



PROFHISTÓRIA

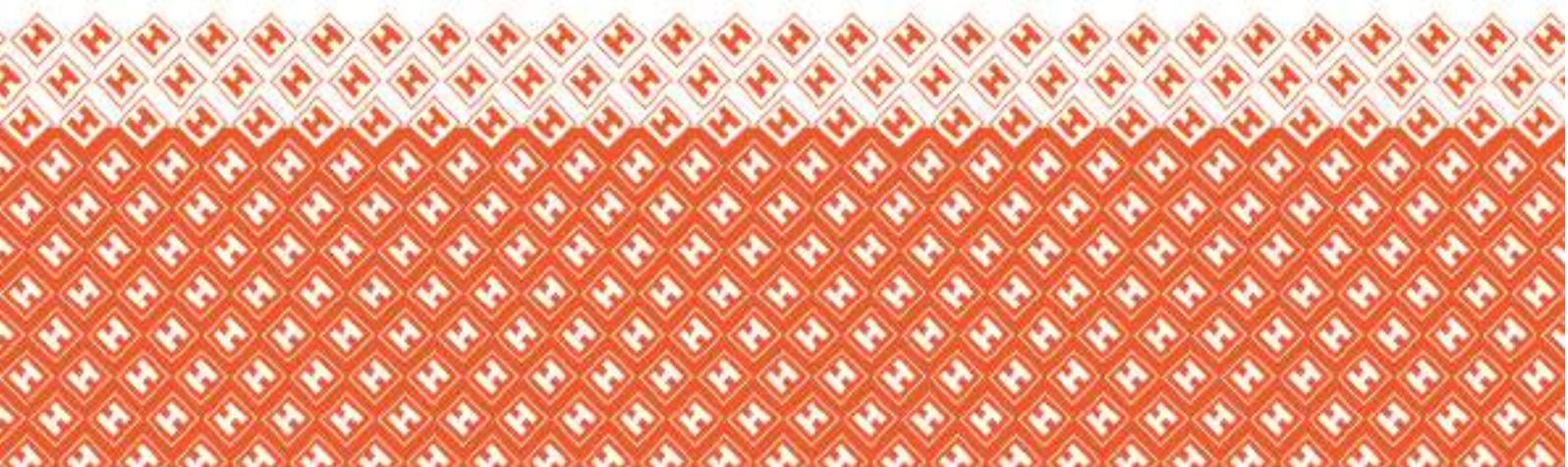
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

NÍCOLAS RODRIGUES DE MELLO

**O PAPEL DO DIÁLOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA.
Relações entre o pensamento histórico e o
pensamento crítico através de debates.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Março / 2024



NÍCOLAS RODRIGUES DE MELLO

O PAPEL DO DIÁLOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Relações entre o pensamento histórico e o pensamento crítico através de debates

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

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Caroline Pacievitch

**Porto Alegre
2024**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Carlos André Bulhões Mendes

VICE-REITORA

Patricia Pranke

DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Hélio Ricardo do Couto Alves

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Alex Niche Teixeira

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Luziane Graciano Martins

CIP - Catalogação na Publicação

Rodrigues de Mello, Nicolas
O PAPEL DO DIÁLOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA Relações
entre o pensamento histórico e o pensamento crítico
através de debates / Nicolas Rodrigues de Mello. --
2023.
100 f.
Orientadora: Caroline Pacievitch.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Pensamento Histórico. 2. Pensamento Crítico. 3.
Debate. 4. Questões Socialmente Vivas. 5. Análise
Prática da prática. I. Pacievitch, Caroline, orient.
II. Título.

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

NÍCOLAS RODRIGUES DE MELLO

O PAPEL DO DIÁLOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Relações entre o pensamento histórico e o pensamento crítico através de debates

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

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Caroline Pacievitch - orientadora UFRGS

Prof.^a Dr.^a Melina Kleinert Perussatto UFRGS

Prof.^a Dr.^a Juliana Pirola da Conceição Unila

Prof. Dr. Marcello Paniz Giacomoni

AGRADECIMENTOS

A todas aquelas e aqueles que de alguma forma fizeram parte desta jornada de descobrimentos tanto acadêmicos quanto pessoais.

A minha família, Telma, Jaime, Cristine, Caroline e Valéria pelo apoio incondicional e pela presença nos momentos de alegria, diversão, frustração, ansiedade, surpresa e medo. Saibam que sem vocês o trajeto perderia o sentido de existência.

A meus alunos e alunas que comigo compartilharam suas vidas, experiências, e me permitiram lhes conhecer melhor. Saibam que não serão esquecidos nem esquecidas, ainda que nosso tempo na escola tenha se encerrado.

A todos e todas professores e professoras do ProfHistória, em especial a minha orientadora, Professora Caroline Pacievitch, pela dedicação e orientação. A ajuda nas escolhas fez com que o trabalho ganhasse um novo significado e dimensão.

A meus amigos e amigas pelos momentos de descontração quando foram necessários.

A todos negros e negras que construíram este país e que não tiveram o devido agradecimento e reconhecimento.

RESUMO

O estudo problematiza a relação entre a formação do pensamento histórico e do pensamento crítico por meio do diálogo, categoria de conexão de visão de mundos, por meio de ensaio de prática através de debates que incentivassem a participação e o interesse dos e das estudantes em sala de aula com Questões Socialmente Vivas. Durante a prática com debate formal, que ocorreu no ano de 2023, a turma do 8º ano da EEEF Othelo Rosa, localizada na cidade de Porto Alegre, foi dividida em dois grupos, momento em que foram discutidas formas de combater o racismo. Como forma de análise, optou-se pela observação das respostas das atividades dos alunos e alunas bem como das impressões do professor durante o percurso proposto, que tratou dos temas da Segunda Guerra Mundial, da ascensão dos regimes totalitários nazi-fascistas e suas conexões com a questão racial no Brasil e no mundo. Sendo assim, procurou-se produzir um primeiro texto onde a experiência é relatada para posteriormente elaborar uma segunda análise mais aprofundada. Conclui-se que o estudo possibilitou maior conscientização a respeito do tema e possibilitou que os e as estudantes se sentissem agentes da História, na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Para além disso, foi possível refletir que a efetivação do pensamento histórico em crítico depende de diversos elementos, tais como sensibilização, intencionalidade, ética, cidadania, temporalidade e autonomia.

Palavras-chave: Ensino de História. Pensamento Histórico. Pensamento Crítico. QSV. Racismo. Debate.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

ABSTRACT

The study problematizes the relationship between the formation of historical thinking and critical thinking through dialogue, a category of worldview connection, as well as rehearsing practices through debates that encourage the participation and interest of students in the classroom. with Socially Live Issues. During the practice with formal debate, developed in 2023, the 8th year class at EEEF Othelo Rosa, located in the city of Porto Alegre, was divided into two groups, when they discussed ways to combat racism. As a form of analysis, we chose to observe the responses to the students' activities as well as the teacher's impressions during the proposed route, which dealt with the themes of the Second World War, the rise of Nazi-fascist totalitarian regimes and their connections with the racial issue in Brazil and the world. Therefore, we sought to produce a first text where the experience is reported to later elaborate a second, more in-depth analysis. It is concluded that the study enabled greater awareness of the topic and enabled students to feel like agents of History, in the construction of a fairer and more inclusive society. Furthermore, it was possible to reflect that the implementation of historical critical thinking depends on several elements, such as awareness, intentionality, ethics, citizenship, temporality and autonomy.

