidado no entrecruzamento desses campos. Em seguida produzimos algumas considerações acerca da educação para as relações étnico-raciais a partir das políticas públicas educacionais sobre o tema, como as leis 10.639/03 e 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e a BNCC (2018). Por fim refletimos acerca da produção de conhecimento histórico escolar antirracista na educação básica a partir das entrevistas com os professores.

No terceiro capítulo propomos uma reflexão acerca dos saberes docente, discutindo o conceito a partir de produções consolidadas e atuais no campo educacional, a partir das produções de Tardif, Shulman e Monteiro no primeiro subcapítulo. No segundo subcapítulo articulamos os saberes docentes com as narrativas dos professores de História. No último subcapítulo investigamos rastros dos saberes docentes nas entrevistas, sugerindo possibilidades de pensar outras categorias dos saberes docentes.

1 ENSINO DE HISTÓRIA E TEMAS SENSÍVEIS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Não, os alunos negros não se reconhecem como negros. Como negros sujeito histórico, não, eles sabem que eles são negros porque eles sofrem preconceito e eles sofrem humilhações e eles passam por coisas que se eles fossem brancos eles não passariam, então isso eles entendem. A cara do racismo na prática eles entendem, eles sabem muito bem, entendeu? Os alunos negros, eles não têm dúvida nenhuma de que eles são negros porque a vida já mostrou isso para eles. (Professora Catarina, 2019)

1.1. ENSINO DE HISTÓRIA E TEMAS SENSÍVEIS

Qual a relevância de pensar a sensibilidade e a controvérsia em sala de aula na disciplina História?

Se ensinar é marcar, se ensinar História é produzir marcas temporais, é discutir e fazer ver as marcas que o tempo deixa em nossos corpos, em nossas vidas e nas nossas sociedades, o ensino da História deve ser capaz de expor feridas, de remexer traumas, de expor a carne sangrando, os corpos em sofrimento, os homens em comoção. Não podemos continuar produzindo gente insensível à dor do outro, gente incapaz de se colocar no lugar e no tempo do outro, incapazes de imaginar e sentir a dor lancinante da perda de um ente amado. Se a escola é o lugar de produção de subjetividades, é o lugar da produção de humanos. Que humanos queremos produzir?, deve ser a pergunta principal. (ALBUQUERQUE JR., 2016, p. 40)

Partindo da provocação do professor Durval Muniz Albuquerque Jr., entendemos que o ensino de História é espaço fundamental para a produção de subjetividades plurais e sujeitos históricos atuantes em uma sociedade democrática. E para isso é necessário conhecer as histórias que reverberam no tempo presente, que marcam os corpos e as identidades, que insistem em não ficar enterradas no passado. Nessa pesquisa estamos partindo da hipótese que o trabalho com os temas sensíveis na disciplina História pode potencializar a produção de subjetividades a partir do estudo dos passados vivos. E o que são os temas sensíveis?

Os temas sensíveis ou controversos (ALBERTI, 2012; ALBERTI, 2013; ALBERTI, 2014; PEREIRA; SEFFNER, 2018; GIL; EUGENIO, 2018; EUGENIO, 2018) estão diretamente relacionadas à questão do “trauma”, ou seja, processos históricos que engendraram violência física e/ou simbólica contra grupos sociais e que permanecem enquanto passados vivos, que não passam, e reverberam no tempo presente, gerando incômodo, disputa e controvérsia dentro e fora das salas de aula. Segundo Alberti (2013):

O estudo da história das questões sensíveis se configura quando envolve uma injustiça, real ou percebida, ocorrida em relação a determinados grupos. Pode ser uma história contestada, ou cujo conhecimento seja difícil ou constrangedor. São temas sensíveis, por exemplo, a religião na Irlanda do Norte, a imigração em países da Europa Ocidental, o racismo, o holocausto, a escravidão e o tráfico transatlântico.

(ALBERTI, 2013, p.35)

Os temas ou questões sensíveis no ensino de História são fundamentais para essa pesquisa, pois são entendidos enquanto temas que geram controvérsia no ambiente de sala de aula e que tratam de sujeitos históricos marginalizados, portanto, relevantes para investigar os revisionismos e as práticas de professores de História sobre esses temas. A importância do trabalho com essas temáticas na escola foi suscitada por eventos como a Segunda Guerra Mundial, o nazismo e o Holocausto, entendidos enquanto eventos traumáticos da história recente do Ocidente e sobre os quais se instituíram documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), sendo um marco nesse tipo de política.

Contudo é importante tensionar a movimentação contra a barbárie do/no Ocidente especificamente nesse contexto, se considerarmos os processos de escravidão, exploração, colonialismo e genocídio perpetrados historicamente pelo Ocidente europeu contra povos americanos, africanos e asiáticos, desvelando assim relações de poder assimétricas sobre quais sujeitos podem ser enlutados, lembrados, heroicizados, estudados.

O deslocamento em torno dessa percepção sobre a violência do colonialismo na França se deu a partir do processo de descolonização na década de 1970, o qual fez emergir debates acerca dos temas controversos, o que reverberou nas escolas, gerando disputas entre um currículo de História tradicional e nacionalista, voltado para o ensino do amor à pátria, e um currículo que discute as práticas colonialistas francesas e a questão do trauma (EUGENIO, 2018, p. 15-17).

No Brasil, a pesquisa com os temas sensíveis no campo do Ensino de História ganhou expressividade na década de 2010, com os trabalhos da professora Verena Alberti (2012, 2013, 2014) a partir de sua vivência no pós-doutorado na Inglaterra e do grupo de Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), principalmente nos trabalhos dos professores Nilton Mullet, Fernando Seffner, Carmen Gil e Carla Meinerz. Em 2015 o tema do IX Encontro Nacional Perspectivas em Ensino de História, organizado pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), foi “Questões Socialmente Vivas e o Ensino de História”. No texto de apresentação do evento consta uma definição de questões socialmente vivas, da qual selecionamos um trecho:

São controversas e vivas socialmente aquelas questões que problematizam as representações sociais e valores estabelecidos; aquelas que são portadoras de dimensões identitárias e que se expressam por meio de conflitos étnico-religiosos, de raça, de gênero, de relações racistas e xenófobas. São aquelas questões que tomam a memória - presente em lugares, práticas, em bens materiais e simbólicos - como um valor disputado entre grupos sociais, entre etnias, povos e em suas relações com o

Estado/Nação. São aquelas questões que envolvem interesses predominantemente econômicos e de dominação geopolítica, representando conflitos históricos particulares, regionais e mundiais. [...]. (ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2015, p. 9)

A partir do trecho podemos compreender a importância da articulação entre os temas sensíveis e o ensino de História, tendo em vista a relação com a questão das memórias e dos conflitos gerados pelos discursos produzidos sobre determinadas questões históricas, influenciando o espaço da sala de aula e as questões políticas. Em 2017, a décima edição desse evento acadêmico, realizado em Porto Alegre, foi organizado pelo grupo de Ensino de História da UFRGS com o tema “Da Pequena para a Grande Roda: Encontro de Saberes e Poderes no Ensino de História”, o qual buscou fazer dialogar diferentes sujeitos e epistemologias para além do saber acadêmico e escolar, como os saberes tradicionais e dos movimentos sociais, por exemplo.

No campo educacional, essa perspectiva se desdobra em uma luta pela Educação em Direitos Humanos, pelo respeito às diferentes identidades e sujeitos, o que reverbera no ensino de História.

As questões sensíveis nos deslocam e nos colocam no lugar de alguém que pensa o presente ao mesmo tempo que pensa o passado, ou pensa o passado ao mesmo tempo que pensa o presente. São questões que nos levam a discutir o problema das identidades, o problema das subjetividades; são questões que nos levam a discutir o pertencimento e a necessidade que os jovens têm de se reconhecer numa história determinada ou em histórias determinadas; de olhar para si mesmos e se autoafirmarem. (PEREIRA; SEFFNER, 2018 p. 20)

Conforme citado, esses temas têm o potencial de afetar os estudantes ao incorporar discussões relacionadas às identidades, aos preconceitos e à importância da convivência, transformando a História ensinada em um passado vivo. O potencial dessa abordagem é incluir os estudantes a partir do que lhes afeta, retomando o interesse pela disciplina escolar ao trabalhar o conteúdo histórico a partir de demandas do presente. É inegável que o problema do racismo, que afeta milhões de brasileiros cotidianamente é um tema sensível diretamente relacionada à questão histórica da escravidão negra e que deve ser trabalhado na escola em uma perspectiva antirracista, sobre a qual essa sensibilização dos temas sensíveis pode beneficiar.

No caso do racismo, a partir do processo da Constituinte em 1987 se intensificaram os debates acerca da marginalização da população negra no país e na década de 2000 os esforços antirracistas em termos de políticas públicas para a educação se intensificaram, sendo as leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatórias o tratamento das temáticas e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em sala de aula um ponto fulcral nessas políticas.

Contudo, a partir da década de 2010 temos assistido à amplificação de discursos conservadores e o recrudescimento da extrema-direita em todo o mundo, e no Brasil não tem sido diferente. Nesse contexto tem ocorrido um aumento na circulação de discursos revisionistas e negacionistas acerca dos saberes produzidos nas universidades e nas escolas, como os movimentos anti-vacina e terraplanista e no caso da História a negação do Holocausto, o nazismo ter sido um movimento de extrema-esquerda e no caso da história do Brasil a negação da ditadura civil-militar brasileira e da escravidão, inclusive com discursos negacionistas à nível institucional do governo do Brasil.

A educação tem sido arena de embates entre grupos conservadores e progressistas sobre quais saberes e sujeitos são legítimos e legitimados a estarem representados nos currículos de História e sobre o que o professor pode ensinar. Movimentos como o Escola sem Partido procuram tolher a liberdade de cátedra e de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas dos professores, assegurados pela Constituição de 1988 no capítulo 3 do artigo 216.

Acerca do trabalho com os temas sensíveis em sala de aula, não há um caminho único a ser percorrido, mas é necessário que o passado vivo e as emoções sejam constituintes na produção desse conhecimento histórico escolar. O passado vivo deve se fazer presente na medida que implica pensar nas questões sensíveis, na temporalidade e na diferença. Os temas sensíveis têm por horizonte desestruturar uma temporalidade linear, o que será explorado na próxima seção, e produzir histórias outras, partindo de sujeitos anteriormente marginalizados. E de forma a trabalhar com processos históricos permeados pela violência, o mesmo deve ser capaz de provocar sensações, inclusive desconforto, como nos dizem Seffner e Pereira (2018):

O que se precisa pensar é justamente a ideia de que aprender sobre o genocídio indígena no Brasil não pode ser algo que o professor simplesmente exponha em aula, como “matéria dada”. Há que se ter acontecimento nessa aula: que alguém chore, que alguém se espante, que alguém ache um absurdo, que alguém diga “professor, o senhor não tem o direito de nos mostrar isso que está nos mostrando! O senhor não tem o direito, é muito forte, é muito pesado!”. Uma aula de história provoca sensações, muito mais que simplesmente ensina causas, efeitos e consequências. (SEFFNER; PEREIRA, 2018, p. 23)

Uma importante referência internacional no trabalho com temas controversos ou emotivos é o T.E.A.C.H. (*Teaching Emotive and Controversial History*), um relatório de 2007 da *The Historical Association* da Inglaterra, no qual são traçadas estratégias para trabalhar com essas temáticas em sala de aula, tendo em vista um reconhecimento de que os professores evitavam essas temáticas e que determinadas temáticas históricas, da maneira como eram entendidas e/ou percebidas, poderiam gerar controvérsias dentro e entre comunidades. O relatório indica que emoções, sensibilidades e controvérsias podem ser afetadas pelo tempo,

geografia e conscientização. Há temas que foram extremamente controversos em determinados contextos e locais e que foram perdendo sua controvérsia ao longo do tempo e outros que se mantêm controversos pela relevância que ainda tem na contemporaneidade, por exemplo. Segundo o relatório, no contexto inglês, algumas das temáticas consideradas controversas ou emotivas na disciplina História seriam o estudo da história islâmica; a Guerra ao Terror; a Guerra Civil Russa; a Grã-Bretanha e o tráfico de escravos; e o Holocausto (THE HISTORICAL ASSOCIATION, 2007, p. 31-40).

Uma contribuição do relatório para subsidiar o trabalho com temas controversos no ensino de História é a articulação de conteúdos específicos com o uso de conceitos-chave do campo da História, tais como similaridades e diferenças, mudanças e continuidades, causas e consequências, interpretações e evidências. Os autores do relatório vão destacar a conceito-chave de “interpretações” como central para o trabalho com temas controversos, tendo em vista ser fundamental que os estudantes compreendam que a História não é algo dado e sim construído a partir das fontes e passível de ser interpretada de múltiplas maneiras, a partir do sujeito que analisa.

O contexto e a contingência são fundamentais para trabalhar os temas sensíveis, pois a sensibilidade de determinado tema se dá em função dos sujeitos e do contexto social e temporal no qual o processo educacional se dá. O país, a região, a cidade e o bairro são de extrema relevância para a construção da problematização sobre os temas sensíveis e a escolha pela abordagem didática para cada um deles. Não necessariamente um tema que é sensível ou controverso no contexto do Reino Unido, como a questão da religião na Irlanda do Norte, conforme citado por Alberti (2014), o é no Brasil e vice-versa, pelo menos não na mesma contingência, ainda que a temática religiosa o seja, conforme explicitaremos posteriormente.

Abordar a questão da violência e do racismo em sala de aula é importante em escolas da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo? Sem dúvidas, pois se trata de uma questão histórica e atual que afeta milhões de pessoas. Contudo, a abordagem didática dessa questão deve ser diferente dependendo da localidade e do público dessa escola. Tratar dessa questão em uma escola particular da zona sul e em uma escola pública da zona norte é completamente diferente, mas igualmente necessário. Se por um lado pode ser necessário sensibilizar um determinado público que não vivencia essa questão no cotidiano, por outro é uma questão que atravessa os corpos, as identidades e o cotidiano de outras parcelas da população.

Tendo em vista, contudo, uma perspectiva da Educação para os Direitos Humanos é necessário que temas atrelados tanto à defesa quanto à violação dos direitos humanos sejam transversalizados nos currículos das diversas disciplinas. Há temas que, portanto, não devem se

restringir apenas às demandas locais, pois implicam no reconhecimento de direitos comuns a todos os seres humanos, “[...] sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Portanto, nos parece necessário articular o local e o global em temporalidades múltiplas, de maneira a permitir que os estudantes sejam mobilizados não apenas por aquilo que está circunscrito à sua vivência, mas poder se sensibilizar e aprender com a experiência do outro.

Em acordo com Eugenio (2018, p. 17), nos parece que em contextos de instabilidade política e social essas temáticas emergem com mais força, sendo as narrativas escolares, científicas e historiográficas contestadas nos espaços políticos e nas mídias com mais intensidade. No caso do Brasil em 2018-2019, pudemos observar nos espaços públicos e privados uma série de discursos de ódio em relação a questões étnico-raciais, de gênero, de classe e políticas que se fortaleceram no contexto eleitoral, os quais buscaram desconstruir uma série de lutas e políticas públicas voltadas para a igualdade de condições entre os sujeitos.

Segundo os professores entrevistados para essa pesquisa, a questão da religião é um tema sensível que tem mobilizado as escolas públicas na região metropolitana do Rio de Janeiro, principalmente a partir do crescimento da vertente neopentecostal cristã nas regiões periféricas da cidade e a continuidade de discursos e práticas de intolerância para com as religiões de matriz afro-brasileira, como o candomblé e a umbanda em relação a seus adeptos e aspectos culturais. A professora Giselle narra um caso de intolerância que vivenciou em sua prática profissional em um espaço de educação não-formal:

[...] eu levei uma turma já de nono ano, em março de 2015, [...], eu levei no Museu Histórico Nacional essa turma e lá tem uma, uma, como é que eu posso chamar... uma instalação do Manoel Araújo que é chamada *Altar de Oxalá*. E assim, os alunos vários tiraram foto, acharam bem bonito, mas quando eles leram a legenda, teve uma menina que saiu correndo gritando “Cruz credo”. E eu falei assim: “Gente...” E o que me deixou assim, mais impactada é porque uma sala antes, duas salas antes, é uma sala que tem um monte de oratório [...] Tem vários oratórios e tem uma vitrine cheia de Cristos e assim ninguém sai correndo da sala de oratório, mas quando vê o altar de Oxalá, vê aquela instalação, sai correndo, ela saiu correndo e gritando “cruz credo”. (Professora Giselle, 2019)

Segundo a professora, essas experiências de intolerância religiosa contribuíram para a construção de seu tema de pesquisa no PROFHISTÓRIA, de maneira a poder produzir estratégias de enfrentamento da questão em sua prática. No caso narrado a estudante desconsiderou aquela obra enquanto um objeto cultural em um espaço museal por conta da controvérsia gerada por um objeto de uma religião que ela não pratica e cujos discursos,

provenientes dos espaços religiosos de matriz cristã, associam tal religião com o diabo. O trabalho com essa temática na escola, portanto, deve buscar produzir tolerância e respeito por sujeitos, saberes e práticas que não fazem parte da identidade de determinados estudantes e produzir conhecimento histórico sobre esses temas.

Outra questão importante na reflexão sobre os temas sensíveis são as disputas narrativas nos espaços intraescolares e entre os espaços intraescolares e extraescolares, produzindo tensões na produção do conhecimento histórico escolar. As disputas dentro do espaço escolar ocorrem entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, como professores, diretores, funcionários, pais e alunos. Já as disputas entre os espaços intraescolar e extraescolar se dá entre os profissionais da educação que atuam na escola, principalmente os professores, que atuam diretamente no processo de ensino aprendizagem, e as narrativas advindas da família, da religião e das mídias.

Nesse sentido, as narrativas que vão se confrontar são as do senso comum, da experiência e da memória, por um lado, e por outro as narrativas escolares, que no caso da disciplina História confrontam história e memória. O desafio é se apropriar dessas narrativas para produzir conhecimento sem deslegitimá-las, mas sem estabelecer o mesmo estatuto de validade destas com o conhecimento científico e escolar. Claro, quando essas narrativas não ultrapassam o limite do discurso de ódio, sobre o qual não deve haver tolerância, pelo bem da própria tolerância.

A professora Giselle nos apresenta um caso dessas disputas narrativas ocorridas na escola em que atua entre inspetoras de alunos sobre a questão da escravidão negra, narrativas essas que reverberam entre os próprios estudantes e que envolvem conflitos, produção de sentidos sobre o passado e o presente, além de questões identitárias.

E são discursos que estão na escola [...], não pelos alunos, mas por outros adultos. Vieram já alunos também falar comigo. É muito engraçada a disputa que existe entre as inspetoras da escola porque tem uma inspetora que é descendente de portugueses e tem uma inspetora negra e a inspetora negra virou pra mim e falou assim: “Olha, fulana tá falando pros alunos que a escravidão, que os portugueses não tem nada a ver com isso não”. Ela veio falar comigo porque eu sou a professora de História da turma, mas ela mesma veio mostrar que, eles têm parece um grupo de *WhatsApp*, as inspetoras e os alunos monitores que ajudam no recreio e aí ela colocou no *WhatsApp* algumas coisas e os alunos falaram assim: “Não, não acho que é por aí, fulana”. Só que aí depois eles vieram: “Olha, eu não falei nada em respeito a ela porque é uma pessoa adulta, mas achei um absurdo aquilo que ela escreveu, professora. Mas como eu vou falar pra ela sem magoá-la que o que ela tá escrevendo é maior besteira?” Aí eu falei assim, “Viu?” Pelo menos tá dando algum efeito, os alunos entram em contato com essa discussão, mas eles percebem que não é, não é correto essa visão [...]. (Professora Giselle, 2019)

No caso narrado acima, ocorre um processo de negacionismo por parte de umas

inspetoras sobre a questão da escravidão, eximindo os portugueses de qualquer responsabilidade em relação ao tráfico transatlântico que resultou na vinda forçada de milhões de homens, mulheres e crianças africanas para as Américas ao longo de quatro séculos. Contudo, tanto a outra inspetora quanto os estudantes recorrem à professora de História de maneira a reafirmar a legitimidade de seus discursos ao contestar o discurso da outra inspetora.

Na relação entre os entes intraescolares e extraescolares sobre temas sensíveis é possível notar a intensidade do discurso religioso, conforme discutido acima, mas também a influência da família no discurso dos estudantes, como em outro caso narrado pela professora Giselle:

Thays: Como tem sido trabalhar temas sensíveis na sua vivência profissional?

Giselle: Olha, no momento que a gente está, vários temas são sensíveis, assim, é muito complicado. Eu lembro, eu tava até comentando isso semana passada, que a gente tava trabalhando, tava trabalhando no início do ano evolucionismo com as crianças, fiquei dois meses comentando, explicando, levando imagens e no final a menina virou para mim e falou assim: “Professora, minha mãe disse que é tudo mentira.” A pessoa com uma frase destrói dois meses de trabalho. (Professora Giselle, 2019)

No caso apresentado, o conteúdo trabalhado é o evolucionismo, conteúdo do 6º ano do Ensino Fundamental II e que tem sido alvo de muitos embates por se contrapor ao discurso religioso do criacionismo. A professora Giselle explicita sua frustração ao ter seu discurso contraposto ao da mãe do estudante, tendo em vista seu trabalho respaldado por fontes ter sido desconsiderado completamente.

Assim como qualquer prática pedagógica, o tratamento dos temas sensíveis em sala de aula requer alguns cuidados, até por envolver questões que despertam emoções, controvérsias e debates, os quais devem ser apropriados para a produção de conhecimento na relação professor-estudante. O professor, em sua prática, tem a potencialidade de mudar concepções, ampliar a visão de mundo e transformar relações, tendo, portanto, responsabilidade ética e política em seu trabalho.

No campo das representações e das identidades, é importante que se tenha cuidado no contexto do ensino de temas sensíveis, em geral, e no ensino de História, especificamente, acerca das representações que são feitas sobre determinados grupos e sujeitos históricos, pois tais representações podem influenciar de que maneira os estudantes se posicionam em relação a determinadas temáticas da História, influenciando suas opiniões políticas e identitárias. No caso que estamos abordando, o da escravidão e o racismo, há de se observar algumas questões, as quais podem ser estendidas para outras temáticas.

Primeiro, se o conceito de escravidão não for trabalhado a partir de sua historicidade,

levando em conta a questão da escravidão na Antiguidade, inclusive etimologicamente¹⁵, os estudantes podem incorrer no erro de considerar que apenas populações negras foram escravizadas na História. Segundo, se for focalizado apenas uma perspectiva do escravizado como objeto, ou seja, como uma mercadoria a ser vendida e explorada, perspectiva essa hegemônica na historiografia brasileira até a década de 1970, será desconsiderada a agência e as múltiplas experiências desses sujeitos históricos, ou seja, entender o escravizado como sujeito histórico com pensamentos, emoções, relações interpessoais, agências e resistências, perspectiva historiográfica que foi desenvolvida no Brasil a partir da década de 1980 (VELASCO, 2018, p. 214-216).

Terceiro, se outras experiências das populações negras não forem trabalhadas ao longo do processo de produção curricular em História, a experiência da escravidão vai ser a história única¹⁶ sobre as populações negras e africanas que os estudantes vão conhecer. E por fim, se a remanescência da escravidão no tempo presente não for considerada, tal qual a professora Catarina provoca seus estudantes (p. 54), o racismo dificilmente será entendido enquanto herança da escravidão, produzindo discursos de inferioridade e subalternização desses grupos no presente, reforçando estereótipos.

Por isso há de ser ter cuidado, conforme pontuado por Alberti (2013) e Eugenio (2018), a partir de Falaize (2014), de não posicionar os sujeitos e grupos que vivenciaram experiências traumáticas no papel de vítimas, desconsiderando seu papel de sujeitos históricos. Contudo, isso deve ser cuidadosamente equilibrado de maneira a não apagar a violência, a exploração e a dor desses sujeitos, de forma que os estudantes possam compreender que tais eventos violaram a dignidade humana e que, portanto, não podem ser esquecidos e tampouco repetidos.

Além disso, essa questão de representatividade se estende aos estudantes, tendo em vista que, no caso da escola pública carioca e fluminense, possivelmente o maior contingente de estudante é negro ou pardo, conforme mencionado pelos três professores da pesquisa sobre suas turmas. Ou seja, reforçar apenas o papel de vítima dos escravizados no Brasil pode reforçar sentimentos de inferioridade por parte dos estudantes e a negação de questões identitárias relativas à raça. Sobre essa questão o relatório T.E.A.C.H. (2007) expressa a seguinte

¹⁵ A etimologia da palavra “escravo” faz referência ao contexto da Idade Média europeia, especificamente ao processo de escravização em massa dos povos eslavos no século X, associando esse povo à escravidão. Em inglês a palavra “slave”, que se traduz como “escravo”, deriva desse contexto. Fonte: Slavery. **Wikipedia**. Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Slavery#Terminology>>. Acesso em 10 dez. 2019.

¹⁶ O conceito de história única é apresentado pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em sua palestra “O perigo de uma história única” no *Ted Talks*, em 2009. Esse conceito se refere a narrativas reducionistas que apresentam apenas um ponto de vista sobre a vivência de outros sujeitos, geralmente marginalizados. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>. Acesso em 15 jan. 2020.

perspectiva:

Pesquisas recentes sobre o impacto do ensino de tráfico transatlântico de escravos e sua abolição [...] mostra que onde os negros são retratados como vítimas, então estudantes afro-caribenhos e seus pais podem se sentir alienados e desconectados como resultado. O mesmo acontece entre estudantes negros onde quase não existem rostos negros representados em todos os seus currículos de história. [...] Há também a tendência a apresentar histórias de desastres, inferioridade econômica e tecnológica e brutalidade para motivar os estudantes. Tais perspectivas podem facilmente levar os estudantes a descartar o passado e suas pessoas como estúpidos e inferiores. (THE HISTORICAL ASSOCIATION, 2007, p. 15, tradução nossa)

Outra preocupação com esse trabalho é a sacralização dos temas sensíveis e dos sujeitos historicamente marginalizados. É de extrema relevância fazer emergir outras narrativas que não a história tradicional, linear e eurocêntrica em prol de uma história plural a partir de outros sujeitos, saberes e epistemologias. Contudo isso implica em adotar uma postura igualmente plural, sem espaço para dualismos: promover a história da África não se iguala a suprimir a história da Europa, valorizar a figura do Dragão do Mar não é anular a figura da Princesa Isabel, tratar das resistências não resulta em calar sobre os colaboracionismos. O estudo da História implica em estar aberto à complexidade do mundo e dos sujeitos em sua historicidade.

Contudo sabemos que essa perspectiva plural deve ser relativizada se considerarmos que as relações de poder nas ciências, nos espaços políticos e nas escolas são profundamente desiguais e que é necessária uma virada epistemológica de maneira a desestabilizar uma história consolidada nas escolas ao longo de dois séculos. Assim como na História, a prática docente do professor de História não é neutra, pelo contrário: é política. E política não no sentido de promoção partidária, como alguns movimentos como o Escola sem Partido insistem em afirmar, de maneira desonesta. É política no sentido de produzir e desestabilizar sentidos sobre o mundo e seus sujeitos, sobre o passado, o presente e suas interrelações.

Neste subcapítulo introduzimos a discussão da pesquisa a partir da conceituação dos temas sensíveis, buscando na interlocução com produções internacionais, nacionais e as entrevistas com os professores, chaves de leitura sobre o trabalho com os temas sensíveis em sala de aula, como a questão religiosa, identitária e as disputas discursivas. No próximo subcapítulo vamos discutir a questão da temporalidade, relevante para pensarmos os temas sensíveis enquanto passados vivos articulados a questão do tempo presente no ensino de História. Tendo em vista o contexto que estamos vivenciando de disputas discursivas que afetam a produção curricular na sala de aula, vamos discutir a questão dos regimes de verdade na relação com a História.

1.2. HISTÓRIA, MEMÓRIA E REGIMES DE VERDADE: POR UMA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE NAS AULAS DE HISTÓRIA

Se entendemos o Ensino de História enquanto estruturante nessa pesquisa, sendo este lugar de fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011), não poderíamos operar sem mobilizar referências do campo da História para discutir a questão da temporalidade, central na produção de conhecimento histórico. Nos apropriamos de contribuições da História para pensar a questão da história do tempo presente (DOSSE, 2012; ROUSSO, 2016; FERREIRA, 2016; FERREIRA, 2018), dimensão fundamental para compreender os temas sensíveis, tendo em vista que os temas sensíveis são entendidos enquanto questões do tempo presente. Contudo, não há uma definição única do que seja a história do tempo presente, sendo um campo de pesquisa em processo de consolidação e legitimação, tendo em vista uma crítica que associa o campo ao jornalismo.

Os debates em torno da história do tempo presente se consolidaram na França a partir da transformação do Comitê de História da Segunda Guerra Mundial (CHSGM), fundado em 1951, no Instituto de História do Tempo Presente (IHTP), em 1978. O IHTP é uma unidade de pesquisa do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), formado a partir do trabalho de historiadores como Henry Rousso, François Bedaridá e René Remond. Nas palavras de Bedaridá, o IHTP estava associado a uma mudança epistemológica marcada pela dimensão memorial, a busca por questões identitárias, a crise de paradigmas das Ciências Sociais e a um contexto de incertezas sobre o presente e o futuro (DOSSE, 2012, p. 5-6).