Keywords: History Teaching. Historical Thought. Critical Thinking. QSV. Racism. Debate.

Line of research: Historical knowledge in the school space.

SUMÁRIO

Introdução	9
1. A formação do pensamento histórico e do pensamento crítico: os elementos da formação do pensamento histórico para um ensino democrático a partir do presente	18
1.1. Pressupostos da construção do pensamento crítico	24
1.2. O diálogo através do presente: aproximações e afastamentos entre pensamentos	29
2. O debate no ensino de História: a mobilização de Questões Socialmente Vivas em sala de aula.	35
2.1 A escolha do tema: o racismo como QSV	41
2.2 O debate como prática de ensino nas aulas de História	47
3. Da análise da prática de debate com QSV: a aula como documento histórico e suas múltiplas relações entre o pensamento crítico e o pensamento histórico.	54
3.1 Do território da prática: uma paragem localizada sócio-espaco-temporalmente.	56
3.2 O relato da prática: um documento histórico produzido dialogicamente	59
3.3 A prática da prática de ensinar: uma análise posterior ao relato	78
Considerações finais	90
Referências	101
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	110
Apêndice B - Termo de Assentimento	111
Apêndice C - Questionário Temas de Debate	113
Apêndice D - Respostas Questionário	117
Apêndice E - Materiais de Apoio	125
Apêndice F - Respostas Material de Apoio	149
Apêndice G - Relatórios Finais	155

Introdução

Segundo o historiador Benoît Falaize (2014), o ensino de História tem como objetivo central a formação de cidadãos capazes de refletir sobre seu cotidiano através de um espírito crítico. Tal definição é consensual em diversas outras autoras e autores. No Brasil podemos citar a historiadora Selva Guimarães, para quem formar para a cidadania pressupõe educar para a capacidade crítica, instigando o e a estudante a fazer análises e escolhas dentro de princípios republicanos e democráticos. Fora dele, o historiador Keith Barton (2012) destaca que a capacidade de decisão com base em evidências e no pensamento lógico está no centro da participação democrática. Assim, é através das aulas ministradas, dos conteúdos ensinados e da forma em que os propomos que, como professores e professoras, podemos contribuir para a formação dos e das estudantes. Os caminhos que levam a tal objetivo, no entanto, são os mais diversos.

O incentivo à participação dos estudantes nos questionamentos trazidos por professores, professoras e colegas, com o intuito de completar ciclo dialógico de troca de visões de mundo, gerando um potencial problematizador e criador para as aulas, conforme ressaltado pelo pedagogo Paulo Freire (1987), nem sempre é tarefa fácil. A participação ou não dos estudantes, segundo o educador Hunter Gehlbach (2011), incluem aspectos de ordem individual, tais como medo, coragem, ansiedade, desinibição e inibição, bem como de ordem social, como o desestímulo a discussão de temas ligados à política, religião, gênero e raça (PACE, 2019).

Uma das maneiras de incentivar essa participação nos debates propostos ocorre por meio de Questões Socialmente Vivas (QSV), definidas pelas educadoras Laurence Simonneaux e Chantal Pouliot (2017) como questões controversas nos domínios da pesquisa, do cotidiano, e que suscitam debate na sociedade, estando presentes nos diferentes tipos de mídia. A importância desta discussão se dá quando estas são percebidas em classe pelos e pelas estudantes como vivas (significativas). Segundo as pesquisadoras, estes temas por vezes são evitados pelos professores e professoras devido às incertezas tanto de trabalhar com um conhecimento não estabelecido academicamente de maneira unânime quanto às possíveis reações adversas da comunidade escolar aos temas.

Alguns relatos recentes têm corroborado com este temor de professoras e professores em Porto Alegre e outras partes do mundo, ocasionando denúncias e demissões. Podemos observar mundialmente movimentos ligados principalmente à

extrema-direita que procuram desestimular estes tipos de debates, fato elucidado localmente em reportagem do jornalista Felipe Batista (2019), em que uma professora foi denunciada e perseguida por alguns responsáveis de alunos e alunas ao tratar do tema da violência doméstica. Outro exemplo dessa perseguição foi relatado em análise do historiador Daniel Pinho Silva (2016), perpetrada pelo movimento Escola sem Partido, que acusava professores e instituições de doutrinação ligada a ideologias de esquerda.

Seguindo uma concepção de educação freireana, nos perguntamos não tanto se, como professores, devemos ou não debater estas questões em aula, mas sim, os porquês da tentativa de cerceamento de algumas discussões por parte destes grupos sociais. Quais suas intenções? Contra o que estão lutando ou o que estão procurando defender? E mais, como buscar uma educação emancipatória e integral do indivíduo e do cidadão sem debater questões que perpassam a estrutura colonial e eurocêntrica de dominação que está na base de formação de nosso país?

Nessas ocasiões diz-se que a escola não é lugar de política ou que estes temas estão vinculados a alguma ideologia (BATISTA, 2019). O diálogo que poderia ter sido gerado ao se tratar destes temas ou em experiências de ensino mais democráticas é visto apenas como algo negativo e não em seu potencial problematizador e criador. Assim, é essencial que se estabeleça o diálogo entre professor, professora, aluno e aluna de forma a trazer para o universo da aula estas discussões. Estes momentos de diálogo servem como caminho para se estabelecer as mudanças necessárias que estão no horizonte social (FREIRE, 1987), os universos dos estudantes e professores entram em contato, produzindo uma nova narrativa histórica, passível, segundo a historiadora Ana Zavala (2012), de análise em sua intertextualidade. Assim, pergunta-se: o que se produz na aula de História quando o debate é proposto para provocar o pensamento crítico?

O texto tem como objetivo geral refletir a respeito da ocorrência de elementos do pensamento crítico nos discursos históricos produzidos pelos e pelas estudantes durante o debate em sala de aula com QSV. Como objetivos específicos procura-se problematizar as relações entre diálogo, pensamento histórico e pensamento crítico; elaborar, ensaiar e analisar práticas de ensino relacionadas ao pensamento histórico e que incentivem o diálogo em sala de aula; bem como estabelecer reflexão do que foi debatido entre os e as discentes nas práticas ensaiadas.

À primeira vista, pensamento crítico e pensamento histórico possuem ligação íntima. Ambos procuram problematizar temas que incentivem os e as estudantes a pensar

sobre seu cotidiano e auxiliá-los a desenvolver sua autonomia. A relação que parece óbvia, porém, impõe alguns desafios. A participação nos debates propostos se torna essencial para o processo de aprendizado. Este é o desafio que pretende-se assumir neste estudo que procura investigar a relação entre os elementos da formação do pensamento histórico e os elementos da formação do pensamento crítico.

O apelo à participação dos e das estudantes nos debates tem a intenção de possibilitar que o cotidiano deles e delas entre na sala de aula, promovendo a percepção de que são agentes históricos não apenas construídos pela estrutura social, mas, também, construtores da mesma, em um processo dialético, sendo este, segundo o filósofo Leandro Konder (2012), o entrelaçamento dos diversos aspectos da realidade e que em distintos níveis estão em relação de dependência uns dos outros.

Estas discussões devem partir de situações que apreendam as diferentes realidades históricas vividas, capazes de educar não apenas para relações sociais mais democráticas, mas, também, através de um modelo de democracia que seja crítico e que inclua os conflitos gerados pelas diferentes visões de mundo que formam a sociedade, tal como o modelo agonístico defendido pela cientista política Chantal Mouffe (2006). Conquanto, é na práxis dos indivíduos que habitam a escola que, segundo Freire (1996), devemos pensar nas relações de poder que permeiam os vínculos sociais nos quais estamos inseridos. Para os educadores Michael Apple, Wayne Au e Luís Armando Gandin (2011), este exercício possibilita que se desvelem os mecanismos historicamente constituídos pelos quais o corpo social funciona, sendo parte constitutiva da formação do pensamento crítico.

Objetivando a formação deste, é importante que nos perguntemos quais relações se estabelecem entre ele e a formação do pensamento histórico no ensino de História, como duas áreas que apesar de compartilharem objetivos em comum possuem suas especificidades enquanto campos de pesquisa independentes. Afinal, o que é formar para o pensamento crítico através do pensamento Histórico? Será que minhas práticas de formação do pensamento histórico se efetivaram na formação do pensamento crítico? Tais indagações sempre habitaram minha práxis como professor de História das diversas modalidades nas quais lecionei, fosse no Ensino Médio, Fundamental, Técnico ou EJA. O ensaio de prática sobre o qual irei elaborar algumas destas reflexões envolvendo os pensamentos histórico e crítico foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Othelo Rosa, localizada na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2023.

Tais dúvidas surgem pois a sala de aula, para Zavala (2012), é um local onde saberes tanto acadêmicos quanto subjetivos são mobilizados na fala, gestos e recortes feitos por professoras, professores e estudantes, e que, portanto, colocam em movimento seus conhecimentos não apenas lógico-rationais, mas, também, os resultados de suas diferentes vivências, de seus afetos. Sendo assim, é difícil identificarmos e elencarmos quais aspectos dos discursos produzidos pelos e pelas estudantes nos permitem avaliar que tipo de pensamento crítico está sendo formado ou se o pensamento crítico não é elaborado justamente na união de elementos tanto emocionais quanto lógico-rationais, aspectos para os quais a educadora bell hooks (2020) chama atenção. Sendo assim, o presente trabalho justifica-se por sua forma propositiva e analítica. Analítica no sentido de problematizar a relação entre diálogo, ensino de História e educação crítica; propositiva por procurar alternativas que incentivem a participação nos debates.

O historiador Peter Seixas e a cientista social Carla Peck (2004) expressam que a formação do pensamento histórico deve levar em consideração seis elementos a serem trabalhados nas aulas de História, os quais levariam a uma compreensão de mundo crítica e participativa dos e das educandas, sendo eles: significância, continuidade e mudança, progresso e declínio, empatia e julgamento moral, epistemologia e evidência, e agência histórica. Ainda sobre a formação do pensamento histórico, o cientista social Antoni Santisteban Fernández (2010) destaca que é importante dotar os e as estudantes com instrumentos de análise, compreensão e interpretação que permitam a formação autônoma, capacitando-os (as) a realizar sua própria representação do passado, contextualizando e julgando os eventos históricos, bem como os acontecimentos de seu cotidiano, auxiliando na formação da cidadania democrática.

É através destes elementos que pensamos na possibilidade de trabalhar com QSV, questões que segundo Simonneaux e Pouliot (2017) estão conectadas à passados sensíveis ou temas controversos e que geram intenso debate na sociedade, mídia, na academia e nas salas de aula. Estes temas podem ser geradores de debates pois muitos deles tocam diretamente o universo dos e das alunas. Através deles acreditamos poder aumentar a participação e engajamento nas aulas, incentivando a participação cidadã, instigando a percepção das construções sociais como humanas e passíveis de mudanças.

Para Santisteban Fernández (2010), é através dos conceitos históricos que se torna possível abordar a complexa relação entre História e tempo. Destaca-se, portanto, o presente como portador do passado e projetor do futuro. O historiador Joan Pagès (2014)

ressalta a importância da formação político-democrática nas escolas partindo da atualidade. Essa formação deve ser capaz de se ensinar e de se aprender através da vivência, da participação, do conhecimento, da práxis cotidiana, dos debates, do pensamento crítico, onde os conteúdos ensinados partam de problemas políticos nos quais seja possível a intervenção, ainda que simulada. A vivência democrática e o conhecimento democrático se tornam pilares deste processo de busca utópico, onde é possível para o e a estudante perceber que todo o presente já foi um futuro planejado ou pensado, e que o presente já se tornou um passado. A democracia para o autor não é um fim em si, mas um processo inacabado, passível de mudanças, de projeções.

Assim, a educação cívica se torna a educação dos problemas socialmente relevantes ou das QSV, procurando estimular a participação do e da discente no presente. Estas questões do presente levam a problemáticas diversas, que segundo o historiador Josep Fontana (2003), levariam a objetos de estudo diversos, e que, por conseguinte, exigem abordagens diversas.

Esta multiplicidade de abordagens é destacada também por Santisteban Fernández (2010) ao lembrar que os fenômenos históricos são multicausais e possuem inúmeros efeitos. Fontana (2003) sugere, por conseguinte, que se parta do presente para explicar o presente, utilizando o passado. Parte-se da história não linear, não estatal, enfatizando que outros futuros são possíveis, criando utopias. Objetos de estudo antes tratados como especializações passam a ter papel central. A história das mulheres, dos pobres, dos excluídos, começam a criar memórias coletivas, em passados recordados que respondem a problemas do presente, na coletividade das consciências. Os historiadores, assim, assumem seu papel na formação da memória pública e local. As necessidades sociais tratadas como problemáticas são potencializadoras de mudanças e introduzem a dúvida na e no educando, que passa a ser crítico quanto aos discursos que pretendem se legitimar através do passado.

Neste sentido, concordamos com a ideia de que não é possível ensinar a pensar criticamente apenas como uma habilidade em si mesma e que é necessário atrelá-lo a algo mais, reflexão que procuraremos fazer no capítulo três da presente dissertação e que para o psicólogo Daniel Willingham (2008) deve estar relacionado ao ensino de um método de construção de conhecimento científico. Já o filósofo Richard Paul e a psicóloga Linda Elder (s.d) ressaltam que um bom pensador crítico é aquele que sabe levantar perguntas, dados e informações relevantes, chegando a conclusões ou soluções seguindo critérios de pesquisa. É aquele que leva em consideração as falhas que possivelmente possa cometer

em seu pensamento, bem como aquele que consegue se comunicar com outros para encontrar soluções para problemas.