Segundo Dosse, a partir dos estudos de Pierre Nora, a singularidade da história do tempo presente reside na “contemporaneidade do não contemporâneo, na espessura temporal do «espaço de experiência» e no presente do passado incorporado.” (DOSSE, 2012, p. 6). Tal concepção desestrutura a lógica quadripartite tradicional da História (ver nota de rodapé 1), possibilitando uma nova concepção de operação historiográfica, a qual opera com a simultaneidade e reelabora o passado no tempo presente.

No pós-Segunda Guerra Mundial até a década de 1970, Dosse entende que a produção da Escola dos *Analles* se voltava para a ênfase na longa duração de Braudel, nas permanências e no afastamento temporal, com ênfase em estudos do período Medieval e Moderno. Contudo, a partir da década de 1970, o presente enquanto objeto historiográfico se renova a partir das demandas políticas de sua própria temporalidade: “Esse presente, como fonte de significado, era o objeto de exploração histórica em resposta às solicitações e indignações do momento (em um meio alarmado e indignado com o uso da tortura pelo exército francês em nome dos ideais

republicanos), em plena guerra na Argélia.” (DOSSE, 2012, p. 9)

Dentre as definições possíveis de história do tempo presente estão história com “presença de testemunho vivos”, “período posterior à uma última grande ruptura”, “época em que vivemos”, dentre outras (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 22-23). Contudo, essas definições de história do tempo presente não dão conta da questão da escravidão, tendo em vista o fim legal da mesma ter ocorrido há 130 anos e entendida enquanto responsável direta pelo racismo vivenciado atualmente pelas populações negras. Contudo, se considerarmos uma definição de história do tempo presente entendida enquanto “[...] uma maneira de fazer, um modo de pensar a história quando esta atinge, ou mesmo ultrapassa, o limite do compreensível e do aceitável. Ela se acha em todo lugar que o passado deixou marcas a ferro quente nos corpos, nos espíritos, nos territórios, nos objetos” (ROUSSO, 2016, p. 19), podemos entender o racismo enquanto remanescência da escravidão no tempo presente no âmbito dessa pesquisa.

Para nossa reflexão, articulada ao ensino de História, é importante distinguir a história do tempo presente e o presentismo enquanto regime de historicidade. A história do tempo presente enquanto campo de pesquisa sobre a História se trata de uma mudança epistemológica no olhar sobre o tempo nos estudos históricos, principalmente após a década de 1970, se contrapondo a uma perspectiva tradicional que defende a necessidade de um distanciamento temporal para a produção historiográfica.

Os regimes de historicidade são formas de dar sentido ao tempo, de indagar sobre as diferentes “maneiras de ser no tempo” (HARTOG, 2014, p. 29). São ordens do tempo contingentes, variando no tempo e no espaço. Não há um regime de verdade hegemônico, os regimes de historicidade coexistem nas sociedades, sendo central na produção de sentidos sobre suas próprias histórias. Nas palavras de Hartog (2014):

[...] toda história, seja qual for finalmente seu modo de expressão, pressupõe, remete a, traduz, trai, enaltece ou contradiz uma ou mais experiências no tempo. Com o regime de historicidade tocamos, dessa forma, em uma das condições de possibilidade da produção de histórias: de acordo com as relações respectivas do passado, do presente e do futuro, determinados tipos de história são possíveis e outros não. (HARTOG, 2014, p.39)

A partir dessa concepção podemos compreender que os modos de elaborar temporalidades em dada contingência social implicam em relações de poder que legitimam determinadas narrativas. Por exemplo, se na narrativa escolar sobre a história do Brasil relegamos os grupos indígenas apenas ao início do processo colonial, quais os sentidos sobre esses grupos estamos produzindo no tempo presente? Quais os sentidos estamos produzindo sobre nossa história enquanto sociedade? Possivelmente que os grupos indígenas são pessoas

circunscritas ao passado e, portanto, tornamos essa a história única possível de ser contada sobre os indígenas no presente, violando seu direito a outras narrativas sobre sua existência pretérita, contemporânea e vindoura.

Dentre os regimes de historicidade elaborados por Hartog podemos citar o regime antigo¹⁷, o regime moderno¹⁸ e o presentismo. O presentismo se trata de uma maneira de compreensão do tempo no qual apenas o “aqui e agora” importa, apagando as dimensões de passado e futuro, em um “presente perpétuo”, em que “tudo se passa como se não houvesse nada mais que o presente”, uma suspensão da produção do tempo histórico (HARTOG, 2014, p. 39-40). A percepção acerca da ascensão desse regime de historicidade vem sendo discutida pelo IHTP desde 1992 (DOSSE, 2012, p. 6), a partir do contexto da queda do Muro de Berlim em 1989. É digna de nota a percepção de que cada vez mais o discurso dos estudantes da educação básica tem sido enunciado a partir do presentismo em relação à disciplina História, questionando qual o sentido para o estudo do passado¹⁹.

Frente às críticas sobre a história do tempo presente, Dosse (2012) nos apresenta potencialidades dessa perspectiva historiográfica para a compreensão da temporalidade na pesquisa em História, e por que não, no ensino:

A história do tempo presente na medida em que ela é confrontada com a opacidade total de um futuro desconhecido é uma bela escola de desfatalização que encontra a indeterminação do presente e que reflete sobre a abordagem do passado, ou seja, como o presente “deslizando”, ou ainda, como o presente continuado. O historiador, então, recebe uma nova tarefa que é a de encontrar a indeterminação do presente das sociedades passadas. Essa nova ambição leva a uma reavaliação da contingência, da pluralidade das possibilidades, da diversidade das escolhas possíveis dos atores. (DOSSE, 2012, p. 15)

Tendo em vista o que foi discutido acima acerca do histórico e pressupostos da história do tempo presente, nos parece que tal referencial é importante para pensarmos no trabalho com as questões sensíveis no ensino de História, tendo em vista que a história do tempo presente parte de um diálogo inescapável com a memória individual e enxerga o presente não na perspectiva da falta, de um futuro ainda não revelado, mas do presente como potência em pensar

¹⁷ O regime antigo de historicidade se relaciona à perspectiva de história mestra da vida, na qual o passado se estrutura a partir de um contínuo temporal que forneceria exemplos para o bem viver no presente, em uma ideia de circularidade do tempo. (MELLO, 2016, p. 242)

¹⁸ O regime moderno de historicidade se caracteriza por uma perspectiva linear do tempo e um forte senso de progresso, em direção ao futuro da humanidade. (MELLO, 2016, p. 242)

¹⁹ Essa percepção advém de conversas com professores de História que atuam na educação básica no grupo de pesquisa ou em eventos acadêmicos sobre ensino de História, não sendo fruto, portanto, de investigação.

pluralidade de futuros²⁰.

“A relação entre a história e a memória se tornou central na problematização da relação entre verdade e fidelidade.” (DOSSE, 2012, p. 11). A partir dessa afirmação de Dosse vamos elaborar considerações sobre a relação entre história e memória, discussão que se articulam com as disputas de memória e os temas sensíveis a partir das demandas, por um lado, dos sujeitos historicamente marginalizado que reivindicam, no tempo presente, ter suas histórias contadas, seus saberes valorizados e sua vida preservada em detrimento de um passado de violência e silenciamento, disputa de memória a qual, por outro lado, tem defendido uma memória revisionista e negacionista dos eventos traumáticos da história brasileira, gerando disputas sobre qual narrativa memorialística é legítima.

Pierre Nora (1993), em seu texto sobre lugares de memória vai estabelecer uma série de correlações entre história e memória, afirmando que longe de sinônimos, tudo as opõe. Para Nora a memória é viva, flutuante, aberta à lembrança e ao esquecimento, um fenômeno atual, é múltipla, plural, coletiva, individualizada, desacelerada, afetiva, mágica e enraizada no concreto. Já a história é reconstrução problemática e incompleta, uma representação do passado, demanda análise e discurso crítico, pertence a todos e a ninguém. Em resumo, “A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.” (NORA, 1993, p. 9). A partir dessa oposição, Nora entende que o papel da história é desestruturar a memória, posicionando-a sempre em suspeição.

Michael Pollak (1989, 1992), na esteira dos debates de Nora, vai definir algumas características do fenômeno da memória. Elenca a questão da seletividade da memória, ou seja, nem tudo é possível de ser lembrado, e de suas flutuações, em função do momento que se narra, estruturando a memória a partir das suas demandas. Além disso entende que as memórias são elementos estruturantes na produção de identidades individuais e coletivas, sendo valores disputados nos conflitos sócio-políticos, podendo ocorrer um processo denominado por Pollak de “trabalho de enquadramento da memória”. Esse trabalho é realizado parcialmente por historiadores (e por que não os professores de História), por exemplo, em países em que a formação da identidade nacional foi constituída paralelamente ao desenvolvimento da ciência histórica como elemento de unificação e manutenção da unidade nacional, no contexto do século XIX, como nos parece que é o caso do Brasil. Quais memórias foram enquadradas para produzir a identidade nacional brasileira no século XIX e que reverberam até os dias de hoje?

²⁰ A ideia de pluralidade de futuros da qual nos apropriamos está embasada na seguinte frase do livro *Os filhos do barro*, do poeta mexicano Octavio Paz: “Nosso futuro, nossa idéia do futuro, balança e vacila: a pluralidade de passados torna plausível a pluralidade de futuros.” (PAZ, 1984, p. 193)

Memórias fortemente atreladas ao contexto colonial e imperial de raízes europeias, silenciando narrativas sobre indígenas e africanos na identidade nacional.

Portanto nos parece importante considerar que os usos do passado através da memória devem ser matizados tanto no trabalho historiográfico quanto no ensino de História, tendo em vista que as memórias, sem dúvidas produtivas para pluralizar as narrativas sobre o passado, não devem ser tomadas como verdade em si, pois se tratam de versões sobre o passado submetidas ao silenciamento, ao esquecimento, à criação, às demandas políticas e ao tempo. As memórias produzidas por grupos sociais, motivada pela construção de identidades coletivas e demandas políticas podem tanto amplificar o discurso sobre a violência do racismo como negar a escravidão, por exemplo, e, portanto, é necessário um olhar historiográfico cuidadoso no tratamento dessas memórias.

A seguir vamos desenvolver a reflexão sobre memória e história a partir do conceito de “regimes de verdade”, o qual entendemos ser potente para a reflexão dessa pesquisa no aspecto das disputas discursivas sobre a verdade no conhecimento histórico em sala de aula na atual contingência.

A passagem da memória para a história obrigou cada grupo a redefinir sua identidade pela revitalização de sua própria história. O dever de memória faz de cada um o historiador de si mesmo. O imperativo da história ultrapassou muito, assim, o círculo dos historiadores profissionais. (NORA, 1993, p. 17)

A afirmação de Nora sobre história e memória nos oferece uma chave interessante para refletir sobre o conceito de “regimes de verdade”, tendo em vista uma “explosão memorial” (mas não apenas) que coloca em xeque os discursos historiográficos e da história escolar, disputando sentidos de verdade sobre o passado. Sendo cada um o “historiador de si mesmo” a partir das memórias produzidas por determinados grupos, a “verdade” produzida pelo conhecimento historiográfico, a História enquanto ciência passa a ser contestada enquanto único espaço legítimo da produção de verdades sobre a história, sendo equiparado, no âmbito do senso comum, o discurso memorialístico ao historiográfico.

Sobre a questão do estatuto de verdade na História nos diz Dosse (2012):

Certamente o contrato de verdade continua fundamental para a disciplina histórica e constitui uma boa parte de sua identidade e de sua função social, mas essa intenção de veracidade não é tudo na escrita histórica. [...] Mas os historiadores que atualmente tomam consciência de um enxugamento necessário de suas explicações não pretendem mais restituir uma verdade total sobre a realidade tal como ela acontece, pois eles são mais conscientes que sua investigação é sempre mediada pelo discurso e deve, então, levar em conta todas as mediações que permitem restituir algo de real. A este nível, o conceito de Paul Ricoeur de “representância” é importante para lembrar que se a História é narração, discurso, escrita, ela carrega uma intencionalidade, que

é aquela de seu horizonte veritativo. Uma vez que esse trabalho sobre a verdade documental é estabelecida por meio da tradicional crítica interna e externa das fontes, resta ao historiador a tarefa de construir uma História reflexiva que leva em conta a âncora discursiva. (DOSSE, 2012, p. 12)

A partir das reflexões de Dosse entendemos que há uma mudança de paradigma acerca da verdade no fazer historiográfico. Na constituição científica da disciplina no século XIX, marcada pelo positivismo, os historiadores do período acreditavam na reconstituição do passado tal como aconteceu, a partir da crítica interna e externa realizada nas fontes escritas pelo historiador, de maneira a atestar a originalidade dos documentos oficiais, estatais. Contudo, a partir da virada historiográfica dos *Analles*, com a história-problema, se passou a formular novos questionamentos a partir do tempo presente e da diversidade de fontes históricas. A “verdade”, que na perspectiva positivista estava fortemente calcada em uma história oficial, passa a ser tensionada. Contudo, a partir da virada linguística da década de 1970 o paradigma da “verdade” na História entra em crise, pois se considera que a reconstituição do passado é impossível, só é possível produzir discursos sobre o que teria sido o passado. Contudo, conforme Dosse explicita, o discurso historiográfico, apesar de ser uma construção narrativa sobre o passado, ainda deve ser mediado por um horizonte veritativo, uma pretensão de verdade.

Enquanto discurso, a narrativa historiográfica disputa no espaço social sua legitimidade para afirmar verdades sobre o passado, não sendo, contudo, o único discurso. O discurso historiográfico circula socialmente juntamente aos discursos do senso comum, ao discurso sociológico, ao discurso pedagógico, ao discurso religioso, ao discurso revisionista, ao discurso memorialístico, ao discurso governamental, ao discurso conservador, ao discurso de ódio e muitos outros, os quais, em determinadas contingências, se associam para fortalecer suas demandas políticas. Portanto, os discursos que circulam não têm o mesmo poder dependendo da contingência e por quais sujeitos são enunciados, estabelecendo, portanto, discursos hegemônicos e discursos subalternizados no seio social.

Os regimes de verdade (FOUCAULT, 2011) se tratam de conjuntos de proposições, instituições e disciplinas que produzem controle e coerção sobre os discursos, sobre o que pode ser enunciado enquanto verdadeiro e falso. Dessa maneira esses regimes fabricam o exercício do poder e a produção de saberes, sendo a normatividade fundamental para sua manutenção, através do processo de controle político dos corpos, a biopolítica. (SOUZA, 2016, p. 8)

No contexto da modernidade ocidental, os regimes de verdade hegemônicos se associaram principalmente ao discurso científico na produção das relações saber-poder. Sobre a relação regimes de verdade e ciência nos diz Foucault (2011):

Quando se coloca a questão em termos de regime de verdade, eu creio que é possível dizer que é legítimo falar a ciência: ela seria uma família de jogos de verdade que obedece todos ao mesmo regime no qual o poder da verdade foi organizado de maneira que a constrição seja assegurada pelo próprio verdadeiro. É um regime no qual a verdade constri e liga porque e na medida em que é verdadeiro. A partir disso, é preciso compreender a ciência como somente um dos regimes possíveis de verdade e que existem outros modos de ligar o indivíduo à manifestação do verdadeiro por outras artes, com outras formas de ligação, com outras obrigações e com outros efeitos além desses definidos na ciência, por exemplo, pela autoindexação do verdadeiro. [...] Vocês têm portanto, regimes de verdade que são historicamente e geograficamente próximos da ciência; vocês têm outros regimes de verdade que são muito coerentes, muito complexos, e que estão distantes dos regimes científicos de autoindexação do verdadeiro. (FOUCAULT, 2011, p. 84-85)

No contexto que estamos vivenciando no Brasil, mas não somente, desde meados da década de 2010, observamos uma amplificação do questionamento do discurso das ciências em produzir a “verdade”, discurso esse próprio da modernidade, tensionando a posição do regime de verdade hegemônico. Um dos movimentos que observamos enquanto indício da intensificação das disputas em torno dos regimes de verdade na contemporaneidade, em acordo com a reflexão citada abaixo da Rede Brasileira de História Pública, é o do revisionismo produzido no âmbito do senso comum.

Em geral, quem nega o peso do passado são os perpetradores – aqueles a quem a história deve cobrar a conta dos massacres, perseguições, etnocídios e genocídios. Uma história polifônica implica o destrinchamento, e não o apagamento, das formas pelas quais a própria história e a memória se construíram. O próprio revisionismo – enquanto fenômeno contemporâneo global que, no Brasil, tem servido para encobrir a violência e o autoritarismo do nosso passado – deve ser tomado como objeto de análise. Cabe compreender e explicar em que sentido os gestos negacionistas e revisionistas que questionam a história da escravidão ou da ditadura militar brasileira, por exemplo, são também reações violentas e autoritárias contra a democratização da história. (REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA PÚBLICA, 2019, p. 184)

Esse processo de amplificação dos discursos revisionista/negacionista, a partir de vontades de saber e poder da ordem do autoritarismo e do conservadorismo buscam, em associação com discursos da ordem do religioso, se hegemônizar no seio social. No caso da História essa disputa se intensifica tendo em vista a questão das identidades, das narrativas nacionais em jogo e do processo de democratização na produção e acesso às narrativas históricas. E nesse sentido a dimensão do político é fundamental para compreender a partir de quais vontades de saber e poder tais grupos atuam: quais discursos desejam interditar, quais saberes desejam produzir e quais sujeitos desejam controlar.

O professor Leandro, ao ser questionado sobre a questão dos revisionismos em sala de aula, oferece chaves de leitura para compreender os perigos que estamos vivenciando:

Então é isso que me preocupa porque o revisionismo, não adianta, é um negócio que são meio que ondas e a ciência, ela sempre vai lidar com isso, lidar bem com isso. [...] mas o que acontece hoje é a ausência de um fio científico para conduzir as coisas, sabe? “Ah, é assim porque é a minha opinião”, cara, isso é terrível, “Ah, por que?” “É a minha opinião”, pô, então se você expõe uma opinião, então supõe-se que você está pronto para lidar com as críticas, então aguenta, atura ou surta, mas as pessoas não estão acostumadas, não estão querendo isso. Então é isso que eu vejo com ainda mais medo do que o revisionismo. Revisionismo é tipo pochete, vai e volta, é moda, vai e volta. Pô, eu sei que eu não tô falando besteira, a ciência ela lida com isso, mas sempre se sobressai o quê? As coisas que estão ali preto no branco, direitinho, estudados, comprovados, agora quando vem uma onda de revisionismo como uma ode à anti-intelectualidade, é aí que tá o perigo, esse que é o maior perigo, esse é meu maior temor porque você afasta as pessoas do conhecimento. (Professor Leandro, 2019)

Segundo Leandro os revisionismos são movimentos comuns ao longo da história da produção científica, conforme se recorda de um debate em sua adolescência sobre o ensino de criacionismo nas escolas e o questionamento dos pressupostos científicos. Contudo, sua preocupação é acerca de um movimento anti-intelectual que tem se fortalecido no tempo presente, o qual desconsidera o “fio científico” na produção do conhecimento e que deseja equiparar o discurso do senso comum ao discurso científico.

O campo do Ensino de História produz reflexões sobre o par história-memória e como se articulam em sala de aula, o que nos parece frutífero para explorar de maneira a compreender as disputas discursivas no espaço escolar. A professora Ana Maria Monteiro (2007b), a partir do referencial teórico da historiografia acadêmica e escolar, vai defender o ensino de História em uma dupla dimensão: como lugar de fronteira e como lugar de memória²¹. Nesse momento nos interessa focar o lugar de memória, entendido como espaço no qual as memórias dos estudantes se relacionam com os saberes ensinados/aprendidos, produzindo conhecimento histórico escolar.

Contudo essa relação está permeada por embates sobre visões de mundo e relações de poder, no sentido que muitas vezes os estudantes podem apresentar resistência ao conhecimento histórico, caso tal conhecimento se choque frontalmente com as representações sociais e as referências culturais dos estudantes e sejam negados pelo docente. Portanto, para a autora, o ensino de História contempla aspectos materiais, simbólicos e funcionais que o qualificam como lugar de memória, mas não no sentido de Nora, de cristalizar memórias, e sim como lugar de fronteira entre história e memória, produzindo reflexões críticas sobre os usos do passado.

Tendo em vista a reflexão apresentada, nos parece que o espaço escolar, em geral, e a disciplina História, especificamente, são pujantes para fazer dialogar os diferentes discursos

²¹ Ensino de História como lugar de memória em um duplo sentido: produzir memórias junto aos estudantes e realizar um trabalho de problematizar as memórias.

que circulam, na perspectiva apresentada por Monteiro, do ensino de História como lugar de memória, possibilitando produzir novos sentidos sobre o passado a partir dos embates entre história e memória em sala de aula. Nesse sentido entendemos a escola enquanto espaço que disputa por afirmação de um regime de verdade de cunho científico e disciplinar, sem que os discursos da esfera da memória sejam violentados.

O Ensino de História, enquanto campo de pesquisa, a partir de contribuições da Teoria da História na reflexão sobre a questão da temporalidade, central para o estudo, pesquisa e ensino da História, vai produzir reflexões acerca de possibilidades outras de se pensar a temporalidade na relação com o ensino (MONTEIRO, 2015; ALBUQUERQUE JR., 2016; VELASCO, 2017; SILVA, 2017; SEFFNER; PEREIRA, 2018).

Em acordo com a professora Ana Maria Monteiro (2015), entendemos que há uma “centralidade da questão da temporalidade e, mais especificamente, a questão do “tempo presente” no “ensino da” disciplina escolar História.” (MONTEIRO, 2015, p. 168), pois o professor atua a partir das demandas do presente, sejam essas curriculares, políticas, avaliativas e dos referenciais culturais partilhadas ou não entre professores e estudantes. Além disso, o presente se manifesta nas aulas de História a partir das narrativas históricas dos professores, que interrelacionando passado e presente de maneira a torná-lo compreensível para sujeitos do tempo presente. Outra estratégia para favorecer a compreensão, segundo a autora, é estabelecer relações com aspectos da contemporaneidade para aproximar e aprofundar a inteligibilidade do passado, negociando distâncias entre essas dimensões temporais.

O professor Durval Muniz Albuquerque Jr. (2016) produz uma reflexão interessante ao fazer um jogo com o conceito de “regimes de historicidade” de Hartog ao se apropriar do conceito de “regime” a partir sua acepção no português de dieta, nutrição. Dessa maneira busca produzir relações entre o regime e o ensino de História sobre as quais o trabalho dos professores necessariamente implica escolher o que oferecer e como apresentar as narrativas temporais de modo a produzir experiências, experimentações e nutrição aos estudantes a partir de uma dieta de temporalidade. Nas palavras do autor:

Quais concepções nutriremos sobre o tempo, sobre o presente e sobre o futuro? Eu concepções de temporalidade possuímos e vamos lhes oferecer? Como elaboramos e articulamos narrativamente as categorias de passado, presente e futuro? Qual dessas categorias privilegiamos no momento em que servimos a História para nossos alunos? Quais temporalidades colocamos na mesa, na hora de ensinar História? (ALBUQUERQUE JR., 2016, p. 23)

Para o autor é fundamental que uma aula de História permita o deslocamento temporal dos estudantes, permitindo-o experimentar o tempo em suas discontinuidades e em sua

vivacidade. E nesse movimento o professor de História é fundamental em produzir essa experiência imaginativa, pois tal qual em uma dieta a qualidade, a quantidade, a regularidade, o ordenamento e o sequenciamento são fundamentais para produzir efeitos.

A questão da experiência do tempo e da vivacidade são relevantes de articular com os temas sensíveis, pois se deslocar no tempo é possibilitar ao estudante conhecer outras formas de ser, sentir, pensar e retornar, metaforicamente, ao tempo presente, transformado a partir da aprendizagem da diversidade humano no tempo, a partir da experiência do outro. E tal aprendizagem só é possível em uma aula de História na qual o tempo é apresentado de forma vívida, articulada com a vida dos estudantes e do professor, em detrimento de um tempo morto, sem vida, desarticulado do tempo presente (ALBUQUERQUE JR., 2016, p. 25).

O professor Diego Bruno Velasco, em pesquisa realizada a partir de entrevista com professores de História que atuam nas escolas públicas de educação básica na cidade do Rio de Janeiro, propôs um exercício de análise com o objetivo de compreender os desafios e as potencialidades da articulação entre passado e presente nas aulas de História na produção do conhecimento histórico escolar. O autor partiu das seguintes questões nas entrevistas para produzir suas reflexões: “Quais são os desafios atuais que os professores de História enfrentam para trabalhar esta disciplina?” e “Quais conteúdos históricos você destacaria como sendo indispensáveis para se articular ou com a realidade dos alunos ou com a formação do cidadão crítico?” (VELASCO, 2017, p. 133)

Acerca dos resultados das entrevistas, o autor nos diz:

Em termos de considerações finais, destaco, portanto, que as entrevistas analisadas me permitem visualizar que conceitos como “Democracia”, “Cidadania”, “Preconceitos”, “Discriminações”, “Relações de Trabalho” principalmente quando se encontram articulados a temas da História do Brasil como Escravidão e Ditadura ou da História Geral como “Democracia Ateniense” e “Revolução Industrial” ocupam, provisoriamente, a cadeia definidora do que é um “ensino de História de qualidade” em que é importante articular o saber histórico escolar com o que tradicionalmente é denominado de ‘realidade do aluno’. (VELASCO, 2017, p. 150)

É interessante notar que os temas e conceitos mencionados acima pelos professores de História da educação básica se relacionam diretamente com as questões sensíveis (preconceitos e discriminações) e os direitos humanos (cidadania e democracia) sobre os quais falamos anteriormente. Isso demonstra que um “ensino de História de qualidade” para esses professores e para seus estudantes ocorre quando questões do passado vivo se fazem presentes nas aulas de História.

O professor Daniel Pinha Silva (2017) propõe uma interessante ponderação em relação ao tensionamento entre passado e presente na pesquisa e no ensino de História:

A apreensão do *passado como diferença* está no cerne da conformação da história como área do conhecimento, pois é ela que permite a experiência do *descentramento* – a saída do próprio centro de produção de sentido –, tão necessária à descoberta do novo que o deslocamento para o passado permite. A apreensão plena da diferença temporal surge como meta necessária, ainda que inalcançável, para a tarefa de historiadores, professores e outros especialistas em história. A *fuga do presente* se torna, assim, condição para pensar historicamente o próprio tempo presente da enunciação, como um campo de possibilidades – e não de determinações – e em suas relações de ruptura e continuidade com o passado. O lugar do tempo presente em um enunciado historiográfico se apresenta, portanto, como um lugar de tensão, entre a presença e a fuga. (SILVA, 2017, p. 101)

Na articulação com os temas sensíveis o tensionamento entre passado e presente é fundamental na experiência de descentramento que possibilita produzir outros sentidos sobre o passado e seus sujeitos, sempre a partir das demandas do tempo presente. Ou seja, o tempo presente não deve ser um valor em si, mas sim enquanto ponto de partida para estabelecer conexões com o passado.

Para pensar os temas sensíveis enquanto passados vivos, os professores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2018) desenvolvem reflexões a partir de apropriações dos conceitos de remanescência e residualidade, que desestruturam a temporalidade linear ao estabelecer conexões diretas, porém diversas entre passado e presente.

Dessa forma, temos um passado vivo que se prende ao presente como residualidade ou como remanescência, constituindo o ser do paradoxo temporal. As aulas de história se põem a tomar como conteúdo de ensino e aprendizagem as residualidades do passado que não passam, que se estendem ao presente e que habitam a memória, constituindo experiências. (SEFFNER; PEREIRA, 2018, p. 24)

Os autores utilizam esses termos em detrimento do conceito de permanência, pois entendem que este fixa uma ideia de rigidez e inalterabilidade, o qual não coaduna com a ideia de passado vivo, tendo em vista que tais resíduos do passado não são cópias idênticas em outra temporalidade. Esses remanescentes se atualizam no presente, sem deixar de estar atrelado ao passado, insistindo em se manter vivos e produzir sentidos, movimentos, identidades, representações em outra temporalidade.