Contudo, criticamos desde já a ideia de que o pensamento crítico possa ser formado direta e exclusivamente como habilidade per se, sem levar em consideração aspectos históricos locais e que marcam terreno de disputa narrativa e emocional, como nos lembra o psiquiatra e filósofo Frantz Fanon (2008) em questões como as de raça, determinante nas relações sociais estabelecidas pelo sistema imperialista europeu. Para o historiador Eric Williams (2012), entender o capitalismo na América significa compreender sua conexão com o sistema escravista que perdurou por séculos sua estrutura produtiva como forma majoritária de trabalho e de acumulação primitiva de capital dos países europeus. Esta estrutura, para a filósofa Sueli Carneiro (2011), retirou corpos de negros e negras, adultos, mulheres e crianças de seus territórios e legou ao presente diversos processos sociais interseccionados, tal qual o racismo, o sexismo e a desigualdade presentes em nossa sociedade, levando alguns grupos sociais a serem considerados mais humanos que outros.

É impossível negarmos que estas questões traumáticas e vivas do passado nacional adentram a sala de aula em nós professores, nos e nas estudantes todos os dias, como destaca Falaize (2014). Nas escolhas de palavras, temas, abordagens, currículos e atividades podemos observar que a formação do pensamento histórico é, sempre, política. É neste sentido que, assim como Santisteban Fernández (2010), advogamos o trabalho com questões que demonstrem os diversos conflitos vivenciados em nossos cotidianos e que emergem durante as aulas, como parte do todo que compõe a sociedade. Acreditamos, portanto, que um dos caminhos para a elaboração do pensamento crítico é através do desenvolvimento do pensamento histórico, que para a historiadora Sonia Regina Miranda (2013), é capaz de não apenas suscitar sensibilidades históricas, mas, também, formá-las.

Diante dos elementos expostos acima, podemos pensar de que maneira estes levam ao exame crítico das realidades atuais, procurando construir espaços onde ações contra-hegemônicas sejam possíveis, pressuposto ressaltado por Apple, Au e Gandin (2011) para uma educação que se pretende crítica.

A respeito da educação crítica, devemos lembrar que é um terreno vasto de definições. Apple, Au e Gandin (2011) destacam alguns elementos para os quais uma educação crítica deve se direcionar. Dentre estes, podemos destacar o exame crítico das realidades atuais, procurando espaços onde ações contra-hegemônicas sejam possíveis. Podemos conectar este princípio a três elementos do pensamento histórico de Seixas e

Peck (2004), quanto a significância, epistemologia e evidência, e agência histórica, no sentido de direcionar nossos esforços para a realidade vivida pelos e pelas estudantes em seu cotidiano, para as estruturas que envolvem suas vidas, para as contradições inerentes ao sistema econômico-social em que vivem, tocando as QSV que as e os envolvem.

Apple, Au e Gandin (2011) destacam também que é importante que não se abandone o que Gramsci chamou de conhecimento de elite, mas que este se reformule em forma e conteúdo, adquirindo a capacidade de dialogar e debater com as demandas sociais progressistas. Estas competências práticas e intelectuais/políticas são importantes para que exista diálogo com as comunidades e para pensarmos sobre as relações de dominação existentes na sociedade, bem como para que possamos aprender com estas comunidades em que estamos inseridos como professores e professoras, em um processo dialético de aprendizado, auxiliando no pensar de soluções sociais reais.

Como caminho, acreditamos que o diálogo se torna essencial, pois é através dele que assumimos poder analisar os caminhos entre educação crítica e ensino de História. Algumas definições de diálogo podem ser encontradas em Freire (1996) e na educadora bell hooks (2020). A ideia de diálogo freireana passa pela ideia dialética de que conhecimento e prática estão sempre unidos pela práxis. O diálogo se estabelece como caminho para as mudanças que se impõem socialmente, sendo uma necessidade humana. A pedagogia de Freire (1983), portanto, pressupõe o estabelecimento dialógico do conhecimento entre professor, professora, aluno e aluna, onde o movimento de aprendizado é constante, se reinventando constantemente.

Já bell hooks (2020), ao utilizar a expressão conversação como forma de troca de conhecimentos busca romper com a ideia de uma educação particular, individualista e competitiva. Para a pesquisadora, a aquisição de conhecimentos ocorre na vida diária através de conversas. Apesar de usar a expressão conversação, podemos observar que hooks (2013) dialoga com Freire (1996) ao argumentar que é inerente ao ser humano aprender através da troca de conhecimentos. A conversa é, portanto, uma forma de combater as estruturas de poder, é uma iniciativa de cooperação em uma sociedade individualista. É através da conversa que nos tornamos capazes de nos fazer nomear a nós como sujeitos, denunciando as diversas formas de opressão sistêmicas. Quando referidos a educação, os termos diálogo e conversação convergem para uma concepção de pensamento crítico que busca na troca de saberes entre professor, professora e estudante o caminho para o aprendizado.

Desta forma, buscou-se pensar formas de ensaio de práticas que incentivassem o diálogo em sala de aula. Estas práticas, no entanto, não constituem uma separação entre construção de conhecimento teórico e prático, pois, segundo Zavala (2015), ambos estão presentes na práxis do professor, professora, aluno e aluna ao articular seus discursos em sala de aula. Dentre estas práticas destacam-se os debates estruturados e as controvérsias construtivas, tendo em vista que elas já foram ou aplicadas por mim ou são encontradas em estudos científicos que serão melhor detalhados no capítulo dois da presente dissertação (CASULO, 2011; JOHNSON; JOHNSON, 2009; BENTO et al, s.d). Os assuntos do ensaio de prática foram estabelecidos em diálogo com a turma 81 (8º ano) da escola. Para tal, foi executado questionário¹ via plataforma GoogleForms onde foram sugeridos os temas de debate. Nele, também pode se ter uma primeira ideia das impressões dos e das discentes a respeito do termo. É importante ressaltar que não se procurou encarcerar os temas de diálogo escolhidos dentro do currículo de História, mas, sim, que estes partissem do interesse dos e das estudantes ou de temas que no momento da aula se mostraram oportunos, seja por seu caráter controverso ou vivo.

Quanto à forma de estudo dos ensaios de prática realizados e as impressões acerca do diálogo em sala de aula, optou-se pelo modo de reflexão descrito por Zavala (2012). Levou-se em conta que na fala do professor, professora, do e da estudante é possível identificar a construção de uma narrativa semelhante àquela realizada pelo método historiográfico. Através da intertextualidade, tanto professor quanto alunos e alunas produzem um documento (a sua fala, mais tarde traduzida como relato, que indica um primeiro nível de análise, complementado por uma segunda análise mais complexa do ocorrido) que contém em parte o processo do fazer História, incluindo as leituras feitas a respeito de um determinado tema, e em parte um processo subjetivo, em que fazem recortes, escolhem palavras, mudam sua entonação ou feição ao tratar de determinados conceitos. Tudo isso é mobilizado em sala de aula. Nossa interpretação já não é mais a interpretação dos autores que mobilizamos ao tentar transpor um conhecimento, mas, sim, a inter-relação de conhecimentos subjetivos e historiográficos.