A partir de uma narrativa do professor Leandro podemos compreender algumas articulações que foram realizadas nesse subcapítulo entre o contexto de intensificação das disputas narrativas, a verdade na História e o subsequente questionamento dos professores que reverbera na educação básica. Essas disputas discursivas têm ocorrido também no espaço das mídias, principalmente pelo meio digital. O *YouTube* e o *Whatsapp*²² têm tido papel relevante

²² *Whatsapp* é um aplicativo estadunidense de envio de mensagens e anexos instantâneo e chamadas de voz e vídeo para *smartphones*.

na disseminação das disputas discursivas e nos discursos de ódio. Como citado na Introdução, o *Brasil Paralelo* é um canal de grande expressividade no Brasil, atuando na guerra de narrativas sobre História do Brasil e cujo discurso tem sido reverberado pelos estudantes, como aconteceu com o professor Leandro:

E aí ele foi e falou do tal do Brasil Paralelo, aí ele: “Professor, você já viu os vídeos do Brasil Paralelo?” Todo empolgado, eu fiquei até... eu fiquei triste, mas não pela empolgação dele, pela resposta que eu ia dar para ele. Aí falei assim: “Vi e não gostei”. Aí ele: “Por que que você não gostou?” Eu falei assim: “Meu filho, qualquer coisa ligada a qualquer ciência que chega e fala de uma verdade definitiva, sobre um determinado assunto, sobre um determinado tema, sobre um determinado tópico científico, ele tá mentindo, ponto. Eu não gosto dessa abordagem do Brasil Paralelo. Eles chegam falando assim: ‘Essa é a verdade, a história definitiva sobre determinado assunto’, quando você escutar isso, independente de quem você escutar, você nem precisa prestar mais atenção porque a pessoa tá mentindo para você”. Aí ele: “Pô, mas a Mídia Ninja não sei o que...”. Eu falei assim: “Olha, você pode ter suas críticas à Mídia Ninja, mas você tem acesso a quem está assinando as matérias. Você pode não gostar, é um direito seu, você pode não concordar, continua sendo um direito seu, tá. Você acha justo que eu fique com medo de dar aula? Isso não vai significar uma melhora na minha aula porque você vai estar me oprimindo. (Professor Leandro, 2019)

O professor Leandro, por ter abertura para o diálogo com os estudantes pôde debater sobre questões problemáticas que o canal apresenta, como a questão de apresentar uma verdade única sobre a História, a qual, segundo o canal, estaria oculta por conta de interesses políticos da esquerda na guerra cultural do país. Leandro explica ao estudante acerca do estatuto de verdade nas ciências, especificamente na História, sobre a qual não é possível restituir o passado tal qual aconteceu, mas que através de metodologias de produção e análise de dados a partir de fontes “carrega uma intencionalidade, que é aquela de seu horizonte veritativo” (DOSSE, 2012, p.12). Dessa maneira o professor Leandro se posicionou na guerra narrativa, questionando o discurso do canal e apresentando as implicações educacionais desse discurso no cerceamento de sua prática profissional.

Nesse subcapítulo procuramos evidenciar algumas articulações entre Teoria da História, Ensino de História, temporalidade e temas sensíveis de forma a evidenciar a centralidade da temporalidade na construção do conhecimento histórico escolar e o necessário tensionamento de uma temporalidade linear em prol da vivacidade do tempo presente no ensino de História. Buscamos articular essa discussão com os conceitos de “dever de memória” e “regimes de verdade” de maneira a articular o contexto de recrudescimento da força narrativa da extrema-direita com as demandas dos sujeitos marginalizados por representatividade e direitos. No próximo subcapítulo buscamos tecer considerações acerca do racismo enquanto um tema sensível da História do Brasil, a partir de suas relações com o passado e com o presente.

1.3. PENSAR O RACISMO COMO TEMA SENSÍVEL DA HISTÓRIA DO BRASIL

No bojo dessa discussão sobre temas sensíveis vamos desenvolver uma reflexão acerca do racismo enquanto tema sensível da/na História do Brasil, apresentando um breve histórico sobre a questão e de que maneira reverbera nas salas de aula e nas disputas políticas, tensionando-as. O debate teórico em torno das questões étnico-raciais é de extrema relevância para o ensino de História, especialmente o conceitos de raça, mas também os processos históricos relacionados à escravidão, que deixaram marcas indeléveis na sociedade brasileira, pois apesar de ter ocorrido no final do século XIX o fim da escravidão formal, o racismo perdura até os dias de hoje, de forma velada e explícita, no cotidiano, nas práticas e nas instituições.

Segundo o sociólogo jamaicano Stuart Hall (2009), “‘Raça’ é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo.” (HALL, 2009, p. 66). O conceito de raça, em sua acepção primeira enquanto um determinante biológico de características físicas e comportamentais foi elaborado de forma a fundamentar o racismo científico e o colonialismo no século XIX e reverbera até os dias de hoje.

A raça é um dos conceitos estruturantes da modernidade, juntamente com a colonialidade, os quais geraram e permanecem gerando formas perversas de marginalização e exclusão de sujeitos e saberes externos ao mundo eurocentrado. Na contemporaneidade o conceito de raça enquanto determinante biológico foi desconstruído, ainda que seja acionado eventualmente para fins políticos, mas em sua perspectiva sócio-histórico-política ainda é um conceito importante para compreender o mecanismo de estruturação das desigualdades e consequentemente a negação de identidades.

O filósofo ganês Kwame Anthony Appiah (1997) procura distinguir três conceitos: o racialismo, o racismo extrínseco e o racismo intrínseco. A primeira distinção feita pelo autor é entre racialismo e racismo. Para ele o racialismo é a crença na existência de raças biológicas, enquanto o racismo é a crença na qual as pessoas devem ser tratadas diferentes dependendo da inferioridade ou superioridade de sua raça. A segunda distinção se faz entre racismo extrínseco e intrínseco. O racismo extrínseco é aquele no qual a pessoa trata pessoas de maneira diferente dependendo da raça e o racismo intrínseco é aquele no qual se tratam as pessoas de sua própria raça diferentemente das demais. O autor vai criticar tais conceitos na medida que, para ele, as raças biológicas e, portanto, a superioridade ou inferioridade entre elas já foi desconstruída pelas ciências e defende um argumento moral de que não se deve destratar ninguém em função da raça.

A escola enquanto instituição da modernidade que se democratizou ao longo do século XX e XXI tem papel relevante na questão do racismo: tanto pode ser espaço de afirmação do racismo estrutural quanto espaço de prática antirracista. Estamos operando a partir da hipótese de que a disciplina escolar História tem potencialidade em operar a partir de uma lógica antirracista, apesar da forte dimensão eurocêntrica do currículo que reproduz os estereótipos e a violência simbólica contra as populações negras. Essa lógica antirracista na educação, em nossa perspectiva, deve estar ancorada em uma dupla dimensão: por um lado um viés epistemológico comprometido com uma produção plural de conhecimento, visando romper com o caráter eurocêntrico do ensino de História, e por outro um viés axiológico fortemente compromissado com a promoção da democracia e da pluralidade de sujeitos.

Nessa pesquisa estamos entendendo o racismo a partir de três dimensões: racismo institucional, racismo estrutural e racismo subjetivo, dimensões essas que permeiam o âmbito público e privado das relações sociais, políticas, econômicas e culturais, entendendo a questão da raça enquanto central no entendimento da história do Brasil desde sua formação no século XVI até os dias atuais, se modificando a partir da contingência e da historicidade. O racismo institucional:

[...] não se expressa em atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação (como poderiam ser as manifestações individuais e conscientes que marcam o racismo e a discriminação racial, tal qual reconhecidas e punidas pela Constituição brasileira). Ao contrário, atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Ele extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, desigualdades e iniquidades. (LÓPEZ, 2012, p. 127)

O racismo institucional se manifesta na dificuldade ou exclusão de acesso das populações negras às políticas, serviços e oportunidades, como nos campos da educação, cultura, saúde e segurança, por exemplo. Essa dimensão não se manifesta explicitamente, mas está no cerne do funcionamento das instituições, como no caso da educação, por exemplo, no qual o acesso das populações não-brancas ao espaço universitário era consideravelmente inferior antes das políticas afirmativas como as cotas raciais, por exemplo.

O racismo estrutural se caracteriza pela sua difusão no tecido social, naturalizando as desigualdades raciais nas relações sociais, sendo historicamente, discursivamente e materialmente produzido. O professor Silvio Luiz de Almeida (2019) desconsidera o racismo subjetivo e institucional como explicações para a experiência das populações negras no Brasil, afirmando o conceito de racismo estrutural para compreender o fenômeno. Sobre o racismo

estrutural nos diz o autor:

Ou seja, o racismo não é o mau funcionamento, não é um problema comportamental, o racismo é a normalidade, é o normal. A sociedade é racista porque em uma sociedade com a nossa história, que se sustenta em torno da desigualdade, o racismo funciona tanto como uma ideologia quanto como uma prática de naturalização da desigualdade. (ALMEIDA, 2019, p. 31)

Portanto, para o autor a história é fundamental para compreender a atualidade da ideologia e das práticas racistas em nossa sociedade. O racismo é um sistema produtivo, no sentido de produzir práticas, sujeitos e discursos que o naturalizam, e, portanto, não deve ser entendido enquanto uma questão de erro, engano, mau funcionamento ou mau comportamento de sujeitos e instituições.

O racismo institucional e estrutural na vivência dos estudantes da educação básica na cidade do Rio Janeiro perpassa a narrativa dos professores, no caso aqui relatado, na narrativa da professora Giselle quando questionada sobre a percepção dos estudantes acerca dos desdobramentos da escravidão no tempo presente:

Eles percebem, eles percebem. Assim, foi justamente essa discussão, assim, que eu falo para eles: “Gente, é tão óbvio a questão da desigualdade racial, não tem como você negar”. E eles particularmente não negam porque eles vivenciam. Mesmo os alunos que não se consideram negros, eles vivenciam isso, eles sabem que eles vão no shopping e são seguidos nas Lojas Americanas, sabe, eles contam para mim que eles... aí tem umas histórias horrorosas. Contar uma para você. A gente faz uma rifa, esse ano a gente fez uma rifa para conseguir arrecadar fundos para a formatura, então eles levavam a rifa para vender, para os responsáveis ou para os vizinhos e depois traziam o dinheiro e o papel. E uma aluna veio para mim e falou assim: “Professora, eu tenho dinheiro, mas eu não tenho mais o papel porque eu tava subindo o morro atrás dos meninos (os meninos são os traficantes), e aí a polícia me parou achando que eu tava levando alguma coisa para eles, tiraram tudo da minha bolsa, jogaram as minhas coisas no chão, eu consegui pegar algumas coisas, mas eu perdi o papel da rifa”. Então assim, são coisas que eles vivenciam, eles não negam. Eu trabalho numa escola que boa parte dos alunos moram nos [nome dos morros] então assim, eles vivenciam a violência policial, eles vivenciam a perseguição quando eles vão ao [nome do shopping] Shopping, que é ali próximo, então assim, eles não negam, eles sabem por que eles vivenciam. Então assim, eles não, não tem como eles não perceberem, infelizmente porque eles estão a todo momento expostos a isso. E eles falam sobre isso. (Professora Giselle, 2019)

A professora vai reproduzir relatos dos estudantes que incorporam tanto o conceito de racismo estrutural quanto institucional. No relato acima, o caso de racismo estrutural ocorre na perseguição dos estudantes das lojas e nos shoppings pelos funcionários, na medida que tal percepção associa a população negra à criminalidade. No caso do racismo institucional, o mesmo ocorre nos relatos de violência policial, na medida que os próprios agentes de segurança do Estado possuem predisposição a “enquadrar” pessoas negras, o que resulta em casos de

agressão, tortura e assassinatos a partir desse viés racista, o qual se desdobra no genocídio da população negra e jovem no Brasil. Contudo é interessante perceber na narrativa da professora que os estudantes têm a clareza sobre a vivência do racismo e a relação com o passado na produção das desigualdades raciais, e se sentem confortáveis em relatar esses casos nas aulas ou apenas para a professora, fornecendo indício de que a escola pode ser espaço de diálogo e acolhimento sobre essa violência sofrida, sendo, portanto, um tema sensível na vivência de estudantes nas periferias fluminenses. Tendo em vista essa violência de caráter racista, nos parece fundamental trabalhar essa questão em uma perspectiva histórica junto aos estudantes.

A seguir apresentamos um breve histórico da questão racial no Brasil. Essa história se inicia com o tráfico transatlântico ao longo dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, deslocando de forma forçada e violenta milhões de pessoas entre o continente africano e americano pelas mãos de europeus, violentando sua herança, sua identidade, seus corpos e suas vidas de maneira indelével. Isso não significa, contudo, que a escravização forçada transformou esses sujeitos em objetos e/ou mercadorias conforme estatuto econômico-jurídico do período. Foram pessoas a quem foi imposta uma prática violenta, mas que não se pode negar sua subjetividade. Esse processo de escravização forçada dessas populações foi justificado ideologicamente a partir da ideia de inferioridade da “raça negra” africana em relação à “raça branca” europeia através de discursos religiosos e pseudocientíficos, a história de Canaã, a classificação das espécies e as teorizações do racismo científico, concepções europeias posteriormente ressignificadas no Brasil.

O discurso religioso de legitimação da escravidão das populações negras provém do livro Gênesis da Bíblia, capítulo 9, entre os versículos 20 e 27, nos quais são narrados uma história sobre Noé e seus filhos Jafé, Sem e Cam, seu filho mais novo. Noé, embriagado de vinho e nu, teve sua nudez vista por Cam, enquanto Sem e Jafé cobriram o pai com uma capa e não viram sua nudez. Sabendo o que seu filho mais novo fez, amaldiçoou Cam e seus descendentes à servidão de seus irmãos. De acordo com a Tabela das Nações do Gênesis, os descendentes de Cam deram origem às nações de Cuxe (atual Sudão), Mizraim (atual Egito), Pute (atual Líbia) e Canaã (atual Israel e Líbano).

Pereira (2010), a partir de Swift, entende que tal discurso já era apropriado anteriormente pelos árabes para os mesmos fins. Segundo esse discurso, Cam, um homem branco, teria tido a sua cor de pele e de seus descendentes modificada por Deus por conta da maldição de seu pai, articulando o discurso bíblico ao discurso racista. (PEREIRA, 2010, p. 41). No Brasil, em 2011, esse discurso foi apropriado por um deputado federal para afirmar que

a África é um espaço amaldiçoado²³, reatualizando o discurso bíblico.

No estudo da Biologia enquanto ciência e disciplina escolar até hoje as concepções do botânico e zoólogo sueco Carlos Lineu sobre a taxinomia moderna das espécies são amplamente divulgadas. Contudo, o que não é amplamente discutido é que Lineu produziu uma taxonomia das “raças” humanas em sua obra mais famosa, *Systema Naturae* (1758), no século XVIII, período de gestação dos discursos da modernidade (PEREIRA, 2010, p. 41-42). A seguir a reprodução de dois trechos das páginas do livro:

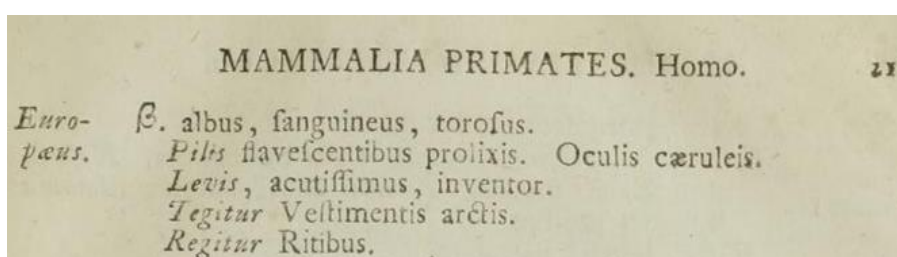


Imagem 2 – *Systema Naturae* (p.21)

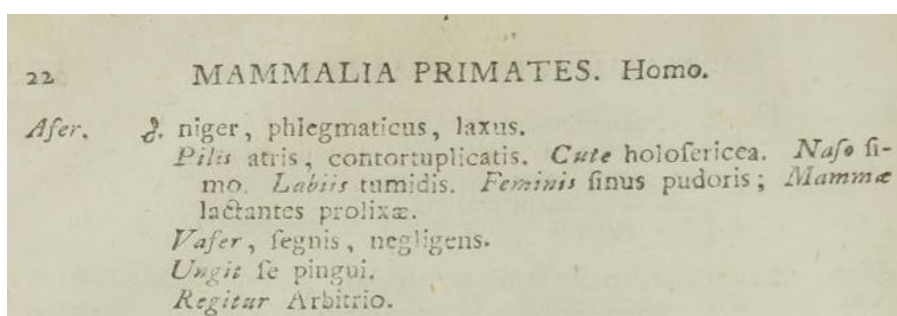


Imagem 3 – *Systema Naturae* (p.22)

O texto, escrito em latim, elenca uma série de características das “raças” humanas, como por exemplo: os europeus são caracterizados como brancos, sanguíneos, inventivos e governados pelos ritos. Já os africanos são caracterizados como negros, fleumáticos²⁴, negligentes e governados pela arbitrariedade.

Arthur de Gobineau, diplomata francês, foi um dos principais expoentes das teorias

²³ RODRIGUES, Rosiane. A maldição africana. *Extra*, 15 de abril de 2011. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/religiao-e-fe/rosiane-rodrigues/a-maldicao-africana-1604345.html>>. Acesso em 10 jan. 2020.

²⁴ Sanguíneos e fleumáticos, além de colérico e melancólico, são caracterizações baseadas no temperamento que remetem à medicina de Hipócrates (por volta de 400 a.C.), considerado o pai da medicina. Essas caracterizações articulavam questões físicas e emocionais, acreditando que a predominância de fluidos corporais (humores) influenciava na personalidade dos indivíduos. O tipo sanguíneo é caracterizado como “expansivo, otimista e impulsivo”, enquanto o tipo fleumático é caracterizado como “sonhador, pacífico e dócil”. Fonte: Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional (SBIE). Disponível em: <<https://www.sbie.com.br/blog/conheca-os-4-principais-tipos-de-temperamento/>>. Acesso em 10 dez. 2019.

racialistas no século XIX (PEREIRA, 2010, p. 42-43). Em sua principal obra, *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1855), defendia a eugenia e a superioridade da raça branca sobre as demais em termos intelectuais, estéticos e genéticos. Gobineau veio ao Brasil em 1869 como diplomata francês e, baseado em suas concepções racialistas, acreditava que o Brasil era um país com forte propensão à degeneração, tendo em vista a forte presença de raças inferiores em sua população e o intenso processo de miscigenação.

Na segunda metade do século XIX e no início do século XX, no contexto de produção de uma história e uma identidade para a formação da nação brasileira, a perspectiva eugenista, que visava um melhoramento das características físicas e mentais de uma população amparada no racismo científico vai estimular práticas de embranquecimento da população brasileira, por exemplo, fornecendo subsídios públicos para a vinda de imigrantes europeus e proibindo a imigração de povos africanos, visando a superação de um “atraso” relacionado ao quantitativo de escravizados e ex-escravizados no país. (PEREIRA, 2010, p.47)

As contradições da identidade nacional entre um projeto de embranquecimento e um grande contingente populacional negro se expressam, por exemplo, na Constituição brasileira de 1934, na qual o primeiro parágrafo do artigo 113 vai afirmar: “Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou idéias políticas.” (BRASIL, 2019a). Contudo, o sexto parágrafo do artigo 121 vai afirmar a restrição da imigração de determinados grupos étnicos, e na alínea b do artigo 138 o texto vai incumbir a União, os Estados e os Municípios de estimular a educação eugênica.

Reconhecendo a impossibilidade do projeto de embranquecimento total da população brasileira, ao longo do século XX a ideia de mestiçagem vai ser positivada, entendida enquanto contribuições das diversas raças na formação do povo brasileiro, em trabalhos de intelectuais como Gilberto Freyre, por exemplo. Esse discurso ainda reverbera e possibilita o apagamento do racismo através do mito da democracia racial, segundo o qual, no Brasil, por ser um país profundamente miscigenado, haveria uma convivência pacífica, harmônica e não racista entre as pessoas, gerando um mecanismo perverso de negacionismo do racismo na sociedade brasileira.

Apesar das afirmações da teorização da democracia racial, as condições de vida das populações negras no contexto do pós-abolição, sem qualquer mecanismo de reparação, eram extremamente desiguais em termos empregatícios, habitacionais e de escolarização. Já no final do século XX, após o fim da ditadura civil militar, a Constituição Federal do Brasil de 1988 prevê em seus artigos 1º e 5º o repúdio ao racismo e o racismo enquanto crime inafiançável e

imprescritível, respectivamente (BRASIL, 2019b). Esse intento antirracista foi intensificado na década de 2000 através de legislações, materiais didáticos, fomento de ações culturais e educativas, salvaguarda de bens culturais, cotas de acesso a universidades públicas, dentre outros, as chamadas ações afirmativas, de maneira a tensionar, mesmo que sutilmente, o racismo estrutural e institucional arraigado no país.

No caso do ensino de História na relação com a questão do racismo é fundamental estabelecer relações e traçar paralelos entre as vivências da população escravizada negra entre os séculos XVI e XIX e na contemporaneidade. Isso inclui falar do genocídio da população negra jovem, das condições socioeconômicas, da falta de acesso às oportunidades educacionais e de empregos bem remunerados, do racismo estrutural e institucional. Ou seja, não basta apenas apresentar fontes textuais, fontes imagéticas e dados estatísticos, é preciso envolver e emocionar. Contudo, isso não deve significar a ausência de fluxos do conhecimento científico e acadêmico, este é um dos fluxos que compõem esse saber complexo que é o saber escolar, sobre o qual vamos discutir no segundo capítulo.

Nessa perspectiva de articular o passado histórico com o presente vivo, é fundamental que as experiências de escravidão e racismo sejam articuladas, de maneira que os estudantes possam reconhecer a dimensão de remanescência do passado, conforme discutido anteriormente, na qual o passado permanece no presente com outra caracterização. A partir de um questionamento acerca da associação entre escravidão e racismo a professora Catarina respondeu:

Sim, isso é uma associação que todos eles fazem. Todos eles fazem [...] essa associação. Eles têm muito essa coisa do senso comum de que o lugar do preto na história é só como escravo, tipo assim, não tem na cabeça deles não tem nada que a população negra tenha feito no Brasil que não seja relacionada à escravidão. Aí eu chego: “Tá bom e depois que acabou a escravidão, o que os negros foram fazer? Eles morreram, eles sumiram, eles foram engolidos, que que aconteceu com eles, eles viraram brancos, porque a gente tinha uma população de milhares de pessoas aqui, o que que aconteceu com essas pessoas?” Aí eles ficam lá, entendeu, pensando, ou seja, você começa a fazer eles pensarem um pouco, isso geralmente tem um impacto legal porque todos eles vêm sempre com essa ideia do senso comum. (Professora Catarina, 2019)

A partir desse relato podemos vislumbrar uma das potencialidades dos temas sensíveis ao desestabilizar uma temporalidade linear que dificulta que os estudantes estabeleçam conexões entre passado e presente ao ter na problematização da professora um caminho para refletir acerca da vivência da população negra no contexto do pós-abolição. Ao questionar para onde a população negra foi após o fim da escravidão, a professora suscita o raciocínio dos estudantes em buscar acontecimentos, memórias, ideias, possibilidades para encontrar essa

população no tempo presente e quais são suas histórias e realizações fora do contexto da escravidão, podendo desestabilizar uma história única que, ao fim e ao cabo, se refere a própria identidade dos estudantes.

A questão da violência associada ao racismo também se fez intensamente presente nas narrativas dos professores entrevistados. Os três professores vão narrar situações de violência física e/ou simbólica vivenciadas por seus estudantes e, no caso do professor Leandro, por ele mesmo por conta do racismo estrutural, institucional e subjetivo, tanto no espaço da escola quanto fora dela, sensibilizando os docentes em suas práticas para a temática étnico-racial.

[...] porque numa das turmas que eu trabalhei isso [trabalho sobre racismo], um grupo de meninas virou e falou assim: “Professor, você lembra da aluna tal?” “Eu lembro e tal, que depois mudou de turma porque estava arrumando muita confusão e agora tá aí de tarde porque continua arrumando confusão”, mas eu também sei um bocado do que envolvia as confusões. “É sim, ela mesmo. Você sabe por que que ela ficou uma época sem vir a escola?” “Sei sim.” “Por quê?”. Porque ela usava trança, tirou as tranças e ficou com o cabelo solto, o cabelo dela era curto, um *blackpower* pequenininho e os garotos a zoavam como pão careca, galinha preta, e diversas coisas muito, muito pejorativas, muito baixas. A garota chegou um dia na escola chorando, com raiva, com raiva, ela tem a fama de briguenta, mas eu sou maluco porque eu sempre pego esses briguentos e fico “vamos conversar”, ainda mais as garotas porque eu vejo que a opressão em cima delas é ainda maior, porque eu chego ali e falo assim “se eu não sou capaz de conversar com ela, tem a coordenadora, a adjunta que são mulheres negras, que são ligadas nessas situações, eu já encaminho, já falo assim “ó, conversa com ela e tal”. A garota chegou [palavrão] da vida, chutando tudo, eu falei assim: “O que que houve, menina, o que que houve?” Ela falou: “Nada não, professor, nada não”. Eu falei assim: “Vamos fazer o seguinte: pega suas coisas, começa a copiar, tá? Vamos dar cinco minutinhos, a gente vai no meu escritório, ali fora de sala que a gente vai conversar”. Conversei com ela, a garota chorando, chorando. Eu falei assim: “O que que houve?” “Professor, tirei as tranças e os meninos todos estão me zoando, eu não quero estar na escola, eu não quero, eu não quero vir, eu não queria vir a escola e eu vim e eles estão me zoando”. Aí chorou, chorou, chorou, abracei, chorei junto, aí fui e encaminhei para a coordenadora, que é uma ativista negra, para ter uma conversa com a garota. Então assim, o sensível não tá exatamente, pelo menos assim no meu caso, não tá exatamente na forma de abordar, mas tá ali no dia-a-dia, são coisas que estão enraizadas e são tidas como naturais. E aí voltando, as meninas lembraram da colega e falaram, eu fui e contei para elas o que tinha acontecido porque eu presenciei, “pô é isso mesmo”. Aí no trabalho estava lá: “Você já viu ou presenciou alguma situação de racismo?”. “Sim, da amiga, que foi chamada de galinha preta porque estava com o cabelo mais curto, não sei o que”. Então é a forma da gente tocar o coração, não adianta. (Professor Leandro, 2019)

Na narrativa do professor Leandro temos mais uma evidência da potencialidade de se pensar o racismo como tema sensível na sala de aula. O professor propôs um trabalho sobre o racismo e sobre a vivência dos estudantes desse fenômeno, mas encontrou silêncio em um primeiro momento. Após narrar suas próprias vivências com práticas racistas, um grupo de estudantes associou a fala do professor com uma história ocorrida a uma estudante da escola, que sofreu racismo pelos próprios colegas por causa de um corte de cabelo.

A História enquanto ciência e enquanto disciplina escolar tem sido alvo de discursos

negacionistas e revisionistas sobre a questão da escravidão e do racismo. Um exemplo foi o caso apresentado na Introdução (p. 19) em que uma mãe “fantasia” seu filho de escravizado e posteriormente nega que houve escravidão de negros no país e que os livros de História mentiam. Contudo, esses discursos também circulam nas mídias digitais e impressas e nos discursos do alto escalão do governo brasileiro²⁵, se tornando políticas de Estado.

Em um contexto tão desafiador quanto o que estamos vivenciando enquanto professores preocupados com a formação ética de nossos estudantes, é fundamental nos apropriarmos dos instrumentos legais que nos possibilitam a liberdade de escolha, que segundo Mével e Tutiaux-Guillon (2013 *apud* GIL; EUGENIO, 2018, p. 142) é a liberdade própria do professor e que são sempre escolhas políticas. No Brasil, dentre esses instrumentos legais podemos citar as leis 10.639/03 e 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), as quais visam a construção de uma educação antirracista, ainda que com alguns problemas, conforme vamos tratar no subcapítulo 2.2.

Neste subcapítulo buscamos traçar um breve histórico da questão racial no Brasil, articulando aos conceitos de raça, racismo estrutural e racismo institucional. Por fim, buscamos defender a ideia de que o racismo é um tema sensível da História do Brasil. No próximo capítulo vamos desenvolver reflexões sobre as questões curriculares e da produção do conhecimento histórico escolar para uma educação para as relações étnico-raciais em uma perspectiva antirracistas no ensino de História.

²⁵ Apenas para citar um dos inúmeros exemplos ocorridos ao longo do primeiro ano do governo do presidente Jair Bolsonaro, o jornalista Sérgio Nascimento de Camargo, nomeado para ocupar a presidência da Fundação Cultural Palmares, em suas redes sociais publicou postagens com mensagens como: “A escravidão foi terrível, mas benéfica para os descendentes”; “Racismo real existe nos Estados Unidos. A negrada daqui reclama porque é imbecil e desinformada pela esquerda” e sobre o Dia da Consciência Negra, que “causa incalculáveis perdas à economia do país, em nome de um falso herói dos negros (Zumbi dos Palmares, que escravizava negros) e de uma agenda política que alimenta o revanchismo histórico e doutrina o negro no vitimismo”. Esse discurso se opõe frontalmente ao objetivo institucional da Fundação de “combate ao racismo, a promoção da igualdade, a valorização, difusão e preservação da cultura negra” (site institucional), com possibilidade de esvaziamento institucional, gerando forte oposição social que resultou na suspensão da nomeação. Fonte: Após decisão da Justiça, governo suspende nomeação do presidente da Fundação Palmares. **G1 Política**, 12 dez. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/12/governo-suspende-nomeacoes-dos-presidentes-da-fundacao-palmares-e-iphhan.ghtml>>. Acesso em 20 jan. 2020.