Serão também importantes as recomendações trazidas pelos estudos de tipo-etnográfico, sendo definidos segundo a educadora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2009) como uma pesquisa que adota técnicas usuais da etnografia e tem atenção na relação entre objeto e pesquisador, focando no processo educativo. Isto é o que a

¹ O questionário e as postostas se encontram em apêndice ao trabalho.

pesquisadora chama de observação participante, sendo o pesquisador o principal instrumento da coleta dos dados.

Os historiadores Helenice Aparecida Bastos Rocha e Rafael Monteiro de Oliveira Cintra (2021) contribuem para esta discussão lembrando que a pesquisa de tipo etnográfico não está restrita apenas a sala de aula, mas compreende tudo o que a envolve, inclusive as pré-concepções do professor e professora, abarcando a forma como irá utilizar o currículo e conceitos programados para as aulas. Ainda sobre a etnografia em sala de aula, podemos destacar as recomendações do historiador Fernando Seffner (2011), que sugere que todo professor e professora faça em alguma escala uma etnografia de seu trabalho dentro de sala de aula, como saber constituído e não valorizado, ao qual o autor chama de saberes da docência. Saberes estes permeados por imprevistos que possibilitam encontrar potenciais caminhos para dialogar com as e os alunos, sendo sensível às contribuições destes.

Em resumo, o primeiro capítulo irá tratar de definir o que são pensamento histórico e pensamento crítico e suas múltiplas relações. De igual forma, se tentará relacionar ambos por meio da categoria de diálogo, percebendo suas características em comum e suas diferenças. O segundo capítulo será dedicado à conceitualização das QSV's, do racismo como tal e de como o ensaio de prática de ensino com debate formal pode contribuir para esta discussão. Por fim, o terceiro capítulo tratará do ocorrido no debate por meio de relato que inclui as respostas dos alunos e alunas nos trabalhos propostos e suas participações durante os debates. Este será o momento em que discutirei algumas de minhas impressões como professor e refletirei a respeito não apenas da ocorrência de elementos do pensamento crítico, mas dos componentes que em minha percepção são importantes para a efetivação do pensamento histórico neste.

1. A formação do pensamento histórico e do pensamento crítico: os elementos da formação do pensamento histórico para um ensino democrático a partir do presente

“Resistam encantando a vida, dando a ela arte e astúcia, tomem ciência de que só fazendo da vida e da história uma arte, tanto como fazem os artistas ou como fizemos todos quando meninos, é que seremos felizes. Que vocês sejam, como historiadores, artistas e arteiros, é tudo o que desejo para aprendizes de feiticeiro no atelier da história.” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 13)

Tecer histórias em uma colcha de retalhos, é desta forma que Durval Muniz de Albuquerque Jr (2019) define o trabalho do historiador. Colcha moldada pelo tempo, onde passado, presente e futuro se encontram, marcados por tristezas, alegrias, tragédias, risadas, experiências, expectativas e frustrações. Tessitura como profissão de fé, marcada pelo ritmo da História, ora longa, ora curta, ora média. Não produzida em ritmo fabril, como o trabalho em uma indústria que procura homogeneizar a produção em nome da eficiência, mas diversificadora, desnaturalizadora, mais aproximada da produção de uma manufatura, como a dos ateliês. Uma História, segundo os historiadores Maurício Dornelles e Carla Meinerz (2021), traçada por mulheres, crianças, negros e indígenas, investigando a diferença na esperança de fugir do padrão sem, porém, negar seu passado e presente. Funcionando às vezes contra e às vezes a favor do poder do Estado-nação, de um sistema econômico ou da ideologia dominante, como lembra Albuquerque (2019).

Lidar com todas estas questões na formação do pensamento histórico não é tarefa fácil. Se ocupar das contradições imanentes do fazer História leva a questões de ordem objetiva e subjetiva. Objetiva em termos de construção do próprio campo científico, onde valores e rituais são constituídos e, nas palavras do sociólogo Pierre Bourdieu (1983), o poder simbólico se torna *habitus* do trabalho. Subjetiva, quanto às nossas escolhas enquanto pesquisadores, estudantes, professores, e em resposta a nossas paixões, interesses, forma de escrita e recortes. Este encontro de objetividade e subjetividade, segundo Zavala (2012), acontece na intertextualidade do processo do ensinar História na sala de aula, que inclui a objetividade das leituras feitas a respeito de um determinado

tema, mas, também tem parte subjetiva, nos recortes, escolhas de palavras, entonação ou feição ao tratar de algum assunto. Para Seixas e Peck (2004), tais considerações se estendem à formação do pensamento histórico através dos elementos de formação da empatia histórica e do julgamento moral, sendo estes a capacidade de compreender os processos históricos através da visão do outro baseada em evidências históricas que falem através de nossa subjetividade.

Esta capacidade nos faz entrar em contato com diferentes contextos espaço-temporais e potencializa a compreensão de diferentes formas de pensar, fazendo parte do processo de construção da imaginação histórica, que para Santisteban Fernández (2010) tem por objetivo formar empatia histórica contextualizada, levando ao pensamento crítico-criativo, com observância para os juízos morais que formam a visão do passado na perspectiva do presente. Isto, segundo as historiadoras Hanneke Bartelds, Geerte Savenije e Carla van Boxtel (2020), leva os e as estudantes a aumentarem seu nível de empatia no cotidiano, desenvolvendo a capacidade de compreender e contextualizar suas experiências, decisões e ações, apoiados em uma base sólida de conhecimento.

Esta discussão se une à forma como percebemos a experiência subjetiva e objetiva do tempo. Ao trabalhar com a ideia de tempo de Heidegger, o historiador Valdei Araújo (2012) explica que nossa percepção de passado e futuro se dá pela forma como nossa consciência está estruturada, sendo o presente o local onde esta experiência do antes e do depois se faz possível. Assim, passado e futuro podem ser pensados de diferentes formas, tais como medo e esperança, como a busca da origem no nascimento e a morte como um destino futuro. Desta ambiguidade nasce a noção de temporalidade e, do encontro, a ideia de presente.

Concepção que se atrela ao processo do fazer História, pois é nesse presente que se encontra o fato histórico, em um local de barreiras temporais não fixas e que se movimentam conforme as mudanças na percepção do passado se alteram, como destacado pelo historiador Marc Bloch (2001). Podemos notar, portanto, a condição humana enquanto seres temporais, entre a temeridade e a esperança, entre o sonho e a frustração. É graças a essa temporalidade como condição estruturante humana que é, segundo Albuquerque (2019), possível fazermos História. Para Araújo (2012), esta temporalidade fica evidente nas salas de aula no tempo vivido por nossos estudantes e por nós como professores e professoras, quando pensamos em nossas expectativas e frustrações, não apenas de mundo, mas da própria aula como um momento de intensidade, um lugar no

presente onde é possível o aprendizado, onde a aula é em si o acontecer de uma situação, um momento de nos conectarmos com o mundo que nos cerca. Estes elementos, na opinião de Seixas e Peck (2004), nos fazem perceber os processos de continuidade e mudança presentes na História, fazendo compreender quais elementos sociais se alteraram com o passar do tempo, quais destes se mantiveram, permitindo pensarmos nas ideias de progresso e declínio. Mais do que isso, como Pacievitch e Pereira (2021) destacam, podemos pensar o uso dos conceitos históricos como forma de libertação que busca produzir sentido através de recortes temporais e espaciais que problematizam e expressam de forma viva o mundo não apenas do professor ou professora, mas, igualmente, dos e das estudantes, em processos de contato, conflitos e ações de mundos. Estas características temporais e processuais formam a consciência histórico temporal humana no limiar do presente, passado e futuro, observáveis na complexidade (SANTISTEBAN, 2010) dos processos históricos. Local onde o conhecimento histórico projeta o futuro buscando construir um espírito crítico e criando uma cultura cívica comum a todos (FALAIZE, 2014).

Conceitos como sucessão, duração, simultaneidade, mudanças, permanências, revoluções, reformas e renascimentos, nos dão a possibilidade de trabalharmos um tempo que, de acordo com a historiadora Maria Betina Forneck (2017), não é linear, que foge da divisão quadripartite moderna ocidental. São maneiras de perceber que o tempo é uma construção humana e que mesmo o tempo da escola se conforma a escolhas e exclusões e que mesmo tempos fixos incluem subjetividades em seu apresentar. Uma hora relógio ou uma era podem levar a uma sensação de maior demora conforme o lugar ocupado na sociedade. Assim é possível perceber que a duração de tempo de alguns processos históricos, tal como o da escravização de negros e negras trazidas para trabalhar no Brasil, consoante Araújo (2012), foi maior para os escravizados do que para os escravizadores.

Faz-se perceber quais os elementos são considerados significativos nos diferentes processos históricos, elucidando a relação entre eventos e pessoas do passado e destes com o presente, através das subjetividades formadas e formadoras da sociedade (SEIXAS; PECK, 2004). Processo que para Seffner (2001) cria a possibilidade de pensarmos na modificação das impressões e opiniões do presente através de temas trazidos pelos e pelas alunas, e selecionados pelo professor, com o objetivo de formar autonomia e pensamento crítico, fazendo falar o passado através do presente.

Faz parte do fazer História esta conversa com os mortos, aqueles que falaram e aqueles que foram silenciados. Esta é uma das formas de lidarmos com nossa condição de mortais. Em conformidade com os escritos de Albuquerque (2012), é através da escrita da História que podemos produzir defeitos nas memórias, descrystalizando-as, fazendo ver que estes processos respondem ao presente e a diferentes grupos sociais de formas distintas. Isto nos faz entrar em contato com nossa efemeridade e com a possibilidade de reescrita da História. Fazer ver os pontos forçosos, os nós da História. É fazer ver, nas palavras dos historiadores Felipe Vedovoto e Marinete Correio (2019), que os eventos do passado não se repetem, mas que carregam consigo rupturas, continuidades e fragmentações.

Araújo (2012) destaca que trabalhar assuntos que estimulem a participação dos e das alunas e que trabalhem com o tempo vivido por eles pode ser uma maneira de produzir um efeito transitório de reintegração com o mundo. Suas experiências de vida contém a possibilidade de trabalharmos novas éticas de definição do que é ser humano. Para Albuquerque (2019), é tarefa da História o exercício da imaginação, do estabelecimento de conexão dos estilhaços do passado, da ficcionalização, do preenchimento de lacunas, da capacidade de narrar e convencer o público e o leitor. Esforço que a nosso ver devemos fazer em nossas aulas de História, procurando encantar nossos e nossas discentes, fazendo conectar presente, passado e futuro. Através de conceitos, eventos históricos, objetos de arte e da vida diária se pode perceber as situações de deslocamentos e quietudes da História.

Araújo (2012) sugere que em nossas aulas de História trabalhemos não apenas com a diacronia, que nos faz pensar na passagem do tempo como algo linear e evolutivo, mas também, com a sincronia e a até mesmo a anacronia. Na modernidade a forma diacrônica de pensar passou a perder força pois passou-se a perceber o presente como presença, local onde as experiências assimétricas de passado e futuro ocorrem de maneira simultânea, fazendo convergir imagens do passado e do futuro através de objetos, tornando o passado fisicamente presente.

Em vista disso, devemos pensar em como trabalhar com nossas e nossos estudantes sua capacidade de utilizar os traços históricos de maneira crítica. Um dos caminhos sugeridos por Seixas e Peck (2004) é por meio dos critérios de epistemologia e evidência, questionando a autenticidade e credibilidade destes vestígios, destacando os pensamentos, motivações e ações do passado, e como estes se articulam a diferentes interpretações históricas. Santisteban Fernández (2010) destaca que é por intermédio de leituras,

confrontos, contrastes e tratamento de fontes e textos históricos que se dá a compreensão do trabalho em ciência histórica. Podemos unir a estas indicações a utilização de formas plurais de abordagem, como sugere Ávila (2021), em relação aos diferentes discursos e narrativas históricas produzidas. Estes usos da História foram percebidos, segundo Vedovoto e Correio (2019), no processo de deposição da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, no qual ocorreu intensa discussão acerca do conceito de golpe. O intuito da disputa foi de corroborar diferentes narrativas, demonstrando permanências e rupturas em conceitos como democracia e autoritarismo. Neste sentido, nas palavras de Gehlbach (2011), é importante humanizar as figuras históricas, conectando suas ações às dos e das estudantes, como agentes do processo, abrindo diálogo sobre o presente e apresentando novas perspectivas sobre os conceitos estudados.

Para Araújo (2012) este movimento gera o aumento da procura de diferentes grupos por narrativas de identidade, levando a um processo de maior fragmentação da História, conduzindo ao fim das grandes narrativas e abalando a noção de temporalidade diacrônica. O presente se alarga, se tornando um enigma e dificultando a possibilidade de pensarmos no futuro como um projeto esperançoso. O presente passa a ser apenas um momento. Esta possibilidade nos leva a pensarmos em formas híbridas de tempo, onde a sincronia e a anacronia se tornam ferramentas importantes no trabalho do professor e da professora.

Em nossas aulas, consoante Seixas e Peck (2004), podemos explorar as tensões, conflitos e distensões do processo vivido no presente e que traçam diferentes formas de agência em distintas épocas e contextos, explicitando as relações de poder estabelecidas entre grupos hegemônicos e aqueles a quem não foi permitida a escrita de sua própria história, tal como mulheres, indígenas, negros e negras. Narrativas que para Santisteban (2010) se associam às representações feitas da e pela história, explicitando a forma como a construção discursiva se produz, não apenas diferenciando as explicações causais das intencionais mas, também, explicitando como estas duas se relacionam através dos cenários, personagens e feitos históricos. Barton (2012) destaca que através do conceito de atuação os alunos e alunas aprendem a problematizar as questões do presente e agir em relação a estas, contribuindo para um ensino voltado à formação do pensamento democrático pautado em múltiplas perspectivas.