2 O QUE PODE O PROFESSOR DE HISTÓRIA ENSINAR? CURRÍCULOS EM DISPUTA NO ENSINO DE HISTÓRIA²⁶

Eu nem fiz um trabalho pra Consciência Negra, porque eu acho que é um assunto que tem que ser debatido, sempre tem que ser debatido dentro do currículo porque se você trabalha especificamente assim, parece que é uma coisa à parte, eu tento fazer mostrando que não é uma coisa à parte, é uma coisa que tem que estar entremeadada o ano inteiro. (Professora Giselle, 2019)

2.1. CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA

O Ensino de História, campo disciplinar central na produção dessa pesquisa, está sendo significado no âmbito dessa pesquisa como “lugar de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011) entre os campos da História e da Educação, de forma a constituir um referencial teórico complexo para pensar a História ensinada. A fronteira, nessa perspectiva, não é entendida na acepção de limite, e sim de lugar de diálogos entre saberes constituídos em campos diversos, porém complementares, negociando distâncias.

A constituição desse campo de pesquisa no Brasil ocorreu a partir de meados da década de 1980, ganhando vigor a partir de pesquisas como a dissertação de mestrado de Selva Guimarães Fonseca (1991) e a tese de doutoramento de Circe Bittencourt (1993), ambas no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo (USP), as quais privilegiam uma abordagem histórica da disciplina História (GABRIEL, 2019, p. 76). Na década de 2000 e 2010 o campo ganha novo fôlego a partir de pesquisas em Programas de Pós-Graduação em História e em Educação, da criação, do Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História (ANPUH) em 2001²⁷, da criação da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) em 2009²⁸ e do início da primeira turma do PROFHISTÓRIA em 2014²⁹.

As contribuições no campo da História se referem às áreas da Teoria da História,

²⁶ O título do capítulo faz referência ao livro *Pode o subalterno falar?*, da intelectual indiana Gayatri Chakravorty Spivak.

²⁷ O GT de Ensino de História e Educação da ANPUH foi criado na década de 1990, mas foi regularmente instituído apenas em 2001, na XXI Simpósio Nacional da ANPUH, ocorrida em Niterói (MESQUITA, 2017, p. 156-162).

²⁸ A Associação foi criada extraoficialmente em 2006, no VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH) em Belo Horizonte, e sua fundação oficial ocorreu em janeiro de 2009. Fonte: <https://hhmagazine.com.br/author/abeh/>.

²⁹ As discussões em torno da criação de um Mestrado Profissional em Ensino de História se iniciaram em 2007 no âmbito do Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em História. Em 2013 o projeto foi apresentado à CAPES e aprovado, e em 2014 o PROFHISTÓRIA teve sua primeira turma, com doze universidades credenciadas inicialmente, sendo a UFRJ a universidade âncora. Fonte: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa.

Historiografia e os campos temáticos consolidados, como História do Brasil, História das Américas, História Contemporânea, dentre outros. Essas áreas contribuem na reflexão sobre o conteúdo curricular da disciplina a partir dos fluxos do saber acadêmico, sobre a importância da temporalidade na constituição desse saber (conforme discutido no subcapítulo 1.2) e a própria questão da escrita da História. Essas dimensões são estruturantes para pensar o ensino de História, mas não de forma exclusiva. No escopo dessa pesquisa acreditamos na impossibilidade de ensinar História apenas com os referenciais do campo da História, sendo fundamental os referenciais do campo da Educação no processo educativo.

No campo da Educação, as áreas da Didática e do Currículo contribuem com reflexões sobre os saberes docentes e as práticas curriculares dos professores. Gabriel (2019, p. 74-75), em verbete sobre o currículo de História, entende que o uso dos conceitos de “Currículo” e “Didática” nas pesquisas se refere a forma como o campo do ensino de História foi constituído no Brasil, a partir de suas respectivas tradições disciplinares. Essas tradições disciplinares também se referem aos contextos internacionais de produção no campo educacional, tendo em vista a primazia do campo do Currículo nos países de tradição anglo-americana e do campo da Didática nos países de tradição francesa, e não a partir de uma percepção que dualiza a produção desses campos, que parte do entendimento de que o campo do Currículo opera com questões teóricas do fazer educacional enquanto o campo da Didática opera com questões práticas.

Esses campos, dependendo de como são significados em suas particularidades, podem gerar estreitamento ou a impossibilidade do diálogo. Segundo Gabriel (2019), não necessariamente o uso do conceito de “currículo de História” implica em um diálogo com o campo do Currículo e suas problematizações, mas pode ser significado enquanto a lista de conteúdos que compõem as grades curriculares dos diferentes níveis de ensino, variando em função das escolhas teóricas e políticas de quem o significa. Nessa pesquisa procuramos dialogar com a primeira perspectiva, considerando a fertilidade do diálogo entre os campos do Currículo e do Ensino de História. O campo do Currículo é importante referencial na reflexão acerca do ensino de História ao propor questionamentos acerca de quais saberes, poderes e sujeitos estão produzindo e sendo produzidos pelo currículo. A articulação entre esses dois profícuos campos de pesquisa – o Ensino de História e o Currículo – nos permite ampliar a densidade teórica das reflexões sobre os conhecimentos escolares produzidos na disciplina História no escopo dessa pesquisa.

O entendimento de currículo com o qual estamos operando é o de currículo como “espaço-tempo de produção de significados, identidades, diferença, disputa de sentidos sobre os processos e fenômenos do mundo” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014b, p. 34), ou seja, como

espaço de significação. A partir dessa perspectiva podemos incluir as questões sensíveis enquanto espaços de disputa por sentidos e significados sobre os conhecimentos legitimados ou subalternizados no âmbito educacional, sendo, portanto, disputa política e cultural nas contingências do poder. Entendemos também que essas disputas no âmbito do currículo expressam regimes de verdade em disputa dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, o professor é entendido como um importante produtor de currículo e de conhecimento histórico escolar em sua prática profissional, ainda que esteja constantemente no centro de disputas dentro e fora da escola sobre os sentidos de escola, professor, ensino e conhecimento.

Nessa pesquisa procuramos não segmentar o conceito de “currículo” a partir da dualidade entre um entendimento de currículo enquanto listagem de conteúdos ou uma acepção de currículo enquanto prática educacional, ou seja, uma separação entre currículo prescrito e currículo praticado. Isso se dá pois entendemos que a dualidade teoria (prescrito) e prática (praticado) não dá conta da complexidade dos aspectos educacionais envolvidos na produção de currículo. Nosso entendimento é de que os professores, em sua prática profissional, não são “aplicadores” de políticas educacionais curriculares, mas que ressignificam o currículo, juntamente aos estudantes, no processo de produção do conhecimento histórico escolar.

O debate acerca do binômio currículo/conhecimento perpassa o campo do Currículo a partir de sua constituição nas primeiras décadas do século XX, sendo um dos primeiros marcos a publicação do livro *The Curriculum* (1918) de John Franklin Bobbitt nos Estados Unidos, e o acompanha até os dias de hoje, sendo espaço de tensionamento acerca da centralidade do conhecimento no Currículo. O traço mais permanente do conhecimento no currículo é a perspectiva acadêmica, tendo em vista que rastros da mesma podem ser identificados tanto em uma concepção instrumental quanto progressivista (LOPES; MACEDO, 2011, p. 73). Nessa perspectiva acadêmica, o conhecimento a ser ensinado na escola, validado, é o conhecimento produzido no âmbito acadêmico, que pode acabar recaindo em um positivismo que entenda a ciência como uma verdade neutra e desconsidere suas condições sociais e culturais de produção, deslegitimando outros saberes.

A perspectiva instrumental e a progressivista comungam em um ponto: ambas apostam no conhecimento enquanto meio para atingir um determinado fim. Contudo, o fim almejado difere. Na instrumental, o conhecimento “serve” para ser aplicado na sociedade de maneira a melhorar o funcionamento do sistema a partir da aprendizagem de habilidades e competências racionais e úteis. Enquanto isso, na perspectiva progressivista, cujo maior expoente é o estadunidense John Dewey, a aquisição do conhecimento objetiva ampliar o bem-estar da humanidade, o qual o autor associa com a possibilidade de construção democrática (LOPES;

MACEDO, 2011, p. 73-75)

A corrente crítica, que engloba diferentes matrizes teóricas, capitaneada pela Nova Sociologia da Educação a partir da década de 1970, problematizou mais intensamente a questão do conhecimento no currículo em relação as demais no contexto de renovação do campo dos Estudos Curriculares. Algumas das questões propostas pela perspectiva crítica são: Qual conhecimento deve ser selecionado? E para quem? Em quais relações de poder o conhecimento implica e está implicado?

Nas últimas décadas, as teorizações curriculares têm sido articuladas a correntes teóricas de linhas pós-críticas, pós-estruturalistas e pós-fundacionais, as quais geram tensionamentos ao problematizar a própria centralidade do conhecimento no currículo. Tais concepções buscam romper com uma perspectiva normatizadora das teorizações curriculares, as quais se encontram fortemente calcadas na produção de subjetividades hegemônicas e excludentes da diferença, associadas ao modelo de escola produzido na/pela modernidade.

Uma perspectiva expressiva na relação entre o campo do Currículo e as áreas disciplinares têm sido a produção teórica acerca da categoria “conhecimento escolar” ou “saber escolar”³⁰. Essa categoria nos parece potente para pensar uma epistemologia da produção do conhecimento própria do espaço escolar, ao conferir equivalência entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, sem hierarquizações que desqualificam a produção escolar. Nesse sentido, há o entendimento que essas produções são constituídas de maneira diferentes, sendo importante considerar possibilidades de diálogo entre elas.

O conhecimento escolar foi objeto de reflexão nas pesquisas dos autores franceses Yves Chevallard e Michel Develay nas décadas de 1980 e 1990, a partir do conceito de “transposição didática”, estreitamente vinculado ao campo da Didática. No Brasil, esse conceito foi apropriado e ressignificado no trabalho de autoras como Ana Maria Monteiro (2007a, 2014b), Alice Casimiro Lopes (2007) e Carmen Teresa Gabriel (2014a, 2014b).

O conceito de transposição didática, a partir do trabalho de Yves Chevallard no campo da didática das matemáticas, é definido como a “passagem do ‘saber sábio’ ao ‘saber ensinado’”. Na visão do autor, os professores não produzem a transposição didática, mas atuam na transposição didática. A noosfera, composta por “técnicos, representantes de associações, professores militantes” é que realizaria a seleção e a estruturação didática do saber a ensinar a partir do saber sábio (MONTEIRO, 2019b, p. 221). A transposição didática se refere aos

³⁰ No escopo dessa pesquisa estamos tomando “conhecimento” e “saber” como sinônimos, entendendo que a diferença entre esses conceitos advém da matriz linguística, sendo “conhecimento” referente ao “*knowledge*” nos países de tradição anglo-americana e “saber” referente ao “*savoir*” nos países de tradição francesa.

processos de transformações adaptativas de ordem conceitual no saber, a partir de diversos procedimentos, como a dessincretização, a despersonalização, a programabilidade, a publicidade e o controle social das aprendizagens. Abaixo apresentamos um esquema que busca representar as transfigurações do saber segundo Chevallard, a partir de Monteiro (2019, p. 221):



Esquema 2 – Transposição didática em Chevallard

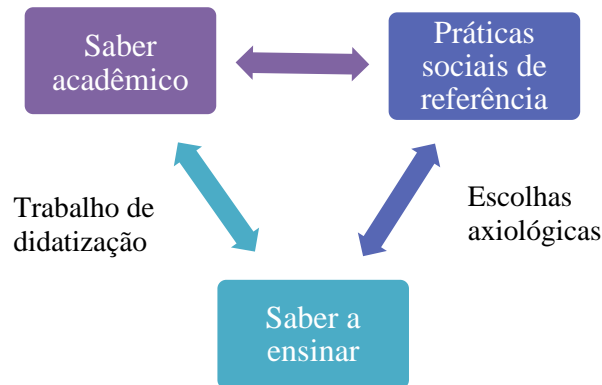
Na percepção do autor, o ponto de partida é o saber sábio, ou seja, o saber acadêmico, o qual, a partir da atuação da noosfera se transforma no saber a ensinar, tornando-o objeto de ensino. Os professores atuam a partir do saber a ensinar, transformando-o em saber ensinado no momento da aula, enquanto os alunos transformam o saber ensinado em saber aprendido, ainda que não necessariamente o saber aprendido seja da mesma ordem do saber ensinado.

Alguns autores como Bittencourt (2008, p. 36-37) entendem que Chevallard produz uma hierarquização entre o saber sábio e o saber a ensinar, pois esse último seria fruto de uma deformação e, portanto, nessa perspectiva, o saber escolar seria inferior ao saber científico e só seria legitimado a partir deste, tornando a escola espaço de reprodução de conhecimento externo. Monteiro (2019b), em verbete sobre a transposição didática faz referência a essas críticas, entendendo que a despeito destas, as teorizações de Chevallard tem contribuído para produzir perspectivas instigantes para as pesquisas sobre os saberes escolares em sua especificidade epistemológica. Alice Casimiro Lopes argumenta em favor do uso do conceito de “mediação didática”, menos em uma perspectiva de relacionar ou criar pontes entre duas coisas e mais a partir de um enfoque dialético, em um processo de constituição de realidades através do contraditório, do complexo, do não imediato. (LOPES, 1997, p. 106 *apud* MONTEIRO, 2007a, p. 91).

Nos parece que Michel Develay contribui em seu trabalho para tensionar o caráter linear e processual da perspectiva de Chevallard sobre a transposição didática, na medida que estabelece relações e operações entre as dimensões do saber acadêmico, do saber a ensinar e das práticas sociais de referência a partir da didatização e das escolhas dos professores. Na proposição de Develay nos parece que a perspectiva de intercâmbio entre as instâncias de produção dos saberes fica mais evidente. Além disso o autor aponta a relevância da dimensão axiológica na constituição desse conhecimento escolar, o qual se constitui também a partir das

práticas sociais de referências. Dentre elas podemos citar as referências culturais, as vivências dos estudantes, as práticas sociais e as pesquisas. Nessa perspectiva, além do caráter didático dessa prática, se incorporam também valores a esses saberes produzidos na escola.

No esquema apresentado abaixo, reproduzido a partir de Monteiro (2007a, p. 90), observamos a perspectiva de Develay sobre os fluxos das referências no processo da transposição didática:



Esquema 3 – Transposição didática em Develay

Ana Maria Monteiro (2007a), partindo das contribuições dos franceses Yves Chevallard e Michel Develay vai operar com o conceito de “transposição didática” com o objetivo de compreender a produção do conhecimento histórico escolar e dos saberes docentes na docência de professores de História. Monteiro (2007a, p. 92-93) considera os conceitos de axiologização e didatização estruturantes na constituição do ensino de História, tendo em vista que o primeiro expressa escolhas, afinidades, leituras e apropriações tanto na produção do saber escolar quanto acadêmico por parte dos atores sociais envolvidos, enquanto o segundo se relaciona aos processos de reelaboração dos saberes, e que não necessariamente implica em uma deformação desse saber. A partir desses conceitos a autora vai afirmar a importância da autonomia dos professores, ainda que relativa, em sua prática profissional na produção de saberes.

Alice Casimiro Lopes (2007), em texto sobre as diferentes configurações do conhecimento científico e do conhecimento escolar, entende que tais conhecimentos são práticas sociais contingenciais, sendo seus objetivos, práticas e postulados de verdade contingenciais. Para a autora, o conhecimento escolar é produzido socialmente para finalidades específicas de escolarização, em processos de seleção e organização de conteúdo a partir de relações de poder. A autora não se preocupa com a primazia do fluxo de cientificidade no conhecimento escolar, pois entende que tal perspectiva assume um viés cientificista que ignora

a própria contingência da produção científica, defendendo, portanto, a legitimidade da cultura escolar em produzir saberes próprios.

Carmen Teresa Gabriel, juntamente com Moraes (2014a) visa articular os conceitos de conhecimento escolar e conteúdo, buscando compreender quais os sentidos hegemônicos que são fixados desses termos nas políticas curriculares, entendendo que os termos não são sinônimos, mas são apropriados como tal para satisfazer determinadas demandas. Segundo as autoras, quando os termos são posicionados como equivalentes, o conhecimento escolar é legitimado frente às demandas sociais, pois tem no “conteúdo” seu fluxo de cientificidade “garantido”. Esse fluxo de cientificidade, contudo, vai ser tensionado, pois não é entendido enquanto conhecimento neutro e universal, mas enquanto de disputas sobre os sentidos de verdade. As autoras procuram afirmar o conhecimento escolar enquanto uma produção híbrida, no qual o “conteúdo” não seria seu equivalente, mas seria mais umas das dimensões na constituição dessa configuração discursiva.

Gabriel e Monteiro (2014b) vão apostar na produtividade da categoria de “conhecimento histórico escolar”, reconhecendo a potencialidade da dimensão educativa ser estruturante nesse processo de constituição e da necessária interação com o conhecimento científico (GABRIEL; MONTEIRO, 2014b, p. 33-34). Nesse sentido, o reconhecimento do diálogo constante com os fluxos da cientificidade não implica em negar a perspectiva cultural e contingente da produção científica, realizada em determinada temporalidade por determinados sujeitos a partir de regimes de verdade e, portanto, parciais. No entanto atestam a fertilidade desse diálogo, postulando uma equivalência epistemológica e consequente valorização da produção curricular no âmbito da escola e do sujeito docente, ainda que reconheça as relações de poder desiguais entre essas dimensões de produção de conhecimento.

Nas palavras das autoras:

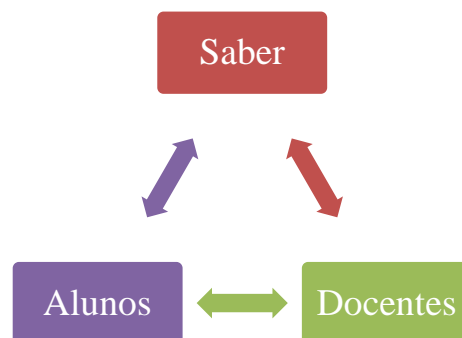
[O conhecimento histórico escolar] [...] considerado na perspectiva que reconhece a especificidade epistemológica de sua construção, que tem a dimensão educativa como estruturante na sua constituição e que implica um diálogo contínuo e não hierarquizado com o conhecimento da disciplina científica, no caso, a Teoria da História e a historiografia, para sua reelaboração/renovação/atualização. Tal perspectiva permite superar o mito do descompasso entre o conhecimento científico e o escolar, o que exige e torna possível o investimento em referencial teórico para o enfrentamento dos desafios do ensino/aprendizagem das disciplinas escolares e, no caso em pauta, da História, rompendo limites decorrentes de visões que se restringem a identificar "erros" e distorções na sua prática. (MONTEIRO; GABRIEL, 2014b, p. 33)

Tal conceito nos permite operar sob a concepção de que há uma especificidade na constituição do conhecimento produzido no âmbito da escola e que não deve ser entendido

como uma produção inferior ao conhecimento produzido na Academia, mas que possui outras formas de validação. Dessa maneira, o conhecimento histórico escolar, caracterizado por ser híbrido, tendo em vista os fluxos do saber científico, referenciais culturais, a dimensão axiológica, a realidade do aluno e os saberes docentes nos apontam as potencialidades desse conceito para investigar as práticas de professores de História enquanto produtores desse conhecimento, criação ao mesmo tempo individual e coletiva. No subcapítulo 2.3 vamos focar as produções de conhecimento histórico escolar nas narrativas dos professores de História entrevistados sobre suas práticas.

As problematizações acerca do conhecimento escolar reconhecem que a questão sobre qual conhecimento deve ser ensinado nas escolas é relevante, tendo em vista que a legitimação de determinados conhecimentos, usualmente o conhecimento científico disciplinarizado, produz exclusões de diversas ordens. Ao considerar que o currículo é seleção e organização de conhecimentos para fins educacionais e que, portanto, engendra relações de poder, também problematizamos o papel marginalizado reservado aos professores na produção de políticas educacionais curriculares, que muitas vezes são apresentados a um currículo pronto, e apostamos na importância da figura do professor nesse processo de transformação curricular.

Outra dimensão que nos parece interessante apontar ao tratar da relação do saber na relação com o currículo é o chamado “sistema didático” (Chevallard) ou “triângulo pedagógico” (Houssaye), o qual representamos no esquema abaixo:



Esquema 4 – Triângulo pedagógico

Essas conceituações pretendem indicar os elementos centrais do processo educacional, enfocando docente, estudantes e o saber, buscando estabelecer articulações entre esses polos. António Nóvoa se apropria do triângulo pedagógico de Houssaye para tensionar as possíveis articulações que podem ocorrer nesse triângulo, no qual um dos polos sempre estará “condenado” ao “lugar do morto”, em uma referência ao jogo de *bridge*. Esse “lugar do morto” se caracteriza por um jogador que não pode participar diretamente da ação, apesar de estar

presente e influenciar a ação, mas não pode agir, estando, portanto, em uma posição passiva. Se a relação se configura apenas na relação professor-saber, os alunos têm sua autonomia reduzida. Já na primazia da relação professor-aluno, o saber, dimensão fundamental do processo pedagógico, fica em segundo plano. Por fim o autor entende que no contexto educacional atual tem se dado muita ênfase na relação aluno-saber, em uma perspectiva de (auto)aprendizagem, esvaziando o espaço do professor nesse processo, o posicionando no “lugar do morto”.

Nessa pesquisa buscamos evidenciar os professores enquanto sujeitos incontornáveis na constituição de um conhecimento histórico escolar significativo, tendo em vista a potencialidade de seu conhecimento sobre a disciplina que lecionam e ao mesmo tempo sobre os alunos com os quais convivem, os outros dois polos que compõem o triângulo pedagógico. Essa dimensão será enfocada no capítulo 3, acerca dos saberes docentes.

Considerando as perspectivas e as teorizações apresentadas nesse subcapítulo, entendemos que o conhecimento escolar se constitui enquanto uma aposta em um fazer próprio do ambiente escolar e no papel do professor enquanto mediador nesse processo. Buscamos defender que o conhecimento escolar pode viabilizar a construção de espaços educativos mais democráticos e menos excludentes, possibilitando processos de subjetivação, qualificação e socialização significativos. No próximo subcapítulo vamos articular o ensino de História com o campo da educação para as relações étnico-raciais, focalizando nos embates curriculares em termos de ações afirmativas para a inserção de sujeitos marginalizados no currículo.

2.2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

A luta por igualdade real de condições no Brasil não é novidade, tendo em vista que o passado colonial do país resultou em diversos mecanismos de exclusão de grupos sociais ao longo dos séculos e sua permanência no tempo presente. No campo educacional, as demandas por uma educação plural e mais democrática atravessaram o século XX através da agência dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro. A Frente Negra Brasileira, na década de 1930, “elegeu como um de seus compromissos a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar.” (BRASIL, 2013, p. 7), assim como o Movimento Negro Unificado (MNU) o faria na década de 1970. Na década de 1980, no bojo do processo de redemocratização, os debates sobre a questão do racismo no Brasil foram intensificados, estando os grupos do movimento negros, pesquisadores da área de educação e professores a frente das demandas por uma educação que refletisse a diversidade étnico-racial brasileira.

Fruto de luta e pressão política desses movimentos, no início do século XXI foram promulgadas duas leis que instituíram a obrigatoriedade do tratamento das temáticas étnico-raciais no currículo: a lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e a lei 11.645, de 10 de março de 2008, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos sujeitos africanos, afro-brasileiros e indígenas na educação básica, medida que reverberou nos currículos da História ensinada.

A importância dessas legislações, muito mais que instituir a obrigatoriedade de “novos”³¹ conteúdos no currículo escolar, tratam de buscar “estabelecer de fato uma perspectiva democrática no âmbito da Educação, na medida em que democracia pressupõe participação e representação de todos os cidadãos, inclusive nos currículos e na Educação, de maneira ampla.” (PEREIRA; LIMA, 2016, p. 108), ou seja, em uma perspectiva de educação antirracista. Nessa pesquisa, o diálogo com as relações étnico-raciais e as legislações supracitadas são relevantes tendo em vista a perspectiva de câmbios nas estabilidades curriculares do ensino de História, fortemente marcada por uma história eurocêntrica, colonialista e branca, gerando tensões e disputas sobre os sentidos legítimos para o ensino de História na educação básica.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 são marcos fundamentais na dimensão de ações afirmativas no campo educacional para as populações não-brancas no contexto do novo governo que assumia o poder Executivo do país em 2002. Essas leis alteram artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9.394/96, propondo transformações em termos de conteúdo nos currículos das disciplinas, especificamente História, Língua Portuguesa e Educação Artística, além de instituir o 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, enquanto data comemorativa no calendário escolar. A lei 11.645/08 substituiu especificamente o artigo 26-A da lei 10.639/03, no sentido de propor a inclusão dos povos e cultura indígenas nos currículos. No texto da lei 11.645/08, o artigo 26-A está redigido da seguinte maneira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira

³¹ Utilizamos “novos” entre aspas pois entendemos que os conteúdos instituídos pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 não são novos em si no sentido de ineditismo, pois tais sujeitos já eram enunciados nos currículos da disciplina História, por exemplo, nos conteúdos relacionados ao período colonial. Contudo, o contexto de promulgação das leis, fortemente marcado pela atuação do movimento negro, demandava a ressignificação das narrativas sobre esses sujeitos no currículo, em uma tentativa de descolonialização dos saberes, além da inserção da História da África, temática negligenciada anteriormente.

e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

As reações à instituição dessa obrigatoriedade não foram unânimes, mas algo ficou claro: muitos professores e formadores de professores não possuíam formação própria para trabalhar essas temáticas em sala de aula, seja no ensino básico ou superior, sob o risco de transformar a lei em letra-morta. A legislação não incluía em um primeiro momento a questão da formação inicial e continuada dos professores, o que se tornou um empecilho para a efetivação da lei. Em março de 2003 foi instituída a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e em fevereiro de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), de maneira a propor soluções para o desafio de múltiplas dimensões que é a desigualdade no Brasil, especialmente na articulação entre desigualdade racial e desigualdade educacional, frutos do racismo estrutural e institucional.

De maneira a articular ações para a promoção das políticas públicas de ações afirmativas voltadas para a promoção da diversidade étnico-racial na educação, foi homologado em 2004 o Parecer CNE n.01/2004, que instituiu as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento elenca uma série de princípios filosóficos e pedagógicos para conduzir às ações dos sujeitos nas redes de ensino e maneira a efetivar a lei: 1) consciência política e histórica da diversidade; 2) fortalecimento de identidades e direitos; 3) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Em artigo sobre as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Abreu e Matos (2008) apresentam algumas reflexões sobre o documento, articulando os debates propostos com a questão da cultura e identidade. Segundo as autoras:

Os objetivos mais evidentemente políticos do parecer fizeram crescer as críticas acadêmicas ao texto. Uma crítica à "essencialização" dos grupos culturais, ou seja, a pensá-los como realidades fixas e imutáveis que precedem os processos sociais em que estão inseridos, se aprofundou. De fato, muitos críticos consideraram especialmente danosa essa tendência, que levaria a uma naturalização dos grupos étnico-raciais, com a possibilidade de tornar mais rígidas e tensas fronteiras étnico-raciais tradicionalmente bastante difusas na sociedade brasileira. Para esses críticos, a aprovação do parecer podia acabar por favorecer o oposto dos seus objetivos, acirrando contradições raciais explícitas, até então tidas como pouco expressivas na

maior parte do país. De fato, em muitos trechos do documento, negros e brancos aparecem como expressões distintas e bem definidas, diretamente referidas a descendentes de senhores (europeus) e de escravos (africanos), como se tal operação fosse simples e possível. (ABREU; MATOS, 2008, p. 9)

Em acordo com as autoras, entendemos que não seja possível no campo da História e da cultura cristalizar identidades sobre o que é ser negro, indígena e branco no Brasil, por mais que tenhamos a percepção que no Brasil o fenótipo do indivíduo interfira diretamente nas relações raciais e, portanto, nas relações de poder, as quais o sujeito estará submetido ao longo da vida. Contudo, assumir essas identidades não implica em ter uma subjetividade essencialista sobre aspectos culturais e identitários.

No contexto das reformas educacionais instituídas pelo Plano Nacional de Educação 2014/2024, quatro das vinte metas propostas pelo documento estão relacionadas à elaboração de uma base nacional comum (MICARELLO; FRADE, 2016), conforme previsto pela LDBEN desde 1996, em seu artigo 26³². Em 2015 foi disponibilizada para consulta uma primeira versão da BNCC, a qual gerou intensos debates na comunidade disciplinar (GOODSON, 1997) de História, que teve suas tradições da História ensinada tensionadas, ao reduzir drasticamente a ênfase da lógica quadripartite, linear e eurocêntrica do currículo, gerando reações de áreas disciplinares como História Antiga e História Medieval. Essa disputa evidenciou as fissuras internas e as tradições do campo, além da desvalorização do campo educacional na área. Essa primeira versão foi elaborada a partir das contribuições de pesquisadores da área do Ensino de História, os quais justificaram suas escolhas pela ênfase na História do Brasil no currículo desse componente curricular, como se lê a seguir:

“A opção pela ênfase na História do Brasil sustenta-se em quatro fundamentos. Em primeiro lugar, por oferecer um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir do acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e como nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de que tal opção faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico. Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática.” (BRASIL, 2015, p. 243)

³² Diz o *caput* do artigo 26, em sua redação atualizada em 2013: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.”

As escolhas curriculares desse grupo foram amplamente criticadas por diversos atores sociais, tanto por grupos ligados à mídia quanto por historiadores profissionais, inclusive pela própria direção da ANPUH e por parte do ministro da Educação à época, Renato Janine Ribeiro. Acácia Pereira (2018), em sua dissertação de Mestrado, entrevistou três dos membros do grupo de trabalho que elaborou a primeira versão da BNCC acerca do conteúdo produzidos e das críticas que sofreram. Um dos componentes do grupo, Giovani José da Silva, professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em entrevista à pesquisadora, afirmou que parte das críticas direcionadas à versão apresentada pelo grupo de trabalho do Ensino de História eram de cunho racista, tendo em vista a rejeição a um currículo de História que buscou desestabilizar a lógica eurocêntrica e dar centralidade a outros sujeitos:

[...] eu entendo que naquela primeira versão da BNCC, nas críticas veladas ou não que se fizeram ao documento existe sim muito racismo, muito preconceito racial das pessoas que nos criticaram. Elas não estavam criticando o documento em si, elas estavam criticando pessoas, [...] estavam criticando as temáticas que nós elegíamos como temáticas muito importante para a compreensão da História do Brasil e do Mundo. Que são as temáticas indígenas, africanas, afro brasileiras e dos outros que não são os europeus. (SILVA, 2017 *apud* PEREIRA, 2018, p. 100)

Após a crise gerada pela primeira versão, o grupo de Ensino de História se afastou e outro grupo, ligado à ANPUH, assumiu a elaboração da segunda versão, que retomou os temas e sujeitos consolidados nos currículos de História. A terceira versão da BNCC, homologada em dezembro de 2017, a ser incorporada a partir de 2020 nos currículos das escolas de todo o país, deu continuidade à retomada do modelo tradicional da História ensinada. A seguir apresentamos uma série de quadros com informações acerca dos “objetos de conhecimento”³³ e das “habilidades” da terceira versão da BNCC, a partir da busca por determinadas palavras-chave³⁴ de maneira a compreender como a população negra está sendo enunciada em relação à história do Brasil no documento curricular. Foram selecionados apenas objetos/habilidades referentes ao componente curricular História para os anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Palavra-chave “Escravidados”

Objetos de conhecimento	Habilidades	Ano escolar	Página
--------------------------------	--------------------	--------------------	---------------

³³ Articulando nossas reflexões ao campo do Currículo, observamos de forma apreensiva o uso do termo “objeto” para se referir ao conhecimento em uma política pública educacional à nível nacional, tendo em vista que não entendemos o conhecimento como algo a ser possuído, como objeto, coisificação ou reificação. Resumidamente, entendemos o conhecimento como processo de produção de significação sobre si, sobre os outros, sobre o mundo.

³⁴ Nos casos em que ocorreu repetição de objetos/habilidades em diferentes palavras-chave, apenas uma ocorrência foi registrada no quadro. Os resultados de palavras-chave como quilombos e abolição já estão incluídos nas palavras-chave selecionadas.

A escravidão moderna e o tráfico de Escravizados	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	Ensino Fundamental – 7º ano	420-421
O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.	Ensino Fundamental – 8º ano	424-425

Quadro 2 – Palavra-chave “Racismo”

Objetos de conhecimento	Habilidades	Ano escolar	Página
Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.	Ensino Fundamental – 8º ano	424-425
A Constituição de 1988 e a emancipação das Cidades (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)	(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.	Ensino Fundamental – 9º ano	428-429

Quadro 3 – Palavras-chave “Negro(s)/Negra(s)”

Objetos de conhecimento	Habilidades	Ano escolar	Página
A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	Ensino Fundamental – 8º ano	422-423

A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.	Ensino Fundamental – 9º ano	426-427
Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.		
As questões indígena e negra e a ditadura	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	Ensino Fundamental – 9º ano	428

Quadro 4 – Palavras-chave “Afro-brasileiro(s)/Afro-brasileira(s)/Afrodescendentes”

Objetos de conhecimento	Habilidades	Ano escolar	Página
A questão indígena durante a República (até 1964)	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.	Ensino Fundamental – 9º ano	426-427

Quadro 5 – Palavras-chave “Étnico-racial/Étnico-raciais”

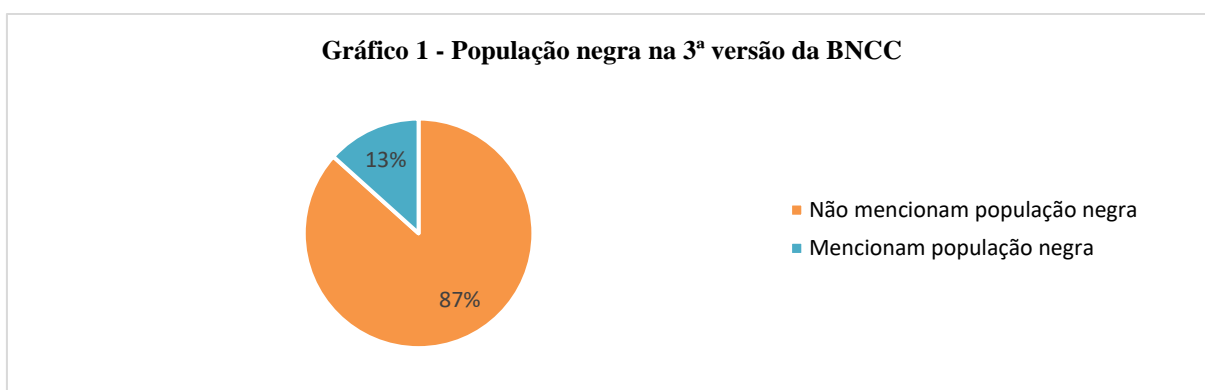
Objetos de conhecimento	Habilidades	Ano escolar	Página
Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	Ensino Fundamental – 7º ano	420-421

A partir da análise dos quadros podemos perceber a continuidade com a história quadripartite, sendo o 6º ano em grande parte voltado para a discussão sobre povos, conceitos e temáticas da Antiguidade já consolidados: povos pré-colombianos³⁵, egípcios, mesopotâmicos, gregos, romanos, Mediterrâneo, escravidão antiga, religião cristã, o “Ocidente clássico” (BRASIL, 2017, p. 418-419). O 7º ano, ano escolar no qual o Brasil é introduzido

³⁵ É interessante notar que o uso da categoria “pré-colombianos” para se referir aos povos nativos da América denota o referencial europeu no tratamento de sujeitos e espaços não-europeus.

tradicionalmente nos estudos históricos a partir dos processos de colonização e escravismo é o espaço no qual os negros aparecem em nossa análise, associados ao tráfico de escravizados. No 8º ano esses sujeitos aparecem associados à “tutela” e “legado da escravidão”, mas também a partir de debates sobre as permanências das violências e das exclusões no tempo presente. O 9º ano é o espaço em que esses sujeitos mais estão presentes no documento proposto, especialmente em dois momentos: no final do século XIX (processo de abolição e a vivência do pós-abolição) e no final do século XX (resistência à ditadura e processo da Constituinte).

A partir dos quadros acima, os quais enfocaram de forma qualitativa os processos históricos relacionados à população negra na história do Brasil, sendo um recorte dentro da temática étnico-racial, construímos um gráfico para propor um viés quantitativo sobre essa temática na terceira versão da BNCC.



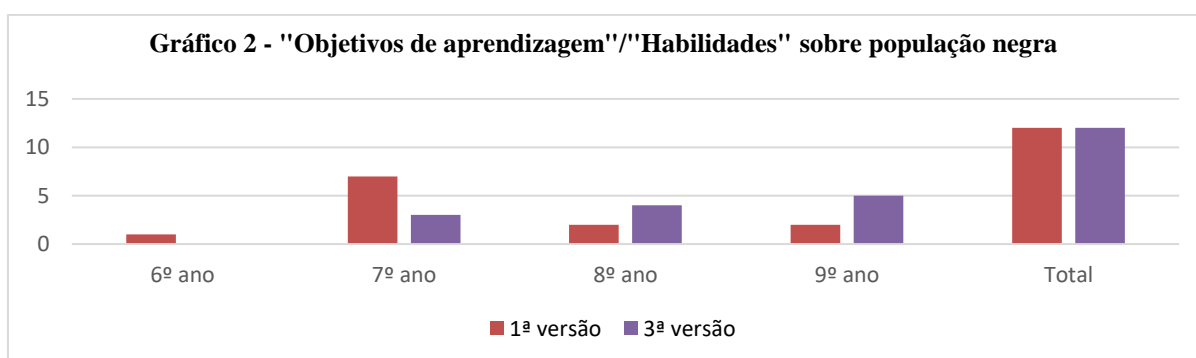
Como pode ser observado acima, há uma predominância de outras temáticas e sujeitos históricos em relação à população negra na história do Brasil. Das noventa habilidades propostas para os quatro anos finais do Ensino Fundamental no componente curricular de História, apenas doze contemplam discussões como raça, racismo, quilombo, resistência, abolicionismo e escravidão. Isso nos parece incompatível com a importância do estudo da História do Brasil e da constituição de objetivos voltados para a agência positivada de sujeitos ao longo de cinco séculos de nossa história.

Essa perspectiva que defendemos não visa uma virada etnocêntrica, substituindo o eurocentrismo por um “brasilcentrismo”, mas conforme discutido no subcapítulo 1.1, sobre a articulação entre temas sensíveis e ensino de História, a ideia é investir em uma epistemologia social escolar (GABRIEL, 2017, p. 7) que considere as demandas do tempo presente e dos estudantes na constituição do conhecimento histórico escolar. E sem dúvidas na produção desse conhecimento, no Brasil, é incontornável dialogar com os referenciais da educação para as relações étnico-raciais de forma veemente, de forma a enfrentar a questão do racismo.

Tendo em vista as disputas curriculares que apresentamos anteriormente, nos parece relevante propor uma breve perspectiva comparada entre a primeira e a terceira versão no que tange à enunciação da população negra na história do Brasil. Acácia Pereira (2018) propõe no subcapítulo 2.2 de sua dissertação uma análise quantitativa e qualitativa sobre a presença da história e cultura africana e afro-brasileira na primeira versão da BNCC no componente curricular História para os anos finais do Ensino Fundamental. A autora identifica, a partir de produção de dados sobre a primeira versão, que dos 82 objetivos de aprendizagem para esse nível de ensino, 22 objetivos tratam da temática africana e afro-brasileira, 23 objetivos não tratam da temática e 37 objetivos possibilitam o tratamento da temática. (PEREIRA, 2018, p. 59). A partir dos 22 objetivos que abordam a temática, a autora vai propor uma análise baseada nos “posicionamentos” dos sujeitos africanos e afro-brasileiros nos objetivos a partir de três categorias: 1. Em posição de poder ou não subalterna; 2. Em posição de subalternidade ou de forma negativa.; 3. Igualdade de tratamento frente a outros grupos ou de forma ambígua (positivamente e negativamente).

A partir dessas categorias a autora identifica que dos 22 objetivos de aprendizagem, 10 objetivos tratam desses sujeitos de maneira positiva, 9 objetivos de maneira negativa e 3 objetivos de maneira ambígua. (PEREIRA, 2018, p. 69-70). Portanto, de certa maneira, é necessário tensionar discursos que afirmam a “infalibilidade” da primeira versão da BNCC em subverter uma lógica tradicional, ainda que possamos apontar alguns avanços propostos no documento e que foram apagados nas demais versões.

A seguir reproduzimos um gráfico produzido para evidenciar, em uma perspectiva quantitativa e comparativa, o tratamento da temática-étnico racial, especificamente sobre a experiência histórica da população negra no Brasil, a partir das palavras-chave selecionadas e elencadas nos quadros acima entre a primeira e a terceira versão da BNCC.³⁶



³⁶ Entendemos que por terem sido produzidas por grupos distintos, não necessariamente a pesquisa pelas mesmas palavras-chave vão incorrer nos mesmos resultados nas duas versões, podendo ocorrer distorções na produção dos dados.

Apesar dos dados quantitativos apresentados demonstrarem uma igualdade numérica em termos de objetivos de aprendizagem e habilidades sobre a população negra entre a primeira e a terceira versão da BNCC, respectivamente, nos parece que há uma perda qualitativa significativa entre as duas versões. A primeira versão, em seus objetivos de aprendizagem apresenta, na maioria dos casos analisados, processos históricos específicos e que dialogam com uma perspectiva de agência e resistência dessa população em diversos momentos da história, como nos exemplos reproduzidos a seguir:

CHHI7FOA088 Conhecer os processos de resistência à Escravidão protagonizados por indígenas, africanos e negros escravizados, tais como o Quilombo dos Palmares (séculos XVI e XVII) e a Revolta dos Manaó (século XVIII).

CHHI7FOA089 Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações do movimento abolicionista no Brasil (século XX), verificando-se motivações e consequências do 13 de maio para a população negra e a formação do movimento negro.

CHHI7FOA093 Reconhecer diferentes concepções e condições de vida de povos indígenas, colonizadores e migrantes europeus, povos africanos e afro-brasileiros, relacionando-as às diversas formas de organização da vida e do trabalho, dos valores e necessidades de cada grupo, desnaturalizando preconceitos e estereótipos. (BRASIL, 2015, p. 253-254)

Enquanto isso, na terceira versão nos parece que as habilidades apresentadas estão associadas a perspectivas mais tradicionais, nas quais as vivências desses sujeitos ao longo da história do Brasil são majoritariamente enunciadas enquanto consequências do contexto, mais do que resultado de suas próprias agências, excetuando quando a questão da resistência é tratada. Como por exemplo dessa perspectiva, citamos a seguinte habilidade enunciada no documento: (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.” (BRASIL, 2018, p. 427).

Os professores entrevistados também discorreram sobre suas percepções acerca da questão das leis e do novembro da Consciência Negra em sua prática profissional. Questionado sobre a importância da presença da temática étnico-racial na educação, o professor Leandro respondeu:

Eu acho muito importante porque a gente tira do armário uma das maiores feridas do Brasil. Enquanto a gente se recusa a discutir essas coisas, nós vamos assistir o que sempre aconteceu como meros espectadores. Então trazer o debate para as escolas é a transformação disso. Primeiro a gente tem que ter consciência que tem uma lei que rege isso, ponto, tá. Segundo, e o que é mais importante, essa lei precisa ser cumprida. Eu enquanto professor de História, ao longo da minha trajetória, muitas vezes, em muitos espaços e em muitas escolas eu me senti o chato militante por ser o sujeito que fala assim: “Pô, a gente não vai fazer nada sobre a temática negra?” “Tô falando, Leandro é militante”. “Não, não sou militante”. Eu posso ser considerado um militante

negro, mas mais do que isso sou um militante da educação e esse sim eu me considero, tá. Não pode a lei 11.645, ela não pode ser uma obra nas escolas com um teor quixotesco, que só um outro professor vai fazer, principalmente os professores de História, que sempre sobra pra gente esse tipo de coisa. Os outros professores precisam se envolver, eles precisam estar cientes disso. Mas são as barreiras que são impostas, beleza, se tem uma lei agora que se cumpra a lei, que se conheça as estratégias para trabalhar com isso porque nós em História nós temos porque a gente se debruça em torno disso. O professor de História tem a fama de cara politizado essas coisas todas e isso acaba refletindo na maioria das vezes lá na atuação dele em sala de aula. Mas e o professor de Matemática? Muitas vezes ele fica perdido e não é porque ele não queira fazer, mas é porque ele não consegue associar como a temática racial pode ser aplicada à matemática e chegar para esses profissionais e falar assim: ‘Ó, tem coisas sendo produzidas, tá vendo, você já leu isso, já leu aquilo, já trocou ideia com outras pessoas, o que elas fazem?’ (Professor Leandro, 2019)

O professor Leandro defende a importância da existência da lei e de cumpri-la na educação básica, entendendo que a educação é um importante caminho para o enfrentamento do racismo no Brasil, ainda que aponte alguns desafios em sua prática. Aponta também uma questão interessante em relação à identidade profissional do professor de História, a qual também foi apontada pelas outras professoras da pesquisa, como o relato da professora Giselle (p. 85): a perspectiva dos demais docentes e da direção sobre o caráter político e “militante” da atuação do professor de História em propor mudanças e desestabilizar posições consolidadas na escola, inclusive sobre as temáticas étnico-raciais.

Sobre a questão da temática étnico-raciais nas escolas em que trabalha, a professora Catarina apontou o caráter pontual e estereotipado das práticas:

[...] os temas relacionados ao movimento negro nunca eram tratados fora da esfera do senso comum, do folclore, daquela abordagem tradicional que a gente está cansado de ver, você só lembra da cultura negra, você só lembra do lugar do negro na sociedade no 20 de novembro quando você faz a semana da consciência negra, que é o projeto obrigatória da Secretaria do Estado de Educação e aí todo mundo se veste de africano, tem feijoada na escola, vem um grupo de capoeira e isso é discutir racismo na cabeça da pessoas. Isso é o tradicional, e fora isso os alunos não veem o ano inteiro nada relacionada a esse tema a não ser quando eles vão tratar lá no sétimo ano ou no primeiro ano do ensino médio falar da escravidão, mas também é daquela forma super tradicional, cheia de estereótipos [...]. (Professora Catarina, 2019)

Os três professores entrevistados demonstraram preocupação com a apropriação do 20 de novembro enquanto espaço único no currículo e na vivência da comunidade escolar, conforme epígrafe do capítulo 2 da professora Giselle (p. 57), para tratar sobre a temática negra nas escolas em que atuam, apesar de reconhecerem a importância da data. A comemoração do 20 de novembro com projetos nas escolas inclusive é projeto obrigatório da Secretaria Estadual de Educação do município do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e de outras secretarias municipais na região metropolitana.

Tanto o professor Leandro quanto a professora Catarina indicam obstáculos para o cumprimento da lei 11.645/08: a falta de preparo e a falta de motivação de colegas de profissão em elaborar projetos de temática étnico-racial. Por conta desse despreparo, muitas vezes um espaço que deveria ser de produção de conhecimento antirracista nas escolas acaba reproduzindo práticas e estereótipos racistas sobre a cultura africana e afro-brasileira, dando continuidade a uma história única sobre esses sujeitos e sem realizar o enfrentamento do debate acerca do racismo estrutural do Brasil.

Carla Meinerz (2017, p. 72-73) vai considerar essas práticas de reprodução enquanto possibilidades de construção de “novas estereotípias”, ou seja, possibilidades de reforçar determinados estereótipos³⁷ e homogeneizações sobre esses sujeitos, além de atividades produzidas pontualmente em novembro, sem continuidade em outros contextos. A autora também aponta os riscos de um enfoque específico no campo cultural em detrimento do campo da História em seu viés crítico, naturalizando preconceitos e estereótipos.

Nesse subcapítulo buscamos articular o debate do racismo, especificamente a partir da perspectiva do antirracismo, a partir de sua dimensão educacional, no campo denominado Educação para as relações étnico-raciais, especificamente sobre a questão da legislação educacional no Brasil no século XXI e suas disputas. No próximo subcapítulo vamos apresentar narrativas dos professores sobre sua prática, buscando identificar rastros da produção do conhecimento histórico escolar.

2.3. A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS

No subcapítulo anterior apresentamos uma discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais a partir das disputas e dos desafios representados pelas políticas curriculares no país. Nesse subcapítulo buscamos evidenciar rastros da produção de conhecimento histórico escolar antirracista nas escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro a partir das entrevistas com os professores da educação básica entrevistados. Organizamos esse subcapítulo a partir de estratégias que identificamos e são utilizadas por esses professores de maneira a propor debates sobre raça, racismo, história da África, história do Brasil, cotidiano, política,

³⁷ A autora exemplifica: o uso de máscaras africanas e o jogo de capoeira tratados apenas enquanto elementos culturais desconexos de sua historicidade podem incorrer em percepções como “todo africano usa máscara” e “todos os afro-brasileiros gostam de capoeira”. (MEINERZ, 2017, p. 73). Outros exemplos de estereotípias estão presentes na narrativa da professora Catarina supracitada.

diferença, violência, cultura, desigualdade, identidade e outras temáticas sensíveis em suas salas de aula em municípios do estado do Rio de Janeiro.

2.3.1 Recursos audiovisuais

Os recursos audiovisuais referem-se ao uso de *trailers*, filmes curta metragem, telesséries, programas de televisão, filmes longa metragens, documentários, propagandas, videoclipes e vídeos no processo educativo. O uso do audiovisual em sala de aula se depara com dificuldades e potencialidades de diversas ordens, cabendo ao professor refletir acerca das demandas culturais, sociais e pedagógicas da turma, da disponibilidade do equipamento audiovisual e do conteúdo histórico a ser trabalhado.

Haja vista estarmos amplamente inseridos em uma cultura da imagem em movimento, o uso do audiovisual na sala de aula pode ter diversos usos que potencializem a relação de ensino/aprendizagem em História. Uma dessas possibilidades é ter no recurso audiovisual um fomentador dos debates acerca dos temas históricos trabalhados em sala de aula, nos utilizando da cultura visual para estimular o interesse de nossos estudantes, suscitar debates sobre a relação passado/presente e estabelecer relações entre a construção histórica e a construção fílmica. (PIUBEL, 2018, p. 12)

Se o recurso audiovisual não for apropriado enquanto fonte histórica, se for utilizado a partir do prisma da neutralidade, sem considerar que está permeado de ideologias, valores e visões de mundo e sem ser utilizado a partir de objetivo pedagógicos claros, por diversas vezes esse recurso acaba por ser utilizado na aula de História como ilustração ou “ressureição histórica” do conteúdo que está sendo trabalhado (BITTENCOURT, 2008, p.372). Contudo, esses recursos têm a potencialidade de estimular o interesse dos estudantes na disciplina a partir de seus referenciais culturais e de apresentar novas narrativas sobre outros espaços e sujeitos, até então desconhecidos pelos estudantes.

A professora Catarina entende que o uso de filmes é um recurso importante na produção de uma educação antirracista no contexto em que trabalha, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

Thays: Tem algum material que você utiliza nessa perspectiva de combater essas narrativas racistas?

Catarina: Eu utilizo muito filme, tem vários filmes que eu gosto muito de passar para eles, principalmente, claro, eu vou pela faixa etária. No EJA eu não consigo passar filme porque a gente tem uma dinâmica de carga horária completamente diferente, não dá. Mas por exemplo, para o Ensino Médio, tem alguns filmes assim, filmes, de

novo, filmes palatáveis e inteligíveis, não dá para passar um filme que eu, como adulta e historiadora vou achar maravilhoso, mas que eles não vão entender nada, a gente tem que ter esse senso também. As vezes são filmes mais pipoca, mais comerciais, mais farofa, mas que são filmes que eles vão conseguir entender na leitura deles, então assim, costumo muito passar filme e eles gostam. Para o sexto ano eu passo muito também, filmes mais leves, digamos assim.

Thays: Quais, por exemplo?

Catarina: O *Kiriku e a Feiticeira* eles amam, sexto ano ama, eles amam [...], sucesso, todos eles, isso eles adoram, os pequenos adoram. Mas tem vários outros. Esse ano a gente passou *Estrelas Além do Tempo* para o Ensino Médio, eles amaram e eles fizeram um trabalho de pesquisa e um seminário sobre... porque a gente trabalhou, eu e a professora de Biologia, a gente trabalhou o papel social da mulher negra na sociedade americana, eu e a professora de Biologia passamos o filme e fizemos o seminário do terceiro ano. Mas de novo, no horário de aula, dentro da sala, valendo ponto, valendo nota, avaliação, aí eles reconhecem a seriedade, param e prestam atenção no que eles estão fazendo. Se for só um bate-papo informal, eles não consideram aquilo válido. [...] Eu já passei, já passei o *Doze Anos de Escravidão*, me arrependi, me arrependi, passei para o Ensino Médio, para uma turma de terceiro ano, mas me arrependi depois. Passei *Besouro* para o sexto ano, eles gostaram muito.

Thays: Mas tem bem a questão religiosa.

Catarina: Sim, e eles gostaram, fiquei com medo na época, mas eles gostaram e conseguiram entender direitinho, porque eu faço a associação com a história dos gregos, aí eles botam na cabeça “Ah tá”, entendeu? Então não é, não é demônio, é que nem o Hércules, é que nem o Zeus, só que é na África, entendeu? Então eles conseguem fazer essa separação [...] (Professora Catarina, 2019)

Thays: Tem o novo que é uma menina que estuda numa escola de brancos... *O ódio que você semeia*.

Catarina: Esse eu ainda não passei, esse eu ainda não passei. Porque também passar filme em uma escola pública também é toda uma odisseia, porque você tem que ver se os equipamentos estão disponíveis, e nunca estão. E aí quando eles estão disponíveis tem que ver se eles funcionam, que também nunca funcionam, entendeu? Então assim, não é algo tão simples de se fazer, principalmente no estado.

O conhecimento sobre os alunos e suas referências culturais são ferramentas importantes no trabalho pedagógico, pois se o uso dos filmes se propõe a aproximar o estudante do debate, uma estratégia segura é selecionar filmes que dialoguem com a cultura audiovisual dos estudantes e que lhes permitam interagir com a produção fílmica na construção do conhecimento histórico. Contudo, entendemos também que o ensino de História tem papel importante em ampliar a visão de mundo dos estudantes e, por vezes, pode ser produtivo recorrer a produções audiovisuais menos usuais no trabalho pedagógico

O filme citado pela professora, *Estrelas Além do Tempo*, narra a história de três mulheres negras que trabalharam no programa espacial da Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço (NASA) estadunidense na década de 1960. A partir do filme, a professora Catarina realizou um trabalho multidisciplinar com a professora de Biologia sobre o papel social da mulher negra nos Estados Unidos, realizando posteriormente um seminário com

turmas do Ensino Médio. Entendemos que o filme foi utilizado pelas professoras como instrumento fomentador de debates sobre o contexto histórico e os atores sociais do período a ser trabalhado em sala.

O filme brasileiro *Besouro* narra a história do capoeirista Manuel Henrique Pereira na década de 1920 na Bahia, enfrentando a continuidade da mentalidade escravista e a proibição da capoeira. O filme representa também a questão dos orixás, que acompanham Besouro em sua trajetória. Questionei a professora sobre o componente religioso do filme, se suscitou debates, tendo em vista o contexto de fortalecimento de discursos religiosos de matriz cristã neopentecostal no Rio de Janeiro. A professora respondeu que se utiliza da comparação para facilitar a compreensão dos estudantes, contrapondo o sistema religioso do candomblé com o da Grécia antiga para desmistificar o caráter demoníaco das religiões afro-brasileiras. Nesse sentido entendemos que esse filme tem a possibilidade de produzir perspectivas de tolerância religiosa nos estudantes, também a partir da intervenção da professora em apresentar um elemento conhecido e sem uma carga negativa pelos estudantes.

Outro aspecto importante na narrativa da professora são as dificuldades para realizar uma atividade envolvendo recursos audiovisuais, tendo em vista a disponibilidade e a funcionalidade dos equipamentos de reprodução, como havíamos apontados anteriormente.

O professor Leandro se utiliza de videoclipes, recursos audiovisuais com enfoque na dimensão musical, para promover diálogos com os estudantes, tanto se utilizando de canções de artistas brasileiros quanto africanos.