Levando em consideração o exposto acima, defendemos que a partir da atualidade gera-se a possibilidade de criar espaços e oportunidades em que a democracia floresça. Um local no qual cada membro da coletividade possa assumir sua responsabilidade como

cidadão, sendo possível, assim, pensarmos outros mundos realizáveis, como salienta Pacievitch (2021). Desse modo, se a educação e o ensino de História se pretendem como ponto de partida para um mundo mais igualitário e democrático, não sendo possível, para tal, ignorarmos o mundo que nos cerca.

Fortalecer o ensino democrático significa abordarmos não apenas questões referentes a conteúdos, mas, também, repensar nossas atitudes como professores e professoras. Este é o alerta que faz o filósofo Theodor Adorno (1995), ao lembrar que ao procurarmos a rigidez de comportamento e o valorizarmos como essencial à sociedade, estamos gerando pessoas indiferentes à dor. Isto cria um ciclo vicioso em que aquele que é severo consigo mesmo ganha licença para ser severo com o outro, formando uma constante repressão do medo, fechando a possibilidade de estabelecermos diálogo com outras formas de pensar. Desta forma, segundo Ávila (2021), o objetivo de criar um lugar comum para o debate democrático tem o potencial de não apenas expandir o diálogo e lidar com traumas e dores, mas, também, criar pontos em comum que estabeleçam os limites do próprio debate público, excluindo proposições que ultrapassem as fronteiras da democracia e criando um espaço habitual de diálogo que determine as balizas do que é debatível.

Para além disso, não é suficiente ensinar aos estudantes como dar sentido ao mundo, mas ensinar que a tragédia e o horror fazem parte, também, do ser humano e, logo, da História. Saber lidar com o trauma é uma forma de contribuir para desalienar o aluno e a aluna em uma sociedade cada vez mais hiperconectada, enclausurada e com uma necessidade de fuga constante. Segundo Adorno (1995), esta forma de funcionamento social gera uma raiva contra a própria sociedade, como resposta à pressão do geral dominante sobre o particular, eliminando o potencial de resistência contra as arbitrariedades do sistema. Assim, compromissos de governo ou grupos específicos que promovem a ideia de uma pretensa unidade convertem suas agendas em passaportes morais, criando identificação e reconhecimento entre cidadãos considerados confiáveis pela exclusão do outro. Araújo (2012) alerta para semelhante risco que corremos na escrita e ensino da História ao tentarmos dar sentido aos traumas, na tentativa de domesticar a História, parte integradora do trabalho do próprio historiador, gerando o risco do congelamento da mesma, desconectando-a da vida.

Ao mesmo tempo, Silva (2016) ressalta que ao realizarmos a escrita e ensino da História, podemos pensar que a sociedade também contribui para tais processos, colocando nela as demandas do presente, moldando-a conforme seus interesses e propósitos. Isto gera

um sentimento de não-lugar, um afastamento e desconexão com o passado, um sentimento de aparente caos temporal, em que, de acordo com Vedovoto e Correio (2019), o tempo se cristaliza em um presente que parece imóvel e sem perspectiva. Tendo em vista este processo, nós, professores, professoras, historiadoras e historiadores, devemos assumir, nas palavras de Pacievitch (2021), a responsabilidade social de nossa profissão e do devir histórico como utopia, atentando para o uso público da mesma. Os historiadores, assim, assumem sua responsabilidade na formação da memória pública e local.

Albuquerque (2012) lembra que hoje a História não possui mais um sentido unívoco, e que cabe aos indivíduos a escreverem. Porém, este é um processo que acaba por transcender a individualidade e se torna coletivo, através do conflito, da interação, das problematizações circunscritas a sociedade e o local de onde se escreve e se fala, mostrando que tanto a vida quanto a História terão o sentido que dermos a elas, revelando que outros futuros, desejos e pensares são possíveis e historicamente situados.

Acreditamos que estes elementos são uma forma de garantir que nossos e nossas estudantes não se tornem mais um peça na engrenagem social, evitando os discursos que diminuem os sujeitos a categorias parcelares e diminutas da experiência humana (ALBUQUERQUE, 2012). É não se reduzir a categorias como eficiência, velocidade e sistema de informações (ADORNO, 1995). É utilizar nossa força de trabalho e nossos meios de produção como professores, professoras e estudantes em auxílio ao debate público na luta contra os negacionismos, racismos, sexismos e fascismos que assolam as portas de nossas salas de aula. Um uso da História onde questões socialmente vivas não sejam negadas e sirvam para desnaturalizar as relações sociais, tornando o debate acerca delas o propulsor de verdadeiras mudanças.

1.1. Pressupostos da construção do pensamento crítico

Segundo Apple, Au e Gandin (2011) uma educação que se pretenda crítica pode ser definida como aquela que procura desvelar as relações de exploração e dominação estabelecidas e estruturadas pela sociedade, o que inclui as políticas e práticas educacionais construídas pelos sistemas nas quais estão inseridas. Esta reflexão nos leva a questionar os parâmetros das práticas de ensino que serão trilhados na procura da formação crítico-reflexiva dos e das estudantes. Uma possibilidade de resposta a esta problemática é a oportunidade de produção do conhecimento através da dialética, que para Konder (2012),

é a lógica viva da razão que leva o indivíduo à percepção de que as forças capazes de modificar a sociedade se dão na coletividade, e que é por ela que se produz a História, local onde é possível pensar na multiplicação das forças revolucionárias através da ação.

Segundo Paul e Elder (s.d), devemos lembrar que todo raciocínio possui um propósito, o que para Freire (1996) demonstra interesses de classe intrínsecos ao lugar que ocupamos no mundo. Todo raciocínio é, portanto, uma tentativa de descobrir algo, de responder uma questão ou solucionar um problema. Este, de acordo com hooks (2020) é um dos propósitos da educação crítica, despertar nos e nas estudantes uma curiosidade convertida em ação como o primeiro passo para que novas possibilidades de construção de mundo sejam possíveis.

Esta construção histórica pode se dar em sala de aula através do diálogo entre indivíduos que são mediatizados pelas estruturas que formam as relações sociais. Consoante as ideias de Freire (1996), é apenas através da práxis enquanto resultado da materialidade histórica vivida que é possível ao humano se nomear e nomear o mundo. O diálogo, portanto, é o caminho imperativo da construção da realidade refletida na ação, é através dele que o ser humano nutre-se e se livra dos preconceitos. Sendo assim, de acordo com Paul e Elder (s.d) a formação do pensamento crítico pressupõe a capacidade de saber comunicar e estabelecer o pensamento através de padrões intelectuais que sejam claros, corretos, relevantes, lógicos, amplos, precisos, significativos, completos, justos e profundos para problemas sociais complexos. Para hooks (2013), é na construção da consciência de si mesmo e da autodeterminação que nos educamos e somos educados para a prática da liberdade, da transgressão e do pensamento independente, através de uma pedagogia revolucionária que admita a construção de novas individualidades.