Não adianta muitas vezes eu chegar lá com uma coisa que vai bater de frente com o que, com o que eles têm, com o que eles pensam, mas encontrar formas deles se verem ali, diferentes, mas iguais. Aí o que que eu faço, eu mostro clipes de artistas africanos, eu trabalhei com um clipe do Emicida³⁸, em que o penúltimo CD dele ele grava boa parte dele na África, em Angola, Madagascar, Moçambique, enfim, e o clipe é muito legal porque ele traz diversas paisagens, aí tem uma hora que passa em frente, passa uma Universal, “Pô, tem Universal lá também?” “Tem, gente”. Aí eu explico que a Universal é uma instituição internacional, não universal, tá presente em diversas partes do mundo e não sei o que. Aí tem um outro de um rapper ganês que ele grava no Marrocos, pra eles poderem ver a diferença das pessoas, a diversidade, porque é um lugar onde tem negros, onde tem pessoas que eles acham brancas e falo assim: “Ó, tá vendo, gente, é mais ou menos dessa região aqui que saiu o Salah”. E o último que é uns dos caras assim, foi um dos clipes mais legais que eu vejo, e o mais simples, é de um cara de Uganda, Eddy Kenzo³⁹, que tem uma molecada dançando, ele dançando, um clipe bem alegre, bem pra cima, e tipo assim, eles ficam rindo das crianças e tal, porque as crianças estão requebrando até o chão, não sei o que, mas eles falam assim: “Igual funk, igual passinho, tá vendo, ele faz isso, faz aquilo” e encontra as coisas que são parecidas, aí a partir daí quando vem as perguntas relacionadas a religiosidade, as armas estão, estão embaixo. “Pô professor, macumba não sei o que”, aí eu falo assim: “Gente, a gente tem que prezar pelo respeito a pessoa, você gosta por

³⁸ Videoclipe de Emicida: <https://www.youtube.com/watch?v=zypOpcW62T8>

³⁹ Videoclipe de Eddy Kenzo: <https://www.youtube.com/watch?v=YIBjuNvatsr>

exemplo que te chamem de algo que você acha ruim só por algo que você acredita? “Não, então por isso. Não é tolerar, é conviver, tolerar você ainda pensa que você é melhor do que aquelas pessoas, é conviver, é trocar. (Professor Leandro, 2019)

O professor entende que o caráter visual e musical dos videoclipes contribui para aproximar os estudantes de contextos e sujeitos diversos do que vivem e conhecem a partir do uso das semelhanças para gerar reconhecimento, empatia e respeito. No caso do videoclipe do brasileiro Emicida, gravado em cidades de diferentes países da África, a identificação provém do aspecto religioso, quando os estudantes identificam uma construção da Igreja Universal do Reino de Deus. Já no caso do videoclipe do ugandense Eddy Kenzo, a identificação se dá através da dança das crianças, a qual é associada pelos estudantes ao passinho das favelas cariocas.

Através desses videoclipes os estudantes conseguem ter contato com algo que antes lhes era desconhecido, atribuindo novos sentidos para lugares e sujeitos previamente entendidos apenas em uma perspectiva negativa ou homogeneizante. O professor também utiliza esse recurso para facilitar o diálogo em um momento posterior, no qual temas sensíveis como a religião serão acionados pelos estudantes, movimento que o professor chama de “desarmar” os estudantes.

Outra perspectiva interessante do uso de filmes e videoclipes no ensino de História em uma perspectiva antirracista é apresentar referências culturais do tempo presente para dialogar com contextos históricos de séculos passados, produzindo aproximações.

Falei assim: “Suicídio. Por que você acharia que uma pessoa em condição de escravizada se suicidaria?” “Ah, professor, porque morrer é melhor do que ser escravo”. Aí eu: “Você viu *Pantera Negra*⁴⁰? “Vi”. Lembra de uma das cenas finais, em que o vilão fala “jogue-me no mar como os meus ancestrais e tudo mais?” Uma revolta Igbo do século XIX, lá nos Estados Unidos, e tudo mais, aí dei essas referências que tem essa referência *Pantera Negra*, uma referência do clipe da Beyoncé⁴¹ e assim por diante e eles ficaram assim: “Caramba, é isso tudo?”. (Professor Leandro, 2019)

Para produzir aproximações com o contexto de resistência de escravizados africanos nos Estados Unidos no século XIX, o professor se refere a um videoclipe de 2016 (*Love Drought*) e a um filme de 2018 (*Pantera Negra*) que fazem alusão ao episódio conhecido como Revolta Igbo, no qual dezenas de africanos que haviam sido escravizados cometeram suicídio coletivo para evitar a escravização forçada no continente americano. Com essa estratégia o professor possibilita que os estudantes ressignifiquem seus referenciais culturais, sua percepção

⁴⁰ Cena mencionada do filme *Pantera Negra*: <https://www.youtube.com/watch?v=s3CGV0I7374>

⁴¹ Videoclipe de Beyoncé: <https://www.youtube.com/watch?v=CUyQSKe75L4>

sobre a história e sua própria identidade.

Entendemos que o uso de recursos audiovisuais enquanto fonte histórica e perspectiva metodológica não é algo novo no ensino de História. No Brasil esse tipo de iniciativa pedagógica vem sendo realizada desde a década de 1930, a partir do movimento escolanovista e da criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo em 1937 (PIUBEL, 2019, p. 34-35). Contudo, entendemos que a escolha dos professores entrevistados pelo uso desse tipo de recurso ocorre tendo em vista a possibilidade de construção de narrativas antirracista que esses filmes e vídeos podem oferecer no trabalho pedagógico, desnaturalizando preconceitos e amplificando outras narrativas e sujeitos históricos.

2.3.2 Espaços de educação não formal

Os espaços de educação não formal se referem a espaços como museus, centros culturais, cidades históricas e outros que possibilitam o processo educativo fora do ambiente escolar. Entendemos que há uma potencialidade na articulação entre a educação formal e não-formal na produção de conhecimento histórico através da cultura material. Em acordo com Chagas (2006), entendemos que: “A educação, o museu e o patrimônio são campos de tensão e de devoração, mas também são pontes, práticas e dispositivos que provocam sonhos.” (CHAGAS, 2006, p. 6)

A professora Giselle se utiliza desses espaços, produzindo diversas situações de estranhamento em seus estudantes ao serem confrontados com determinados objetos históricos e artísticos, como no caso narrado por essa mesma professora no Museu Histórico Nacional (p. 31). Por conta de sua pesquisa no PROFHISTÓRIA, a professora promoveu uma série de visitas a museus da cidade do Rio de Janeiro com um grupo de estudantes, com os quais a temática religiosa emergia com frequência.

Durante [...] o grupo focal, a menina também começou a falar da questão da lei do retorno com os colegas porque uma delas falou assim, não lembro exatamente o que que ela falou, eu lembro que teve um momento porque no Museu da Maré tem um altar, um congá, e tem a imagem de Jesus Cristo e aí a aluna que é evangélica virou e falou assim: “Poxa, eu não sabia que Jesus, que existia Jesus Cristo na umbanda”. E aí ela até falou: “Existe, mas ele não tem a mesma função, não tem o mesmo papel que tem no catolicismo, que tem na igreja católica” e tal. (Professora Giselle, 2019)

No caso narrado, na visita ao Museu da Maré, as estudantes, uma evangélica e a outra umbandista, dialogam sobre elementos de suas respectivas religiões, a partir de um objeto de cultura material, uma representação de Jesus Cristo, presente no acervo do museu, gerando

compreensões uma na outra sobre significados de uma mesma figura religiosa em diferentes religiões.

Em outro espaço cultural, o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), a professora desenvolveu reflexões sobre o continente africano:

O que eu já fiz foi mostrar várias imagens, mostrava assim, imagens de Luanda, mostro imagens do Egito e pergunto: “Essa imagem vocês acham que é da África ou não?” E sempre tem uma imagem com prédio, com praia, eles acham que não e depois eu falo: “Tudo isso é África, tanto as coisas ruins quanto as coisas boas nos espaços”. Teve uma exposição também no CCBB que eu fui, não me recordo, acho que foi no ano passado que tinham várias imagens de cidades africanas, aquela exposição de África, *Ex África*. [...] Tinham umas fotografias, que se não me engano eram da Cidade do Cabo e de Luanda e assim, eram fotos de cidades, grandes cidades. Aí eles olhavam: “Ué, não é aqui no centro do Rio, não? Achei que era aqui no centro do Rio, é Luanda? Tem prédio lá?” Então assim, é mais um desconhecimento, de não achar que tem cidade, que tem prédio, que tem coisas comuns, como tem aqui, isso fica muito claro quando você me apresenta esses temas assim, de achar que não, não há vida normal na África, sabe assim, que é sempre a pobreza, miséria, fome, então é isso que você tem que desconstruir. (Professora Giselle, 2019)

Nesse relato, a professora levou uma turma em uma exposição artística sobre a África⁴² no CCBB, no centro da cidade do Rio de Janeiro, e, a partir de fotografias que representavam cidades africanas, buscou produzir tensionamentos na história única sobre a África dos estudantes, mostrando cidades desenvolvidas, povos e paisagens diversas, produzindo pontes para outras narrativas a serem contadas sobre esse espaço.

Entendemos, a partir dos relatos da professora Giselle, portanto, que a visitação aos espaços de educação não formal se constitui enquanto valioso recurso pedagógico na produção de reflexões antirracistas nos estudantes, na medida que desestabiliza os sentidos hegemônicos do senso comum sobre as religiões de matriz afro-brasileira e sobre a África através da cultura material.

2.3.3 Convidados externos/Palestras

Outro elemento estratégico identificado na fala dos três professores é o recurso de trazer convidados externos à comunidade escolar para dialogar com os estudantes sobre temas sensíveis, como a questão da religião, por exemplo. Se por um lado nos parece interessante outras narrativas permearem o espaço escolar, por outro pode parecer que o discurso do professor é validado na medida que coaduna com o discurso do palestrante, um discurso de

⁴² A exposição *Ex África* contava com obras de arte contemporâneas de artistas africanos e ficou aberta à visitação no CCBB do Rio de Janeiro entre janeiro e março de 2018.

autoridade, conforme narrado abaixo pela professora Catarina.

O que que funciona muito, o que eu vejo, o que eu vejo funcionar muito com eles é quando a gente faz, por exemplo, quando a gente leva alguém de fora para dar uma palestra sobre o tema. E aí eles vem uma autoridade no assunto falando sobre aquilo, ou seja, não é só o meu professor que tá me enchendo a paciência, entendeu, eu tenho uma outra pessoa, entendeu, que não é minha professora que tá falando a mesma coisa que a minha professora tá dizendo, então pode ser que aquilo que a minha professora falou seja verdade porque olha só, tem uma outra pessoa que veio lá de não sei de onde e tá falando a mesma coisa que ela, então pode ser que tenha alguma coisa de importante nisso aí, entendeu? Isso é uma coisa que funciona bastante. (Professora Catarina, 2019)

A narrativa da professora Giselle aponta uma potencialidade desse diálogo com os palestrantes: trazer diferentes sujeitos e narrativas para a escola para tratar temas sensíveis como a religião, por exemplo, humanizando o debate ao contrapor sujeitos diferentes em um mesmo espaço, com um canal aberto para o diálogo.

E aí também nessas [feiras de diversidade religiosa], assim, tinha essa culminância, que era essa exposição, mas antes a gente chamou também pessoas ligadas a diversas religiões para ir nas escolas e falassem com os alunos. Aí em 2011 foram um representante da Umbanda, um representante do Islamismo, um representante assim, a gente conseguiu algumas religiões. Em 2013 já foi mais complicado porque teve a greve e aí a gente ficou um tempo parado, mas [...] o representante do Islamismo, a gente conseguiu que ele continuasse indo à escola até o ano passado, ano retrasado ele foi, assim, algumas coisas tiveram continuidade [...]. (Professora Giselle, 2019)

Nas narrativas das professoras podemos entrever que os discursos dos convidados externos podem ser estratégicos em dois sentidos: por um lado em trazer outras narrativas para dentro da escola e por outro em legitimar o discurso escolar. Acerca desse último sentido mencionado, entendemos que essa estratégia se configura de forma intencional e produtiva, na medida que busca, a partir de um mesmo contexto discursivo, legitimar o regime de verdade que o espaço escolar busca fixar contingencialmente.

2.3.4 Seminários/Trabalhos

Estratégias já consolidadas na configuração histórica do saber escolar, como o uso de seminários e trabalhos escritos, também tem a potencialidade de fazer emergir novos debates, temáticas e conhecimentos antirracistas dentro das escolas.

A professora Catarina se considera uma professora tradicional e conteudista, entendendo que em sua vivência profissional o uso de recursos tradicionais como trabalhos manuscritos, cópia no caderno e aulas expositivas são fundamentais para construir uma base de

conhecimento para seus estudantes. Contudo, a metodologia que a professora considera tradicional não implica em uma temática igualmente tradicional. No caso narrado abaixo, a professora propõe a turma um trabalho de apresentação oral de seminários com entrega de parte escrita sobre a atuação do movimento negro no Brasil.

[...] eu dividi a turma em grupos, cada grupo ficou responsável por pesquisar um movimento, todos do século XX, então um grupo pesquisou sobre a Frente Negra Brasileira, um grupo pesquisou sobre o Teatro Experimental do Negro, outro grupo pesquisou sobre o Movimento Negro Unificado, cada grupo pesquisou sobre um tema, eles fizeram um trabalho escrito pra mim entregar de pesquisa, daquele bem tradicional, que eu sei que ninguém mais faz, mas na escola pública a gente faz trabalho manuscrito em folha de papel almaço, a gente faz muito na escola pública porque esse é um método arcaico, praticamente medieval, mas na escola pública é o que funciona, na base, no ensino fundamental, na Educação básica, é o que funciona, [...] Então assim, essa prática do trabalho manuscrito feudal ainda é muito válida, então trabalho escrito e a gente fez a apresentação oral das turmas, algumas turmas fizeram cartaz para apresentar, algumas turmas fizeram slide no *Power Point*, algumas turmas não, alguns grupos, apresentaram os slides, a gente conseguiu um *datashow* na escola e eles apresentaram, e os trabalhos foram até bem sucedidos, eu senti que surtiu um resultado legal.

Thays: E você considera, por exemplo esse trabalho, uma estratégia no combate antirracista?

Catarina: Sim, com certeza. Claro, gente, porque quando a gente trata o tema com seriedade, eles entendem que aquilo ali é sério, que aquilo ali é válido [...]. (Professora Catarina, 2019)

A professora Catarina considera que a seriedade proposta na produção do trabalho resulta na seriedade com que os estudantes vão considerar a temática, possibilitando que esses estudantes sejam apresentados a temas que não são mobilizados com frequência no ensino de História, como o movimento negro em suas diferentes frentes de atuação no século XX.

Contudo, pretendemos tensionar a ideia de “tradicional” que a professora expõe em sua narrativa, pois nos parece que as práticas pedagógicas mencionadas pela professora (aula expositiva, trabalhos escritos, apresentação de trabalhos) se constituíram historicamente na configuração do ensino de História. No caso da aula expositiva, isso ocorre por conta da centralidade da narrativa histórica por parte dos docentes na produção de conhecimento histórico escolar, ainda que consideremos inevitável o diálogo com os estudantes nesse processo (ver subcapítulo 3.3). Já no caso da produção de trabalhos escritos, seminários e apresentações orais, consideramos que são possibilidades criativas dos estudantes em produzir narrativas próprias sobre o conteúdo histórico, na interlocução com a leitura e escritas, ferramentas fundamentais no processo formativo.

A professora Giselle, frente a uma situação de tensão na comemoração de um feriado religioso católico na escola, propôs junto às colegas professoras de História a realização de uma

feira da diversidade religiosa:

A questão da intolerância religiosa, da questão religiosa dentro da sala de aula era uma questão que já eu já trabalhava antes porque em 2011, na escola do Rio de Janeiro, a coordenadora da escola ela queria fazer uma grande, um grande evento da divisão do pão na quadra para comemorar a Páscoa, em 2011, e eu e minhas amigas professoras de História, [...], a gente foi contra, nem todos os alunos são, são católicos, são evangélicos que fazem a divisão do pão ou comemoram a Páscoa desse jeito. Aí começam aquelas discussões, aquelas grandes discussões em conselho de classe e reunião pedagógica e no final a diretora falou assim para gente: “tá bom, você, vocês não topam fazer, então, então dá uma sugestão, o que que vocês querem que a gente faça?” Aí a Giovana que já tinha trabalhado em outra escola: “Ah, vamos fazer uma feira da diversidade religiosa”. Aí a gente topou e aí a gente fez [...] em 2011 essa mostra da diversidade religiosa, dividindo cada turma, cada série, algumas religiões e fazer um trabalho de História, com a história dessas religiões e depois fizemos em 2013 também, mas aí já vendo o que tinha dado certo, o que tinha dado errado em 2011 e aí dividimos de outras formas, dividimos grupos e aí os alunos faziam apresentação no Powerpoint, em cartaz ou então faziam desenhos, foi assim, bem eclético, por exemplo tinha uma turma que ela tinha que tirar fotografia, trazer as fotografias de espaços religiosos do bairro, então é ali no bairro [...], então muitos trouxeram da loja de artigos religiosos, da fachada da Igreja [...], da fachada do centro espírita e aí a gente fez tipo uma exposição com o que reuniu de todas as turmas, as apresentações, os trabalhos que as turmas reuniram. (Professora Giselle, 2019)

Na narrativa da professora podemos entrever o trabalho coletivo enquanto estratégia para subverter uma prática excludente da escola, resultando em uma estratégia de promoção da diversidade religiosa na qual os estudantes produziram trabalhos diversificados sobre diferentes religiões, associando também um elemento de histórica local, ao solicitar registros fotográficos de localidades religiosas do bairro. Outro trabalho proposto pela professora Giselle entendido por nós enquanto estratégia antirracista se encontra relatado abaixo, no qual os estudantes escolhiam e produziam biografias sobre personalidades negras, possibilitando conhecer outros sujeitos de forma positivada. Nas palavras da professora:

Thays: E quais tem sido as suas estratégias para talvez combater esses discursos de preconceito racial, de intolerância religiosa?

Giselle: Converso muito com eles e proponho trabalhos de valorização da cultura negra. Por exemplo, a gente fez um trabalho em maio, no segundo bimestre, que era de biografias de personalidades negras, então eles montaram os cartazes, escolhiam alguma personalidade, fizeram esses cartazes, apresentaram oralmente para as turmas deles [...] (Professora Giselle, 2019)

Portanto, entendemos que mesmo sendo considerados “tradicionais” no ensino de História, os recursos avaliativos conhecidos como “trabalhos” tem a potencialidade de posicionar os estudantes em uma perspectiva ativa no processo educativo, através de produções textuais e imagéticas autorais, além de apresentações orais, práticas essas que consideramos importantes no desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos em formação.

2.3.5 Analogias/Referenciais culturais

As analogias no ensino de História são recursos didáticos que buscam aproximar sujeitos/práticas de diferentes temporalidades/contextos de maneira a facilitar o entendimento, a familiarização dos estudantes com situações que lhes são estranhas.

Questionado sobre analogias, o professor Leandro dialoga com o entendimento de ensino de História com o qual estamos operando nessa pesquisa, significando o lugar de fronteira enquanto espaço de diálogo entre o ambiente escolar e o ambiente externo à escola, sendo esse diálogo possibilitado pelas analogias.

Thays: Achei muito interessante que você falou da questão das analogias que os professores de História usam muito. Se puder falar um pouco mais sobre como você utiliza.

Leandro: E isso se deve inclusive a sua orientadora. A Ana Monteiro, ela tem um texto que fala sobre isso, eu me identifiquei prontamente, eu adoro quando ela fala que História é um lugar de fronteira, porque não é um lugar de fronteira, na minha leitura, só no ambiente escolar, é fora também, e as analogias, elas permitem isso. (Professor Leandro, 2019)

Ao longo da entrevista, o professor narra uma série de analogias utilizadas por ele para facilitar o entendimento de seus estudantes sobre diversas temáticas e contextos: Feudalismo e economia de subsistência, Renascimento e cultura greco-romana. Na narrativa abaixo, dando sequência à explicação de como faz uso de analogias em sua prática, o professor Leandro afirma que se utiliza do futebol, sendo uma referência cultural compartilhada entre docente e discentes na produção do conhecimento histórico escolar, sendo essa uma das dimensões que compõem essa produção e que nos parece importante não apenas, .

Nas palavras do professor:

E assim, quase sempre eu uso futebol, não é só porque eu gosto, mas é porque eles gostam também, até as meninas, que a gente as vezes fica com aquele discurso machista que elas não se ligam, elas tão se ligando. Um caso que eu trago na minha dissertação quando eu pergunto para eles quais países africanos eles conhecem. Aí eles falam: “Pô professor, mas a África não é um país?” “Não. São pelo menos 54 países divididos em vários territórios que por sua vez diversos povos, não sei o que. Por exemplo, a África do Sul tem onze línguas oficiais, tem o inglês, tem o africâner, tem mais nove que surgiram lá dos povos, não sei o que, enfim. Respondam a minha pergunta.” “Nigéria, Marrocos, Gana, Egito”. Ou seja, aí eu falei assim: “Vocês estão sabendo isso por conta da Copa do Mundo”. Aí eu fiz a outra pergunta, que vem relacionada a um estereótipo sobre a África: “Do que vocês viram desses países africanos, só tem negro?” “Pô professor, a maioria”. “Por que que a maioria e não todo mundo?” “Pô, por exemplo, o Salah⁴³, ele é egípcio e não é preto”. “Exatamente isso que eu quero dizer. Há uma diversidade entre os próprios negros e também outros

⁴³ Mohamed Salah é um jogador de futebol egípcio e muçulmano que atua pelo Liverpool da Inglaterra.

povos, têm os europeus que vieram como colonizadores, tem a galera do norte da África que tem mais contato com a Europa, com o Mediterrâneo, isso e aquilo.” Pô, analogia é um recurso, não é um recurso, é uma entidade do professor de História. O professor de História tem que tomar a analogia porque um professor que sabe usar a analogia bem, já tá meio caminho andado [...]. (Professor Leandro, 2019)

Conforme apresentado no relato acima, o professor Leandro é favorável e até mesmo entusiasta do uso de analogias no ensino de História, entendendo-o como recurso valioso na prática do professor. No caso narrado, o professor se utiliza do futebol para desconstruir estereótipos sobre o continente africano e seus povos, dentre eles a percepção errônea que o continente africano é um país e sobre a homogeneidade cultural, racial e étnica do continente. Se utilizando dos conhecimentos dos estudantes sobre o contexto da Copa do Mundo⁴⁴, o professor buscou desestabilizar as concepções dos estudantes a partir das seleções do continente africano e seus jogadores, utilizando de seus próprios conhecimentos para romper concepções do senso comum.

No texto citado por Leandro na primeira parte de sua narrativa, sobre o uso de analogias no ensino de História, Monteiro (2005), a partir de sua pesquisa de doutoramento com professores da educação básica, produz reflexões sobre o uso de analogias, tanto em relação as suas potencialidades em aproximar os estudantes do entendimento quanto seus riscos em reproduzir erros conceituais, caso a analogia não seja fruto de reflexão. A partir da leitura desse artigo, entendemos que no exemplo supracitado, sobre a Copa do Mundo, o professor não se utilizou do recurso da analogia, mas do recurso da ilustração⁴⁵, tendo em vista que não foram comparados dois universos diferentes de maneira a produzir aproximações e diferenciações entre eles, mas sim se utiliza de um caso particular, a Copa do Mundo, de maneira a reforçar a regra geral de que nem todo africano é negro. Em outra narrativa sobre o futebol, o professor nos diz:

Renascimento, aí falando que os renascentistas se inspiravam e até mesmo imitavam a tradição greco-romana. Silêncio, não entenderam nada. “Todo mundo conhece o Neymar, não conhece? Sim, então, cara mundialmente conhecido, cabelinho de calopsita, e tal, essas coisas todas. Todo mundo conhece ele. Show. Vocês conhecem o Neilton?” Pô, aí uns que entendem mais de futebol: “Conheço, foi um cara que jogou no Botafogo, no Inter, no Vitória, não sei o que, no Santos”. Aí eu falei assim: “Pois é, o Neilton, ele é pelo menos uns dois anos mais novo do que o Neymar, e ele era tido como o novo Neymar porque ele é muito parecido fisicamente, tem meio que o mesmo estilo de jogo, cai também tanto quanto e o penteado também é muito parecido, as calopsitas devem estar muito chateadas com isso. Mas aí vem a pergunta: “Neilton

⁴⁴ A Copa do Mundo é um torneio de futebol internacional organizado pela FIFA que ocorre de quatro em quatro anos no qual seleções nacionais de todos os continentes habitados se enfrentam.

⁴⁵ A ilustração “[...] é um caso particular que tem a função de reforçar a adesão a uma regra geral já estabelecida e aumentar a presença na consciência [...]” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 203-204) através da exposição de casos particulares que esclarecem o enunciado.

é Neymar?”. “Pô professor, óbvio que não.” “A mesma coisa: Renascimento não é a mesma coisa que tradição greco-romana. Neilton se inspirou no Neymar, ele muitas vezes imita o Neymar, o renascentista ele se inspira na tradição greco-romana a ponto até mesmo de imitar. Quer ver um exemplo?” Aí entra os exemplos. Peguei *Vênus de Milo* e *Pietá* e perguntei para eles qual era a mais velha. Opiniões divididas. Eu falei assim: “Gente, tem mais ou menos uns 1700 anos separando uma da outra”. “Que isso, professor!” “*Vênus de Milo* é do século II antes de Cristo e *Pietá* é início do século XVI”. “Pô, mas é tão parecido as características”. “Pois é, gente. Neymar. Neilton, entendeu?” E ajuda muito, ajuda muito. (Professor Leandro, 2019)

Ainda que não seja um exemplo de produção de conhecimento histórico escolar em uma perspectiva antirracista, por se tratar do contexto do Renascimento cultural no século XV na Europa, entendemos que o professor, se utilizando igualmente do contexto cultural do futebol, produziu uma analogia de forma apropriada, tendo em vista a aproximação entre dois universos temporais, históricos e culturais diversos, mas que um deles era próximo dos estudantes, facilitando a compreensão sobre o Renascimento.

Entendemos que a aproximação com o futebol, referência cultural compartilhada entre docentes e discentes favorece a criação de um espaço dialógico. No exemplo da Copa do Mundo supracitado, o uso do futebol pelo professor ajudou na desestabilização das percepções naturalizadas dos estudantes sobre o continente africano, seus povos e sua diversidade a partir de suas próprias referências culturais no tempo presente, sem, contudo, deixar de mencionar como tais relações sociais se produziram no passado a partir das relações socioeconômicas na região do Mediterrâneo na Antiguidade ou no contexto colonial do imperialismo moderno no século XIX.

Nesse subcapítulo procuramos desenvolver considerações acerca da produção de conhecimento histórico escolar a partir do entendimento do caráter plural e da diversidade de estratégias em sua constituição, com enfoque no conhecimento histórico escolar de caráter antirracista nas escolas. No próximo capítulo vamos desenvolver reflexões acerca dos saberes docentes, dimensão relevante para a produção do conhecimento histórico escolar e, em nosso entendimento, dimensão singular da docência enquanto profissão.

3 QUEM SABE, FAZ. QUEM ENSINA, COMPREENDE: PROFESSORES DE HISTÓRIA E SEUS SABERES DOCENTES⁴⁶

Eu sei que eu não vou resolver os problemas do mundo, mas em sala de aula a gente começa a plantar as sementes. A gente não vai ver mudança imediata, mas a gente tá plantando, alguma coisa vai ficar na cabeça dessas crianças, elas vão lembrar do professor com mais carinho e a partir da lembrança que elas têm desse professor vão lembrar do que ele falava, como já aconteceu várias vezes com alunos [...]. (Professor Leandro, 2019)

3.1. OS SABERES DOCENTES EM QUESTÃO

Uma dimensão teórica fundamental nessa pesquisa é a questão dos saberes docentes (SHULMAN, 1986; SHULMAN, 2014; TARDIF, 2002; TARDIF, 2005; MONTEIRO, 2007a; MONTEIRO, 2019a), que procura investigar quais são os saberes da prática do professor, entendendo a docência enquanto ofício com saberes próprios. Os autores que vamos destacar em nossa análise da problemática dos saberes docentes são: Maurice Tardif, professor canadense; Lee Shulman, psicólogo educacional estadunidense e a professora Ana Maria Monteiro, respectivamente. No diálogo com esses autores pretendemos apontar suas principais ideias e contribuições para nossa análise, que se dará no subcapítulo 3.2.

A seguir apresentamos um esquema que representa as categorias dos saberes docentes propostas por Maurice Tardif (2002):



Esquema 5 – Saberes docentes em Tardif

⁴⁶ O título do capítulo se refere à uma frase de Lee Shulman (1986, p. 212), com a qual ele encerra seu artigo, buscando se contrapor à frase popular “Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina.”. O autor defende que para ensinar é necessário compreender o que se ensina e que, portanto, a profissão docente é uma profissão que implica na compreensão de saberes.

Como podemos observar, os saberes docentes em Tardif são plurais e advindos de múltiplos espaços: da família, da escola, da formação inicial, da formação continuada, dos pares, dentre outros. Nesse sentido que o autor afirma que esses saberes são sociais, pois implicam em relações entre sujeitos, grupos e organizações. O autor busca se contrapor às perspectivas que ele denomina de “mentalismo” e “sociologismo”, tendo em vista que a primeira enfoca na dimensão individual e a segunda na dimensão social/coletiva dos saberes.

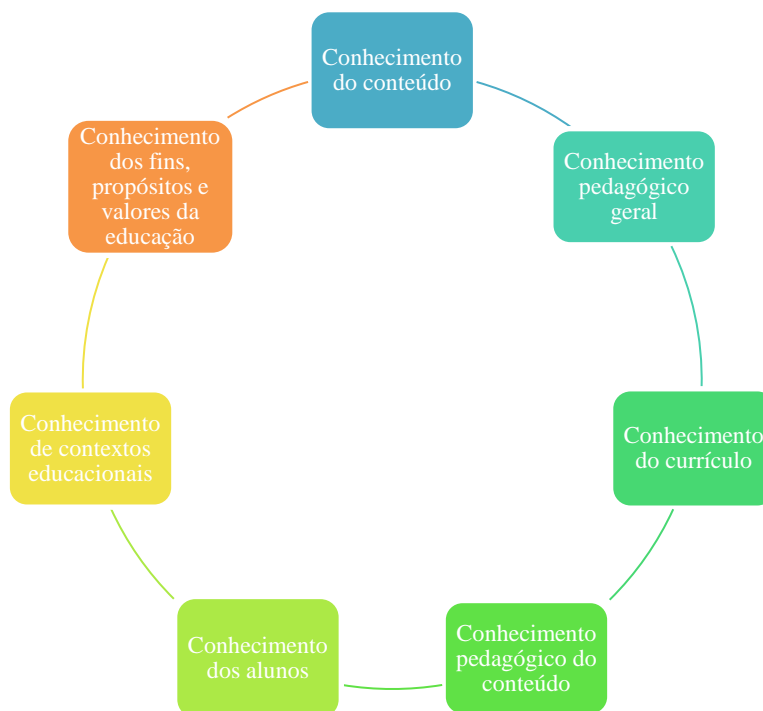
O autor defende que os saberes docentes se situam na interface entre o individual e o social, pois são saberes próprios de um docente que vivenciou determinadas experiências pessoais e profissionais próprias, mas também são saberes partilhados entre um grupo de agentes (os professores) que tem uma formação comum (escola normal/universidade) e atuam na mesma instituição (escola/universidade).

Nos parece que uma importante contribuição teórica da reflexão de Tardif é a categoria do saber experiencial ou da experiência. Esse saber se desenvolve especificamente no exercício de suas funções e na prática profissional do professor, baseado em seu cotidiano de trabalho e no conhecimento de seu meio. Esses saberes são incorporados de maneira individual e coletiva a partir de *habitus* e habilidades, do saber-fazer e do saber-ser. (TARDIF, 2002, p. 39).

A partir dessa categoria podemos compreender que os saberes dos professores são subjetivos e contingenciais, variando ao longo do tempo de sua vivência pessoal e prática profissional e formativa. Antes mesmo de serem professores, os docentes já tinham a vivência do espaço escolar e da sala de aula como estudantes (o autor cita a cifra de 15.000 horas vivenciadas pelos estudantes no espaço escolar), sendo, portanto, uma dimensão formativa na identidade profissional docente que persiste no tempo.

Além das categorias de saberes docentes propostas pelo autor, outra reflexão interessante de Tardif é compreender a docência como profissão de interações humanas (TARDIF, 2005). Além do saber ser social, o objeto e o objetivo da profissão docente também o são, pois, “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2002, p. 31). Nesse sentido a docência é prática social que se dá através de interações humanas mediadas pelo conhecimento. Vamos explorar essa perspectiva de interações humanas no subcapítulo 3.3.

A seguir apresentamos um esquema para representar as categorias de saberes docentes a partir do referencial de Lee S. Shulman (2014):



Esquema 6 – Saberes docentes em Shulman

Tais conhecimentos formariam a base de conhecimentos necessários no exercício da profissão docente e poderiam ser constituídos a partir da formação acadêmica, materiais, pesquisas e do saber da experiência. Um ponto nodal para compreender a concepção de saberes docentes de Shulman está na:

“[...] chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor para transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos. (SHULMAN, 2014, p. 217)

Tal perspectiva dialoga com nossa pesquisa, pois entendemos que a complexidade da docência enquanto profissão demanda um referencial embasado em conhecimentos e experiências plurais para constituir um trabalho pedagógico significativo, na interface do conhecimento disciplinar com o conhecimento pedagógico. Conforme pode ser observado no esquema acima, as categorias de saberes docentes proposta por Shulman são mais amplas em relação às propostas por Tardif, pois considera além dos saberes estritamente pedagógicos, curriculares e disciplinares, os saberes de caráter axiológico, contextuais e acerca dos sujeitos com os quais os professores compartilham o processo educativo: os estudantes. Isso enriquece a análise tendo em vista a complexidade do fazer docente.

Shulman indica uma série de momentos no processo de racionalização pedagógica na

relação com os conhecimentos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova reflexão, na ordem citada. É interessante notar que a compreensão é o início e o fim desse processo, pois, para Shulman, ensinar é antes de tudo compreender, conforme o título desse capítulo enuncia. Monteiro, em diálogo com o referencial de Shulman, entende que o autor contribui para o entendimento de que o processo de ensino não está pronto, não é dado, mas se inicia no contato do professor com o saber a ser ensinado e se constitui no processo de didatização desse conhecimento no qual o papel do professor é primordial nessa transformação (MONTEIRO, 2018a, p. 286).

Outra contribuição do constructo teórico de Shulman para essa pesquisa, na articulação com o conceito de regimes de verdade que atravessou a escrita da dissertação, está a distinção entre estrutura substantiva e sintática da disciplina. Sobre essa distinção nos diz Shulman (1986), citando Schwab:

A primeira [estrutura substantiva] se refere à forma como os conceitos básicos e princípios da disciplina são organizados para incorporar os fatos. A estrutura sintática da disciplina constitui um conjunto de modos pelos quais a veracidade ou falsidade, validade ou invalidade são estabelecidos. Possibilita determinar o que é legítimo ou ilegítimo em um domínio disciplinar. (SHULMAN, 1986, p. 202)

Nos interessa focar no conceito de estrutura sintática da disciplina proposta pelo autor, tendo em vista que a ideia de sintática, de “sintaxe” de dada disciplina, se refere ao conjunto de regras que determinam o que é legítimo dizer em um domínio disciplinar e o que “quebra” as regras. Segundo o autor os professores têm o papel de definir para os estudantes as verdades aceitas em determinado domínio disciplinar, apontando o porquê de determinadas proposições serem consideradas legítimas.

Esse nos parece ser um ponto chave para compreender o aumento de conflitos dentro de sala de aula relativos às disputas discursivas entre docentes e discentes. Por um lado, os docentes, a partir de seus conhecimentos do conteúdo da disciplina a qual lecionam vão defender as verdades legitimadas pelo *corpus* disciplinar a qual pertencem e, por outro, os estudantes trazem para a escola narrativas disseminadas através das mídias, das famílias e da religião que professa, que questionam essas verdades legitimadas, visando desestabilizá-la. No caso da disciplina História essas disputas ganham novas matizes, tendo em vista o paradigma da virada linguística da década de 1970 que postula a contingência das verdades produzida pelo discurso histórico, transformando o conhecimento histórico em “versões”.

Ana Maria Monteiro (2007, 2019a), desde o momento da produção de sua tese de doutoramento vem produzindo pesquisas acerca dos saberes que os professores mobilizam para

ensinar História, buscando compreender o que os professores sabem sobre os saberes que ensinam. Em acordo com a autora, entendemos que a tradução para o português do PCK (*Pedagogical Content Knowledge*) de Shulman, como conhecimento pedagógico do conteúdo não nos parece precisa, pois desconsidera o processo de transformação do conhecimento da disciplina a partir dos referenciais pedagógicos realizado pelos professores.

Nesse sentido a autora defende a tradução para “conhecimento do conteúdo pedagogizado”, entendido enquanto “conteúdo este que expressa uma produção do conhecimento escolar, contingente, que articula fluxos dos conhecimentos científicos e pedagógicos para tornar possível a compreensão dos alunos em relação ao saber ensinado.” (MONTEIRO, 2019a, p. 20). Essa perspectiva nos mobiliza, pois esse saber é significado como uma construção original e própria do professor, no entremeio da disciplina ensinada e a didática, em acordo com a perspectiva do ensino de História como lugar de fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011), fronteira como espaço dialógico.

A produção acadêmica de Ana Maria Monteiro foi fundamental na construção dessa pesquisa, por ser referência na constituição do campo do Ensino de História no Brasil, com contribuições para refletir, além da produção do conhecimento histórico escolar como constructo original do espaço escolar composto por diferentes referenciais (p. 63-64), e também sobre os saberes docentes, reconhecendo a autoria dos professores em sua vivência profissional. Nas palavras da autora:

Os sentidos que orientam as construções dos professores nas suas aulas, por sua vez, interferem e contribuem para a leitura de mundo e para configuração de realidades. Sem negar a existência de uma realidade, o conhecimento histórico permite compreendê-la de diferentes formas, reconhecendo a possibilidade da mudança, superação de sua circunstância, a negação ou resistência a poderes constituídos. *Dizer a palavra é transformar o mundo...* Estes professores ao afirmarem que *história é processo* e que *história é construir conceitos* sintetizam, de certa forma, esta compreensão. (MONTEIRO, 2018a, p. 281)

Portanto, na direção apontada pela autora, entendemos que os sentidos e os saberes que orientam os docentes na construção de suas aulas são potentes para transformar o mundo ou pelo menos desestabilizar seus sentidos hegemônicos a partir dos sentidos produzidos pelo conhecimento histórico escolar nas narrativas dos professores e nas intervenções dos estudantes. A articulação entre os referenciais para pensar o saber escolar e o saber docente ampliam as possibilidades de análise da complexidade da docência e do ensino, sendo fundamentais na construção dessa pesquisa.

Nesse subcapítulo procuramos indicar as contribuições de alguns referenciais teóricos

para a reflexão sobre os saberes docentes, especificamente a caracterização desses saberes, sua pluralidade e constituição. No próximo subcapítulo vamos nos apropriar do debate teórico proposto nessa seção para analisar as narrativas dos professores de História entrevistados sobre os saberes que ensinam e como ensinam.

3.2. PROFESSORES DE HISTÓRIA: SABERES E PRÁTICAS NAS ESCOLAS⁴⁷

Nesse subcapítulo buscamos analisar alguns exemplos de saberes docentes rastreados⁴⁸ nas narrativas dos professores entrevistados à luz dos referenciais teóricos explicitados anteriormente, partindo do entendimento que esses saberes são plurais, contingenciais e subjetivos.

Considerando que o saber da experiência é um dos saberes importantes da docência, nos parece importante lembrar o tempo de vivência profissional de cada professor entrevistado, enfocando especificamente sua atuação na escola pública. A professora Catarina tem experiência de oito anos na rede estadual, o professor Leandro tem entre oito e onze anos de experiência entre a rede municipal e estadual, e a professora Giselle tem entre onze e treze anos de experiência em redes municipais do Grande Rio.

A narrativa apresentada abaixo, da professora Catarina, expressa uma amálgama do saber da experiência com o conhecimento sobre os alunos, na medida que a professora expõe sua estratégia de não confrontar frontalmente as visões de mundo dos estudantes, pois entende que esse confronto se opõe ao aspecto religioso da vivência dos estudantes, em uma perspectiva de disputa discursiva que prejudica o processo pedagógico.

Agora, se você é um professor que se coloca numa posição não tão direta de confronto, que é o que eu opto fazer, não numa posição de neutralidade porque a neutralidade é impossível, neutralidade é impossível, a gente sabe disso, mas numa posição do confronto não tão direta, tentar ganhar eles, tentar levar eles ao raciocínio crítico de uma forma mais indireta e mais suave, sem um confronto tão direto e tão agressivo, eles não questionam, e eles acabam concordando com certas coisas que você coloca, entende, sem perceber porque eles não estão sendo confrontado de forma agressiva naquilo que eles são aprendidos no senso comum. Porque se você chegar e se colocar agressivamente ali contra o que o cara aprende dentro de casa, quanto ao que cara aprende na igreja quando o pastor fala, é óbvio que ele vai querer te enfrentar, vai querer te falar que você tá errado, mas se você leva ele a olhar de forma crítica para a realidade dele, independente se ele concordar com a sua opinião ou não, mas para ele olhar para a realidade dele com o olhar crítico de uma forma suave, sem o confronto direto, é muito mais efetivo, na minha opinião e na minha experiência, é muito mais

⁴⁷ O título do subcapítulo faz referência ao livro *Professores de História: entre saberes e práticas* (Mauad X, 2007), da professora Ana Maria Monteiro.

⁴⁸ Utilizo do termo “rastros”, pois como pode ser observado no roteiro da entrevista (Apêndice B), o referencial dos saberes docentes não estava sendo focado para análise à época.

efetivo do que você chegar e você impor que ele tem que pensar dessa forma ou que ele tem que falar dessa forma, o que ele aprendeu a vida inteira tá errado, entende, por mais que esteja, por mais que seja errado, mas a gente fazer esse enfrentamento direto não funciona, na minha opinião não funciona, não funciona. (Professora Catarina, 2019)

Apesar de apontar problemas na formação inicial da licenciatura em História, os professores entrevistados reconhecem a importância dos saberes da formação profissional em suas narrativas. No caso narrado pela professora Catarina, ela menciona tanto experiências na formação inicial quanto continuada que contribuíram para sua prática docente: a participação em projetos de extensão na UFRJ ligados à docência no período da graduação e ter cursado o CESPEB com ênfase em Ensino de História, respectivamente. Cita também a experiência do PROFHISTÓRIA e como esta contribuiu para modificar aspectos de sua prática, ampliando o trabalho com as temáticas étnicos-raciais em sala de aula de uma forma não estereotipada, conectando a formação teórica com a vivência profissional.

Eu entrei no CESPEB junto com o Estado e assim, eu já trabalhava em escola particular, eu participei de todos os projetos da UFRJ relacionados à docência que eu pude, então assim, eu fui professora do pré-vestibular da UFRJ durante alguns anos, participei de tudo que eu pude relacionado a essas questões, enfim, fui monitora e foi aí que eu tentei puxar para essa pesquisa e para a questão do material didático [...] (Professora Catarina, 2019)

Isso é o tradicional, e fora isso os alunos não veem o ano inteiro nada relacionada a esse tema a não ser quando eles vão tratar lá no sétimo ano ou no primeiro ano do ensino médio falar da escravidão, mas também é daquela forma super tradicional, cheia de estereótipos, então assim, trazer outros temas que ampliassem a visão de mundo dos alunos dentro do conteúdo mesmo da gente foi um ganho enorme que antes do PROFHISTÓRIA eu não, não, não atuava dessa forma por ignorância minha por não, não saber como conectar toda aquela informação que eu tinha com a minha prática então nesse ponto foi um ganho. (Professora Catarina, 2019)

Já a narrativa do professor Leandro, além de apontar os saberes da formação profissional com a experiência vivenciada no PROFHISTÓRIA, evidencia também a importância da temporalidade e da coletividade na prática docente, na medida que a passagem do tempo possibilita o amadurecimento pessoal e profissional com a ampliação dos saberes da experiência e o contato e troca com os pares.

Thays: E o que modificou essa sua prática há seis anos atrás?

Leandro: Eu acho que foi o tempo e o amadurecimento dessa consciência social, sabe? Porque é um negócio aqui me incomoda muito agora, que as pessoas falam de consciência social, de consciência de classe, mas quando o pau começa a quebrar a gente não são com ela e eu tenho uma ideia clara: quando o pau começar a quebrar, nós vamos ser os primeiros a ser as vítimas desse pau quebrando, nós vamos sentir esse pau quebrando nas nossas costas, então algo precisa ser feito e é um processo de amadurecimento, foi, para mim foi natural e depois do mestrado, depois que eu

comecei o mestrado - eu terminei o mestrado no ano passado, eu comecei em 2016 - foi um negócio que foi amplificado porque você volta à academia, volta a produzir, volta a estar com os pares também é muito importante e a gente troca informação e a partir daí as coisas tomaram uma proporção que nem eu imaginava, mas é um processo de amadurecimento, não tem jeito, acho que é a partir disso. (Professor Leandro, 2019)

A professora Giselle, em seu relato sobre o PROFHISTÓRIA, narra que procurou o mestrado profissional de maneira a ressignificar os rumos de sua prática profissional, por conta de situações de violência enfrentadas na luta por reivindicações profissionais, buscando produzir novos sentidos e saberes em sua prática.

E aí estou desde esse tempo trabalhando nessas duas prefeituras e nunca tive interesse em fazer mestrado, doutorado não. Mas quando surgiu a experiência do PROFHISTÓRIA, era também um momento delicado porque a gente tinha acabado de sair da greve de 2013, que foi bem desgastante na prefeitura do Rio, estava bem desestimulada e aí eu falei assim: “Ah, de repente assim, acho que eu vou fazer pra ver se eu me motivo” porque foi uma coisa assim, um momento bastante desgastante, em termos de você perguntar: “Poxa, será que é isso que eu quero fazer para minha vida inteira?” Porque assim, ninguém dá valor e assim, várias bombas, aquela questão em outubro de 2013 que eu vi o batalhão de choque assim, jogando bomba na gente, sabe? Foi uma coisa que eu fiquei bastante chocada eu falei assim: “Poxa, sabe, a gente tá tentando melhorar a educação, a gente tá tentando falar como essas apostilas, como esse trabalho pedagógico não são bons e assim, a gente é recebido a bomba”. Então assim, para mim foi um momento muito delicado. Então o PROFHISTÓRIA, quando ele surgiu, ali no início de 2014, que começaram a divulgar, eu fiz assim para, para de repente me dá uma, uma motivação para voltar a estudar, para voltar a entender, a compreender porque que eu estava também naquele naquela área. (Professora Giselle, 2019)

Já sobre a prática profissional, segue relato da professora Catarina:

[...] eles fizeram um trabalho escrito pra me entregar de pesquisa, daquele bem tradicional, que eu sei que ninguém mais faz, mas na escola pública a gente faz trabalho manuscrito em folha de papel almaço, a gente faz muito na escola pública porque esse é um método arcaico, praticamente medieval, mas na escola pública é o que funciona, na base, no ensino fundamental, na Educação básica, é o que funciona, é o que funciona porque trabalho digitado, no modelo de trabalho acadêmico, eles não vão nem ler o que eles estão te entregando, eles vão na *lan house*, vão dar o nome para o cara da *lan house*, o cara vai pesquisar, vai imprimir, eles vão grampear e vão te dar... eles não nem saber o que estão te entregando, o máximo que eles vão fazer é a capa. Então assim, essa prática do trabalho manuscrito feudal ainda é muito válida, então trabalho escrito e a gente fez a apresentação oral das turmas [...] (Professora Catarina, 2019)

Na narrativa da professora Catarina podemos perceber elementos do saber da experiência imbricados ao conhecimento dos alunos e ao conhecimento do contexto educacional. Tendo oito anos de experiência na rede estadual do Rio de Janeiro, a professora sabe quais tipologias de avaliação funcionam em sua realidade escolar, a da escola pública fluminense, mas que poderia ser ampliada para outras realidades quando ela fala do uso da *lan house*, conseqüentemente do uso da internet para a realização de trabalhos por parte dos

estudantes.

Em outra narrativa da professora Catarina, na qual questionei sobre o trabalho com cultura e história afro-brasileira no Dia da Consciência Negra (20 de novembro), entendemos que a professora mobiliza saberes curriculares e saberes disciplinares.

O que eu fazia com as minhas aulas era que eu, dentro das minhas aulas nessa época, que era época que a escola separava para a gente fazer isso, eu fazia a conclusão dos trabalhos, da discussões que a gente fazia ao longo do ano, então sempre tinha os seminários no final do ano, inclusive um desses seminários de uma turma de terceiro foi também dentro da minha pesquisa do PROFHISTÓRIA, eu registrei e fiz uma análise desse seminário sobre o movimento negro no pós-abolição com uma turma minha de terceiro ano dessa escola [...]. Então eu sempre fazia os seminários para concluir tudo que eu vinha debatendo com eles, trabalhando com eles o ano inteiro como conteúdo de matéria (Professora Catarina, 2019)

Conforme discutido no subcapítulo 2.2, a lei 10.639/03, fruto de intensa luta do movimento negro, instituiu o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, como data comemorativa no calendário escolar. Acreditamos ser fundamental essa comemoração, porém, pelos relatos dos professores, percebemos que a data tem sido apropriada pelas escolas como espaço único na vivência da comunidade escolar e no currículo para o trabalho com a cultura e história afro-brasileira, o que entendemos ser aquém da importância e da potencialidade do trabalho com a temática étnico-racial na escola. A professora se opõe a essa política curricular das redes escolares com o trabalho de um único projeto do tema em novembro, mas uma oposição que visa trabalhar a temática ao longo do ano e culminar na apresentação de um seminário em novembro.

Como expressão do conhecimento do conteúdo pedagogizado, selecionamos o seguinte relato do professor Leandro, no qual ele propõe atividades sobre a questão do racismo em suas turmas:

Aí eu fico me perguntando como eu vou ser mais didático que isso? E a gente vai, desenvolve às vezes usa aquelas analogias malucas para se chegar a algum lugar, coisa mais tradicional, é uma instituição de professores de história é o uso de analogias e as coisas vão caminhando até a gente chegar no âmago, no que eles sentem ou pelo menos veem. Por exemplo ontem eu tava, ontem não, terça eu dei um trabalho sobre racismo, umas quatro perguntas para eles e tal. Eram dois momentos de atividade: primeiro pedi pra eles se dividir em duplas ou em trios para fazerem as três perguntas que eu fiz sobre o que é racismo, se eles já passaram, presenciaram alguma situação de racismo e se na opinião deles era importante estudar, a escola falar sobre racismo e por quê e beleza, eles foram escrevendo: “racismo é quando uma pessoa não gosta da outra pela cor da pele”, ótimo e tudo bem, foram desenvolvendo e tal, dei um tempinho pra eles. No segundo momento eu mostrei dois vídeos para eles, bem pequenininhos, bem didáticos: um que fala sobre racismo institucional, que é um vídeo do pessoal de RH que pega fotos com pessoas negras e brancas fazendo a mesma

coisa e as pessoas vão falando⁴⁹. E o outro foi mostrando as estatísticas, comparando a população negra e a população branca e eu falei assim: “e aí gente, o que que vocês acham?” Primeiro aquele momento silêncio ensurdecedor porque ninguém quer falar nada. Então não acharam nada, então beleza, eu começo e vou falando, vou falando de algumas experiências pessoais, aí eles vão falando assim: “isso já aconteceu comigo”. (Professor Leandro, 2019)

A narrativa do professor Leandro expressa a constituição de conhecimento histórico escolar a partir do processo de produção do conhecimento do conteúdo pedagogizado por parte do docente. O professor evidencia suas escolhas pedagógicas quando explica os dois momentos que escolheu dividir a atividade, além das estratégias e recursos para produzir conhecimento histórico escolar sobre a questão do racismo. Em um primeiro momento propôs um exercício escrito no qual os estudantes tinham que responder questões sobre o conceito, a percepção e a importância de estudar sobre o racismo, sendo, portanto, o conhecimento e a vivência dos estudantes fundamentais nesse processo.

Em um segundo momento, o professor se utilizou de recursos audiovisuais (ver subcapítulo 2.3.1) e fontes estatísticas de maneira a evidenciar para os estudantes o racismo estrutural e institucional no Brasil. Além disso o professor aponta a importância do uso das analogias por professores de História (ver subcapítulo 2.3.5), o que acreditamos ser fruto do saber da experiência do professor na apropriação desse recurso, que considera sua potencialidade para aproximar os estudantes da compreensão do conhecimento histórico a partir de seus referenciais culturais. Nesse sentido, entendemos que os saberes dos professores, a partir dos referenciais de Shulman, vão muito além do conhecimento do conteúdo disciplinar e pedagógico, mas também dos alunos, conforme esquema apresentado acima.

Nesse subcapítulo procuramos analisar alguns saberes docentes rastreados nas narrativas dos professores de História, entendendo que tais saberes se relacionam tanto à subjetividade quanto à perspectiva coletiva da vivência pessoal e profissional de cada um desses docentes. Procuramos com a análise proposta afirmar a docência como profissão de saberes próprios.

3.3. PENSANDO OUTROS SABERES NA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE

Nesse subcapítulo procuramos apontar dois elementos que nos parecem potentes para ampliar as categorias de saberes docentes, transbordando o entendimento de Tardif (2005) da

⁴⁹ Acredito se tratar desse vídeo: Vídeo expõe racismo de profissionais de RH do Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=38zydwo603g>>. Acesso em 12 fev. 2020.

docência enquanto profissão de interações humanas: o afeto e o diálogo, entendidos enquanto saberes docentes de caráter não estritamente cognitivo. Esses elementos emergiram em nossa análise das entrevistas com os professores de História. De maneira a introduzir os elementos propostos, citamos o professor Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2016) sobre a questão do ensino:

Devemos romper completamente com a imagem racionalista do ensino, que o pensava como direcionado apenas à razão, à consciência. Quando elaboramos uma aula evidentemente devemos pensar no que nela vai ser motivo de reflexão, de pensamento, que mudanças nas formas de pensamento queremos alcançar, mas isso não acontece apelando apenas para a consciência. Nós humanos somos racionalidade, mas também emoção, sentimento, afeição, inconsciente. A aula não falará apenas com a consciência, ela será bem mais efetiva se provocar emoções, se levar o aluno a sair fora de si no sentido de comover, mover seu pensamento, mas também seus sentimentos para longe daqueles que tinha inicialmente a respeito de dado tema. (ALBUQUERQUE JR., 2016, p. 35)

Em acordo com Albuquerque Jr., entendemos que o ensino está para além de estrito racionalismo moderno, que exclui a corporalidade, o inconsciente e o afeto dos sujeitos, reduzindo o sujeito ao consciente, à mente, à razão, ao cognitivo. Um sujeito que é mente. Uma mente sem corpo. Um corpo sem sensações. Sensações esterilizadas. Corpos docilizados. Acreditamos que o silenciamento do corpo, dos sentidos e das emoções na prática pedagógica embota a subjetividade dos indivíduos, o que não é desejável, tendo em vista a perspectiva de formação integral dos sujeitos.

Tardif (2002, p. 128-132), em reflexão sobre o “objeto humano do trabalho” docente, produziu a seguinte consideração sobre o tema do afeto na docência:

Uma terceira característica do objeto de trabalho decorre de sua dimensão afetiva. Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2002, p. 130)

A perspectiva de afeto enunciada pelo autor se aproxima de ideias de identificação e empatia, no sentido da percepção emocional do professor sobre si e seus estudantes. O afeto, nos parece, vai além de se identificar ou ter empatia com/pelo outro, envolve uma experiência compartilhada de sensações. Estamos, contudo, em acordo com o autor quando afirma que uma boa parte do trabalho docente é o afeto. O afeto, no âmbito dessa pesquisa, está sendo entendido como experiência que marca, que afeta os corpos e as mentes dos sujeitos, de maneira positiva

ou negativa.

Acreditamos que o uso do termo “objeto humano” não nos parece interessante para construir reflexões sobre a questão do afeto no trabalho docente. Em nosso entendimento, partindo de uma perspectiva de ensino como produção de significados, é na interrelação entre professores e estudantes, ambos sujeitos, que esse processo vai ocorrer, sendo a dualidade sujeito do conhecimento (professor) e objeto de ensino (estudantes) não produtiva, pelo contrário, reafirma o paradigma de separação entre sujeito e objeto. Nesse sentido, a reflexão do professor Leandro sobre o afeto nos parece interessante, pois de certa maneira é uma escolha estar aberta para ser afetado pelo outro:

E nós enquanto professores, nós temos que, professores enquanto pesquisadores a gente tem que cada vez mais discutir também sobre a questão do afeto, como é que ele é importante pra isso, como é que ele é importante inclusive para desarmar não só esses alunos, mas também os pais, a respeito desses comentários porque quando a gente se coloca à parte, como se a gente não fizesse parte daquilo, é aí que vem as tensões, quando a gente se recusa a comer no mesmo espaço que eles, quanto a gente se recusa a estar no mesmo pátio que eles. Ultimamente eu tenho estado mais no pátio dos alunos do que na sala de professores porque eu não aguento, eu não aguento, eu tenho horas que eu não aguento discurso de professor falando o quanto são bons, o quanto são melhores do que aqueles ou o quanto aqueles alunos precisam da gente, precisam porcaria nenhuma, eles vão se virar, eles vão se virar, entendeu, para o bem ou para o mal eles vão se virar, eles estão acostumados com sobrevivência, entendeu? Mas pô, a gente não pode se portar como salvador da pátria, mas a gente tá aí, tem que estar disposto a conversar e ajudar eles a conseguir o melhor deles, não adianta. (Professor Leandro, 2019)

Partindo da narrativa do professor Leandro, entendemos que por mais que os professores assumam uma postura central no processo educativo, caso o docente se aliene do diálogo e do afeto com os estudantes, desconsiderando estes enquanto o outro polo estruturante dessa relação pedagógica, não faz sentido. O papel do professor, segundo Leandro, é conversar e ajudar os estudantes, estabelecendo relações na qual a importância de ambos os sujeitos seja reconhecida como igualmente importante.

Em sua tese de doutoramento sobre professores iniciantes, a pesquisadora Mariana Amorim (2019) produziu cartografias a partir das narrativas desses professores sobre sua prática docente. Um dos quatro mapas produzidos foi sobre a questão do afeto na relação com a docência, o qual dialogou de forma próximas com as narrativas dos professores desta pesquisa, como a questão de “desarmar” os estudantes, como por exemplo no relato do professor Leandro mais abaixo. Nas palavras da autora:

A questão do afeto também passa pelo acolhimento, pela escuta e pela confiança estabelecida e desenvolvida na relação com os alunos. A professora Daniele destaca que a postura defensiva de alguns alunos em relação à sua atuação profissional e também com relação à disciplina prejudicava a participação deles nas aulas de

História. Então, buscar meios para “desarmar” esses alunos faz parte do trabalho docente, ou seja, faz parte do trabalho docente a criação de ambientes propícios para as trocas, para o ensino e para a aprendizagem, a criação de vínculos afetivos que proporcionem aulas de História significativas. (OLIVEIRA, 2019, p. 181)

Outros elementos próximos, ao afeto que consideramos fundamental na prática docente são o diálogo e a escuta. Podem parecer dimensões óbvias do trabalho docente, falar e escutar, mas em nosso entendimento a percepção sobre a relação dos docentes com essas dimensões deve ir além do naturalizado e do cotidiano. Escutar o outro, não apenas ouvi-lo, implica em considerar a validade do discurso por ele enunciado, tendo por limite o discurso de ódio. Dialogar com o outro implica ir além da tolerância e da confluência de ideias, mas estar aberto para a discordância e o embate de ideias, de maneira respeitosa, de maneira que os sujeitos possam ser afetados um pelo outro.

Consideramos que na prática do professor de História essas dimensões são fundamentais na constituição de conhecimento histórico escolar em sala de aula, pois a disciplina se desenvolve a partir da narrativa histórica e da história-problema, visando construir uma narrativa sobre o passado e problematizá-lo. Conforme discutimos anteriormente, acreditamos que as aulas de História têm o potencial de desestabilizar os preconceitos e o discurso do senso comum que permeiam as falas dos estudantes, mas esse processo necessariamente deve ocorrer em um espaço no qual o diálogo, na perspectiva enunciada acima, é estimulado e conduzido de forma democrática.

No relato abaixo, o professor Leandro explica seu entendimento sobre a importância dos saberes discentes, do diálogo com os estudantes e a questão de estar “desarmado” para a abertura na construção do conhecimento:

[...] eu sei que tá muito complicado para conversar, eu na maioria das vezes eu não tenho paciência pra conversar sobre isso, sabe? Mas com os jovens é preciso, a gente é, a gente precisa deixar um pouco de lado as paixões e mais do que isso, descer do pedestal de professor. [...] mas a gente precisa descer do pedestal e falar de igual para igual com eles, não recriminando pelo que eles pensam porque o conhecimento que eles trazem, e isso foi algo que eu aprendi na minha pesquisa, o conhecimento que eles trazem é precioso também. É fragmentado, é coberto de senso comum, tem os preconceitos, mas é valioso, é a partir dele que a gente vai construir o conhecimento e desconstruir outras coisas, a gente tem que deixar de lado de lado as paixões inclusive que falam assim: “Ó meu Deus, mas ele não vai passar a mesma coisa que eu”. Pô, que ele não pense, eu não estou interessado nisso, a gente precisar estar interessado que ele acima de tudo pense, eu acho que isso é o mais interessante [...] Então é ter essa clareza de ideias, de conhecer trazer, ter conversa com eles numa boa, sem estar armado. Eles vão chegar armados, mas se a gente mostrar que a gente não tá armado, tá querendo conversar numa boa, a conversa na maioria das vezes ela vai acontecer. (Professor Leandro, 2019)

Nesse sentido, o diálogo não significa exclusivamente consenso de ideias. Por mais que

estejamos vivenciando um contexto de questionamento dos saberes dos professores, tanto o professor Leandro quanto a professora Catarina acreditam na produtividade desse dissenso no processo educativo, em favor da pluralidade de ideias que circulam na sala de aula.

Então assim, a pluralidade, para mim, enquanto professora, é sempre válida, inclusive se um aluno discordar de mim. Nas poucas, raras vezes que isso acontece de um aluno discordar do que eu estou falando, eu acho isso maravilhoso, eu não vejo isso, sabe, como algo ruim. Porque na minha cabeça ele tá pensando, ele tá fazendo uma coisa que ninguém faz na realidade dele, que é questionar, pensar e olhar crítico para uma informação que tão dando para ele, isso é maravilhoso, mesmo que ele esteja questionando uma coisa que eu disse ou uma opinião minha, entende? (Professora Catarina, 2019)

A professora Giselle assume uma postura semelhante, entendendo que a ausência de expressão dos estudantes tende a ocorrer em espaços nos quais não há abertura ao diálogo ou espaços nos quais a conversa é permeada por críticas e censura ao que é dito, gerando silenciamentos. Contudo esse diálogo deve ser mediado pelo docente, no sentido de “conscientizar” os estudantes acerca de suas posturas.

[...] mas eu não tenho não tenho tido problemas com relação a isso não, nem com relação à Direção, não tenho tido com relação à colegas, nem os próprios alunos, assim, porque também você estabelece uma relação que eles podem falar o que eles pensam, até para você saber porque às vezes você tem uma postura que eles não te questionam, mas é porque também não tem diálogo, então é complicado. Então eu tento manter uma relação que eles também podem falar, eu tento intervir, eu tento conscientizar, mas eles também podem falar [...]. (Professora Giselle, 2019)

Nesse sentido, nos parece que os professores entrevistados concordam que uma aula de História na qual o diálogo, no sentido *lato* da palavra se faz presente, na qual a relação docente-discente é mediada pela interlocução, então essa é uma aula de História produtiva, dinâmica e significativa para os sujeitos envolvidos. E essa abertura ao diálogo – em acordo com a epígrafe deste capítulo, narrada pelo professor Leandro – nos parece que tem a potencialidade de impulsionar a construção de significações e sentidos duradouras na vida dos estudantes, em seus conhecimentos históricos, em suas visões de mundo e em suas identidades. O professor Leandro relata uma experiência vivida por ele de reencontrar um antigo aluno em outra escola:

(...) [Um aluno] me chamou duas vezes para dar palestra justamente sobre cultura negra e tal e a última vez foi muito legal e tal porque ele me recebeu com uma bata bonita e tal. Falei assim, “Mateus, tirando onda”, aí ele: “Pô professor, agora você vê a ideia desse povo: peguei essa bata aqui bonitona, pedi para as angolanas lá perto de casa pra fazer a bata, fizeram, ficou bonitinho, chego aqui, vou na igreja com a bata e o pessoal fala assim: ‘Ué pastor, tá batendo tambor agora?’” Aí ele: “Não, não tô. Mas será que eu não posso ser negro e evangélico ao mesmo tempo?” Aí eu falei assim: “Pô, meu trabalho foi feito bem pra caramba, cara, que coisa boa”. Falei assim: “É aí

que tá, seu pensamento tá perfeito. Você é um homem com múltiplas identidades, você não precisa abrir mão de nenhuma delas.” “Mas é mais ou menos isso que eu falo para esse povo ignorante, não sei o que, acha que qualquer coisa é macumba, não sei o que, deixa os caras baterem o tambor deles em paz [...]”. E eu acho que eu só consigo construir essas trajetórias, essas coisas porque eu me disponho a, sabe, estar conversando, ser aberto, conversando numa boa. (Professor Leandro, 2019)

Nesse relato podemos articular as dimensões que buscamos estabelecer na produção dessa pesquisa: os professores de História têm um papel relevante em desestabilizar as concepções dos estudantes, não apenas sobre conteúdos históricos, mas podendo contribuir para produzir efeitos positivados nas subjetividades e identidades dos estudantes. E para que esse trabalho seja significativo para ambos, o diálogo deve ser elemento estruturante nessa relação pedagógica.

Portanto, entendemos que a pluralidade de saberes docentes não deve estar restrita ao conteúdo disciplinar ou aos currículos, ainda que estas sejam dimensões fundamentais do trabalho docente. Nossa aposta é que os docentes considerem a relevância do diálogo e do afeto em sua prática profissional, constituindo saberes docentes produzidos na prática, na experiência, na vivência e na relação com o outro, sendo este tomado não como objeto, mas como sujeito.

Nesse subcapítulo buscamos destacar outras possibilidades de pensar os saberes docentes identificados a partir dos professores entrevistados no âmbito dessa pesquisa, enfocando na relevância da questão do diálogo e do afeto na prática profissional do professor de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, construída a partir dos referenciais teóricos dos campos do Ensino de História e do Currículo, teve por objetivo compreender como professores de História estão produzindo conhecimento histórico escolar sobre a questão do racismo a partir de seus saberes docentes. No âmbito dessa pesquisa o racismo foi analisado a partir do conceito de temas sensíveis ou controversos (ALBERTI, 2013; SEFFNER; PEREIRA, 2018; GIL; EUGENIO, 2018), os quais se relacionam com a questão do trauma e da violência sofridos por grupos historicamente marginalizados. No Brasil, alguns temas históricos que poderiam ser considerados sensíveis são: escravidão indígena e negra, ditadura civil-militar, racismo, machismo, homofobia, dentre outros.

Consideramos que a pesquisa ampliou o escopo de produções que articulam os campos do Ensino de História e do Currículo, a partir da análise do conhecimento histórico escolar, dos saberes docentes e dos temas sensíveis, perspectiva que não localizamos em nossa revisão bibliográfica, conforme mencionado na Introdução. Nos parece que tal concepção amplifica as possibilidades de refletir sobre a produção de conhecimento histórico escolar na interlocução com o campo da educação para as relações étnico-raciais, buscando afirmar o incontornável papel do professor na promoção de uma educação antirracista.

Entendemos que a educação antirracista é elemento fundamental para a promoção de uma vivência democrática dentro e fora da escola, tendo em vista a permanência do racismo estrutural no país que gera exclusões e violências de várias ordens. Nesse sentido acreditamos na potencialidade do trabalho com os temas sensíveis em tensionar as concepções hegemônicas do ensino de História, ainda que alguns cuidados sejam necessários no tratamento dessas temáticas, conforme apontado no subcapítulo 1.1, como por exemplo o cuidado para que essa história de violência não seja a história única sobre esses povos que os estudantes vão conhecer, o que pode inclusive influenciar de forma negativa a constituição identitária dos estudantes.

Apesar de visarmos inicialmente relatos dos docentes sobre os temas sensíveis enquanto conteúdo disciplinar de História, o cotidiano dos estudantes emergiu com força nas narrativas dos docentes, especialmente a questão do racismo vivenciado frequentemente por eles. Contudo, invariavelmente, o racismo vivenciado pelos estudantes se imbricou na prática docente e na produção de conhecimento histórico escolar, com trabalhos voltados à percepção histórica do racismo no Brasil.

O trabalho com a educação para as relações étnico-raciais teve novo impulso no Brasil a partir da obrigatoriedade das leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais consideramos importantes

instrumentos jurídicos, frutos de muita luta, para a promoção de ações afirmativas que visam a incorporação de uma perspectiva antirracista e, portanto, mais democrática nas escolas ao considerar a pluralidade de sujeitos e saberes que circulam nesse espaço, enfocando sujeitos historicamente subalternizados no estudo da História, especificamente negros e indígenas.

Entendemos que essa mudança paradigmática no ensino de História tensionou uma série de preconceitos e perspectivas conservadoras que não estavam aparentemente legitimadas no debate público na década de 2000, tornando a disciplina espaço privilegiados dos conflitos sobre o que é legítimo de ser ensinado na disciplina História. Esse conflito, contudo, não é apenas externo ao espaço acadêmico. Buscamos evidenciar o processo de constituição das três versões da BNCC, processo que expressou essas disputas a partir das disputas internas na comunidade disciplinar (GOODSON, 1997) de História. A primeira versão, produzida pelo grupo ligado ao Ensino de História, foi amplamente criticada por desestabilizar a História escolar tradicional ao focar os espaços americanos e africanos em detrimento do espaço europeu, tensionando a lógica quadripartite.

Por conta das críticas ao documento curricular da primeira versão, outros grupos foram nomeados para produzir a segunda e a terceira versão, as quais retomaram a concepção tradicional do ensino de História, marcada pela temporalidade linear, quadripartite e eurocêntrica. No subcapítulo 2.3. analisamos qualitativamente e quantitativamente a terceira e última versão da BNCC, buscando compreender como a população negra está sendo enunciada no componente curricular de História para os anos finais do Ensino Fundamental. Além disso empreendemos uma breve análise comparada entre a primeira e a terceira versão, buscando evidenciar os diferentes sentidos enunciados sobre as populações negras em cada uma.

O conceito de “regimes de verdade” (FOUCAULT, 2011) permeou nossa análise ao considerarmos o contexto vivenciado no Brasil e no mundo contemporâneo de recrudescimento de discurso conservadores e de ódio que questionam as verdades legitimadas no âmbito acadêmico e escolar, gerando disputas discursivas que afetam o trabalho em sala de aula. Essas disputas discursivas podem se dar a partir das disputas acerca do conhecimento “verdadeiro” sobre determinada disciplina ou do questionamento acerca da “doutrinação” no trabalho do professor, ambas dimensões altamente danosas na constituição de um processo educativo baseado no respeito e no diálogo entre docentes e discentes.

Tendo em vista a análise desenvolvida ao longo dos capítulos, os quais trataram dos temas sensíveis, currículo, conhecimento histórico escolar e saberes docentes, nos parece relevante afirmar a importância do trabalho com os temas sensíveis nas salas de aula de História em relação à diversas temáticas no ensino dessa disciplina, considerando que a violência

permeia as narrativas históricas dos docentes, narrativas essas que se entrecruzam com questões relativas à identidade, temporalidade, cultura, pertencimento, reivindicação, resistência e justiça social. De maneira a promover novos significados para o espaço escolar e o ensino de História, nos parece relevante que as remanescências do passado, os passados vivos, sejam trazidas para a sala de aula, de maneira a estimular o engajamento dos estudantes com questões no/do tempo presente.

Através de rastros da produção de conhecimento histórico escolar produzido pelos docentes conseguimos apontar diferentes estratégias para a constituição de uma educação antirracista nas escolas fluminenses: o uso de recursos audiovisuais, a visita à espaços de educação não formal, palestras com convidados externos, realização de seminários/trabalhos por parte dos estudantes, o uso de analogias e os referenciais culturais compartilhados entre docentes e discentes, conforme discutido no subcapítulo 2.3. Acreditamos que essas estratégias podem ser transbordadas para outras realidades, de maneira a constituir um processo educativo que possa produzir novas significações.

Além das narrativas históricas dos docentes, buscamos analisar os saberes docentes que rastreamos nos relatos sobre a prática profissional dos professores, além de evidenciar possibilidades outras de pensar o saber docente a partir da escuta, do diálogo e do afeto enquanto práticas que contribuem para uma vivência escolar mais significativa para docentes e estudantes, conforme discutido no subcapítulo 3.3. Nesse sentido ser afetado e se deixar afetar pelo vivido dentro e fora do espaço escolar por docentes e discentes aprofunda os vínculos entre esses sujeitos, potencializando o processo educativo. Estar aberto à escuta e ao diálogo com o outro, inclusive com seus preconceitos, senso comum e discordâncias, também foi apresentado enquanto dimensão enriquecedora do contato entre professores e estudantes.

Através das discussões propostas buscamos evidenciar a potencialidade dos temas sensíveis em possibilitar outras abordagens teóricas, temáticas, metodológicas, axiológicas e epistemológicas para o ensino de História de maneira a desestabilizar concepções hegemônicas acerca de quais sujeitos, saberes e temporalidades são legitimados no currículo de História. Tal abordagem provoca um tensionamento no ensino de História tradicional, abrindo alas para o que o samba enredo da G.R.E.S. Mangueira⁵⁰, campeã do Carnaval do Rio de Janeiro em 2019, nos convida:

⁵⁰ História para ninar gente grande – Samba enredo 2019, Grupo Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Letra completa disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>>.

“Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato”

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862008000100001&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 23 jan. 2019.

ALBERTI, Verena. **Ouvir e contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004. 196 p.

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 61-88, 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/19/23>>. Acesso em 09 jan. 2020.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 27-55.

ALBERTI, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas**. 2014. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, Caicó, 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17189/palestra%20Verena%20Alberti%20seminario%202014%20Caico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 29 jan. 2019.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro em aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 21- 42.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Entrevista concedida à Alvaro Itiê Febrônio Nonaka, Eugênio Mesquita Higgins Azevedo dos Santos, Leandro Lopes Zuffo e Rafael Antônio Nascimento Cruz. **Revista Humanidades em Diálogo**, São Paulo, v. 9, p. 21-37, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/154260/150492>>. Acesso em 10 jan. 2020.

AMORIM, Mariana de Oliveira. Linhas, enredos e territórios: cartografias docentes de professores iniciantes de História. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ANDRADE, Juliana Alves de; GIL, Carmen Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 4-13, 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/458>> Acesso em 29 jan. 2019.

APPIAH, Kwame Anthony. Entrevista concedida à Folha de São Paulo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 01 de junho de 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs010615.htm>>. Acesso em 10 jan. 2020.

BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição. Histórias vívidas: usos do passado recente entre jovens estudantes. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 84-105, 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/429>> Acesso em 29 jan. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2008. 407 p. (Coleção Docência em formação. Série Ensino Fundamental)

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de junho de 1934. Brasília: Presidência da República, 2019a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 08 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 2019b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645: promulgada em 10 de março de 2008. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. 37 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>. Acesso em 25 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2013. 104 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1 ed. Brasília: MEC, 2015. 302 p. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3 ed. Brasília: MEC, 2018. 599 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em 18 jan. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? In: Simpósio Nacional de História, 25., 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ANPUH, 2009. 10 p. Disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0301.pdf>>. Acesso em 29 jan. 2019.

CHAGAS, Mario. Educação, museu, patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. **Patrimônio: Revista Eletrônica do Iphan**, n. 4, Rio de Janeiro, 2006, 7 p. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_museu_patrimonio_tensao.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

COSTA, Warley. “Negro” na sala de aula de história: currículo e produção a diferença. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. 272 p.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/90>>. Acesso em 29 jan. 2019.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 05-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005/2014>>. Acesso em 23 jan. 2019.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9: **Questões Socialmente Vivas e o Ensino de História: Caderno de Programação e Resumos**. Belo Horizonte: Centro Pedagógico da UFMG, 2015. 115 p. Disponível em: <http://perspectivas2015.fae.ufmg.br/Caderno_Resumo/Caderno_de_Programacao_e_Resumos.pdf>. Acesso 09 jan. 2019.

EUGENIO, Jonas Camargo. **Travessias: histórias de migrantes no ensino de temas sensíveis**. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197846/001098607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 15 jan. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 304 p.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80-108, jan./mar. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005/2014>>. Acesso em 23 jan. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 79 p.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos**. 2 ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. 186 p.

GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Stumbo. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo (Orgs.) **Currículo e conhecimento, diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis, RJ: De Petrus: FAPERJ, 2014a. p. 23-42.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAUJO, Cinthia Monteiro; COSTA, Warley. (Orgs.). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2014b. p. 23-40.

GABRIEL, Carmen Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 2, 2017, p. 05-36. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/300/552>>. Acesso em 20 dez. 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa. “Currículo de História”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 72-78.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430/273>> Acesso em 29 jan. 2019.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; ANDRADE, Juliana Alves de; BALESTRA, Juliana Pirola. Entrevista – Vera Carnovale: A dor do outro como tema nas aulas de história. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 179-203, 2018. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/456/266>> Acesso em 29 jan. 2019.

GOODSON, Ivor Frederick. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 410 p. (Humanitas)

HARTOG, François. “Introdução”. In: _____. **Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiências do Tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 17-41. (Coleção História e Historiografia)

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades, diferentes configurações. In:_____. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007. p. 187-204.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. “Conhecimento”; “Conhecimento escolar e discurso pedagógico”. In:_____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: FAPERJ. p. 70-93; p. 94-106.

LOPÉZ, Laura Cecília. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 40, p. 121-134, jan./mar. 2012.

MATOS, Júlia Silveira. A História nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. **Historiæ**, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 51-74, 2012. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/hist/article/view/3152/1828>>. Acesso em 28 ago. 2019.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico- Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/61184/48256>>. Acesso em 09 jan. 2020.

MELLO, Jucara da Silva Barbosa de. O cotidiano, os “regimes de historicidade” e a memória. **Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 236-253, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/download/2175180308192016236/6368>>. Acesso em 20 jan. 2020.

MESQUITA, Ilka Miglio de. **Urdidura e trama de memórias do ensino de História**. Aracaju: EDUNT, 2017.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Sila; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação. **ANPED**, 12 set. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>>. Aceso em 22 jan. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de História. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a06v2567.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007a. 262 p.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: entre história e memória. In: Gilvan Ventura da Silva; Regina Helena Silva e Simões; Sebastião Pimentel Franco. (Org.). **História e Educação: territórios em convergência**. Vitória: GM/ PPGHIS/UFES, 2007b, p. 59-80.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. O ensino de História e museus: O diálogo com a experiência do outro. **Revista do Professor – Museu da República**, n. 2, fev. 2010.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa.; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/15080/11518>>. Acesso em 23 jan. 2019.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões no/do tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, out/dez. 2015, p. 165-182. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/42380/27002>>. Acesso em 05 abr. 2019.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; RALEJO, Adriana Soares; AMORIM, Mariana Oliveira. Entre o vivido e o narrado: sentidos de Rio de Janeiro em aulas de História. In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro em aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 83-106.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em Ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; RALEJO, Adriana Soares (Orgs.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019a. p. 271-300.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. “Transposição didática”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019b. p. 220-226.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, dez. 1993. 22 p. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>. Acesso em 10 jan. 2020.

NÓVOA, António. O lugar dos professores: terceiro excluído? **Revista Educação e Matemática**, n. 50. Disponível em: <http://www.apm.pt/apm/revista/educ50/educ50_3.htm>. Acesso em 20 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: ONU, 2005. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em 09 jan. 2020.

PENNA, Fernando de Araujo. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43-58.

PEREIRA, Acácia Regina. **Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: <http://ppghsuerj.pro.br/ppg/c.php?c=download_dissert&arq=178>. Acesso em 15 jan. 2020.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **“O mundo negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <<https://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2019.

PEREIRA, Amilcar Araujo; LIMA, Thayara Silva de. “Isso não é História”? Professores de História no Rio de Janeiro entre perspectivas e narrativas nacionais e locais sobre história e cultura afro-brasileiras. In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro em aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 107-128.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História, dever de memória e os temas sensíveis. In: Seminário de Educação, Conhecimentos e Processos Educativos, 2., 2017, Criciúma. **Anais...** Criciúma: PPGE/UNESC, 2017. 6 p. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/3955/3709>>. Acesso em 29 jan. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275>> Acesso em 29 jan. 2019.

PIUBEL, Thays Merolla. Cinema e ensino de história: potencialidades de “Roma, cidade aberta” e do neorrealismo italiano. 2019. 69 f. Monografia (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu/38570679/CINEMA_E_ENSINO_DE_HIST%C3%93RIA_POTENCIALIDADES_DE_ROMA_CIDADE_ABERTA_E_DO_NEORREALISMO_ITALIANO>. Acesso em 25 jan. 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 03-15. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em 10 jan. 2020.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/108>>. Acesso em 10 jan. 2020.

REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA PÚBLICA. Muito além da escola: as disputas em torno do passado no debate público. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p.181-186.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2016. 344 p.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, p.189-215, 1986. Disponível em: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf >

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em 10 jan. 2020.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Tempo e Argumento: Revista de História do tempo presente**, Florianópolis, v. 9, n. 20, 2017, p. 99-129. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017099/6747>. Acesso em 05 abr. 2019.

SOUZA, Joelmar Fernando Cordeiro de. **Regimes de verdade em Michel Foucault: aparição e gênese de um conceito**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21055/1/2016_JoelmarFernandoCordeirodeSouza.pdf>. Acesso 02 fev. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 317 p.

THE HISTORICAL ASSOCIATION. **T.E.A.C.H. – Teaching of Emotive and Controversial History 3-19**. Londres: The Historical Association, 2007. 47 p. Disponível em: <https://www.history.org.uk/files/download/784/1204732013/Teach_report.pdf>. Acesso em 09 jan. 2020.

VELASCO, Diego Bruno. **Narrativas de História do Brasil no ENEM: Disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar**. 2018. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tDiegoBrunoVelasco.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2019.

VELASCO, Diego Bruno. As articulações entre passado e presente no currículo de História: Desafios e estratégias nos discursos dos professores. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 2, 2017, p. 131-152. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/292/535>>. Acesso em 09 dez. 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa de mestrado de Thays Merolla Piubel com orientação da professora Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, pelo PPGE/UFRJ, intitulada: “Revisionismo sobre temas sensíveis: Currículos e professores de História tensionados nas disputas sobre o racismo”.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que pretende investigar a produção de conhecimento histórico escolar sobre a questão do racismo por professores de História. A pesquisa constará da realização de uma entrevista baseada em um roteiro pré-estabelecido.

A entrevista será realizada apenas com a pesquisadora responsável pela pesquisa, com duração aproximada de uma hora e meia, na qual você será convidado(a) a dar seu depoimento a partir de um roteiro de perguntas. Essa entrevista será gravada para que depois seja ouvida, transcrita e estudada, sem que sofra nenhuma alteração relativamente ao que foi dito. O uso do gravador deve ser permitido por você, mas quando quiser que desligue é só falar. Depois de transcrita a entrevista, ela retornará a você para que, caso sinta necessidade, a modifique – inclua elementos e/ou suprima outros. A pesquisa será desenvolvida a partir da entrevista transcrita e revisada, não produzindo efeitos, assim, a primeira versão transcrita da entrevista.

As informações obtidas serão utilizadas apenas para esta pesquisa, o que inclui eventos acadêmicos internos e externos à Instituição na qual está sendo desenvolvida. O material obtido das gravações das entrevistas e das aulas, tais quais transcrições e áudio, poderá ser utilizado nos eventos de divulgação científica citados e em demais produções de conclusão e apresentação da pesquisa. Estes usos estarão submetidos ao princípio de anonimato, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome. Apenas a pesquisadora responsável e sua professora orientadora terão acesso ao material da pesquisa, não sendo permitido a terceiros, garantido sua proteção contra qualquer tipo de discriminação e ou estigmatização.

Não há riscos físicos relacionados à execução da pesquisa. Caso haja algum desconforto ao longo da entrevista, você pode recusar-se a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento.

A pesquisa não proporciona nenhum benefício direto a você, mas sua contribuição pode auxiliar este projeto que busca analisar a produção de conhecimento histórico escolar sobre a questão do racismo por professores de História, lançando luz e questões para os campos do Ensino de História e do Currículo.

Não há despesas pessoais para você por conta da pesquisa assim como também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Você terá o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais e finais desta pesquisa. Os resultados desta pesquisa, após sua conclusão, serão divulgados em meio científico, como periódicos e eventos, referentes ao tema.

Em qualquer momento da pesquisa você terá acesso à profissional responsável pela pesquisa pelo telefone e pelo endereço de e-mail. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha – Prédio da Decania, sala 40, telefone (21) 3873-5167 – e-mail: comitedeetica@cfch.ufrj.br

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim.

Eu, _____ discuti com a pesquisadora Thays Merolla Piubel sobre a minha aceitação em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Data ___/___/___

Assinatura da pesquisadora

Data ___/___/___

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DAS ENTREVISTAS

Eixo 1: Trajetória de vida e vivência profissional

- Constituição como professor(a) de História
- Articulação vida pessoal com a temática étnico-racial e a docência
- Vivência de práticas racistas no cotidiano
- Produção da dissertação do ProfHistória sobre temática étnico-racial
- Relação com temáticas sensíveis no ensino de História

Eixo 2: Desafios da prática profissional

- Produção de aulas de História em tempos de questionamento do professor
- Disputas de narrativas nas aulas de História
- Percepção acerca da contingência de ampliação de discursos revisionistas
- Estratégias de combate às narrativas revisionistas nas aulas de História

APÊNDICE C – DADOS DAS ENTREVISTAS

Entrevistado	Data	Local	Duração
<p>Professora Catarina se formou pela UFRJ no início da década de 2010. Concluiu o CESPEB e o PROFHISTÓRIA. Atua na rede estadual do Rio de Janeiro há oito anos.</p>	<p>27 de novembro de 2019</p>	<p>Sala 01 da Biblioteca Marina São Paulo de Vasconcellos, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ – Centro, Rio de Janeiro/RJ</p>	<p>79'53''</p>
<p>Professor Leandro se formou na Universidade Veiga de Almeida no final da década de 2000. Concluiu o PROFHISTÓRIA. Atua na rede municipal do Rio de Janeiro há oito anos e na rede estadual do Rio de Janeiro há onze anos.</p>	<p>28 de novembro de 2019</p>	<p>Sala 02 da Biblioteca Marina São Paulo de Vasconcellos, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ – Centro, Rio de Janeiro/RJ</p>	<p>116'36''</p>
<p>Professora Giselle se formou na Universidade Veiga de Almeida em meados da década de 2000. Concluiu o PROFHISTÓRIA. Atua na rede municipal do Rio de Janeiro há onze anos e em uma rede municipal da Baixada Fluminense há treze anos.</p>	<p>29 de novembro de 2019</p>	<p>Sala 02 da Biblioteca Marina São Paulo de Vasconcellos, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ – Centro, Rio de Janeiro/RJ</p>	<p>67'46''</p>