Dentro desta lógica, Apple, Au e Gandin (2011), nos convidam a pensar na necessidade de analisar criticamente as contradições e realidades sociais, na expectativa de projetar ações contra-hegemônicas através de um modelo sócio-político que permita e dê base a estas ações. Para tal, se faz necessário desenvolver cidadãos capazes de analisar suas realidades sociais, históricas e culturais reconhecendo que estas são mutáveis e construídas de forma causal, ao que hooks (2020), chama de deseducar para a conformidade e a obediência a um sistema educacional que procura homogeneizar através de valores brancos e eurocêntricos a formação das individualidades e corporeidades. Os conflitos de opiniões e visões de mundo em sala de aula, portanto, tem a potencialidade de fazer com que os estudantes se foquem e engajem melhor nos assuntos debatidos, pois traz a possibilidade

de conexão e descoberta com a realidade vivida. Esta descoberta, de acordo com o psicólogo social David Johnson e o educador Roger Johnson (2009), instiga a curiosidade dos e das alunas e energiza a resolução das tarefas a serem desempenhadas, fazendo com que busquem novas informações e melhorando seu raciocínio cognitivo, o que, potencialmente, aumenta sua criatividade, precisão e frequência na busca de diferentes perspectivas, criando mais conexões entre eles e elas, aumentando sua auto-estima.

Neste trajeto encontra-se a necessidade de redefinir o que é considerado pesquisa e o papel que possui o pesquisador, que deve se conectar com as demandas sociais categóricas dos movimentos coletivos que buscam desafiar as relações de poder constituídas (APPLE; AU; GANDIN, 2011). Assim, segundo Paul e Elder (s.d), alguns padrões intelectuais são necessários à formação do e da estudante e do pensamento crítico devendo ser aplicados os elementos de propósito, questionamento, ponto de vista, informação, inferência, conceito, implicação e suposição que deem a capacidade de não apenas construir objetos de pesquisa, mas, também, sejam conscientes das próprias limitações e silenciamentos do seu pensar.

A construção do pensamento crítico busca reconstruir o conhecimento de elite em sua forma e conteúdo para que este sirva a pautas progressivas de conquistas sociais, buscando o aprendizado em diálogo com as pessoas que vivem as realidades estudadas, percebendo quais são suas demandas, o que permite a descristalização do caminho construído e possibilite novas conquistas (APPLE; AU; GANDIN, 2014; FREIRE, 1996). No caso da sala de aula, uma educação emancipadora e libertadora deve levar em consideração que os estudantes são agentes críticos e com conhecimento de mundo construído social e historicamente e que, portanto, devem ser valorizados em seu conhecimento específico de mundo. A construção dialógica do conhecimento objetiva a constituição de um mundo melhor para a totalidade que compõem tanto a sociedade quanto o indivíduo, visto em sua completude como habitante do mundo que o constrói e é construído por ele.

Conforme os autores mencionados até aqui, faz parte de uma educação crítica a preservação, renovação, crítica dos silenciamentos e defesa das abordagens e memórias plurais das tradições de luta, em face aos ataques sistêmicos que procuram esvaziar em conteúdo conquistas historicamente constituídas, movimento para o qual devemos estar atentos, no risco de reduzi-las a essencialismo que retirem sua complexidade. Sob este prisma, a atitude do e da educadora deve ser sempre respeitosa em face das diferentes

visões e linguagens que habitam a sala de aula, pois é através da troca respeitosa com o discordante e da defesa daquilo que se considera correto e ético que a educação acontece. Para Freire (1996) isto faz revisitarmos, orientarmos e reconstruirmos nossos saberes, ensinando a partir da vida e para a vida em suas condições objetivas de existência.

Este esforço, para hooks (2020), pressupõe se abrir radicalmente ao pensar a partir de outras perspectivas de mundo que sejam contra-hegemônicas, trabalhando menos com certezas e mais com as diferenças e divergências de pensamento. Torna-se imperioso pensar de maneira aberta e procurar sistemas de soluções alternativas, levando em consideração as consequências das implicações e presunções que estão juntas dos diferentes sistemas de pensamento, aprendendo a valorizar, consoante Paul e Elder (s.d), traços intelectuais de humildade, autonomia, integridade, coragem, perseverança, empatia, justiça de pensamento e confiança na razão. De acordo com Willingham (2008), para a construção destes sistemas de soluções alternativas e abertura a outros pontos de vista, é necessário que os e as estudantes possuam uma certa quantidade de informações que possam utilizar de base alicerçante do conhecimento. Ensinar o pensamento crítico pressupõe, portanto, dotar os e as alunas de fontes de pesquisa que sejam confiáveis, para que posteriormente possam estabelecer diálogo com outras perspectivas.

Para uma educação pensada nesses pressupostos, é necessário questionar para quem e por que manter tradições vivas, e se estas condizem com as realidades vividas, escapando ao risco de sustentar a ideologia do dominador, apoiando utopias que possam servir de base as conquistas sociais, buscando aprender e desenvolver estas em contato com diferentes grupos em conteúdo, linguagem e abordagens, tendo em vista a complexidade do tecido social e dos vários grupos e visões que o compõem (APPLE; AU; GANDIN, 2014). Tais aspectos podem ser observados em sala de aula se pensarmos que estudantes aprendem e se expressam de maneiras diferentes e através de linguagens diferentes. Podemos exemplificar isto na perspectiva de dois modos de aprendizado ilustrados por Gehlbach (2011), na perspectiva daqueles que se engajam nas discussões em sala de aula através do panorama de seus colegas, e que irão estabelecer seu conhecimento no diálogo com o outro e pelo outro, e aqueles que se engajam através da perspectiva histórica e cultural dos personagens estudados por meio de diferentes fontes, interpretações de historiadores, fotos e documentos.

É importante, portanto, formar a capacidade de usar, coletar e selecionar informações relevantes, se utilizando do pensamento abstrato para comparar posições no

terreno das ideias, chegando a soluções testáveis para problemas reais (PAUL; ELDER, s.d). Assim, pensamento crítico pode ser visto de acordo com Willingham (2008) como aquele conectado ao ensino do método científico através de uma via criteriosa de análise do conhecimento ancorado em um base de informações sólida e que possibilite ver nos resultados anómalos e nas variações das análises feitas novas possibilidades de construção do conhecimento.

O pensamento crítico busca, segundo Apple, Au e Gandin (2011), analisar o mundo a partir da crítica da articulação de interesses do projeto de modernização conservadora, união de interesses neoliberais, em que o e a estudante é um capital humano formado para ser não apenas consumidor, mas, também, consumido, em um projeto privatizador. Este programa é capitaneado por neoconservadores, conservadores religiosos autoritários e populistas que defendem em seu plano um Estado forte e que professe o retorno a um passado idílico com o objetivo de controlar o conhecimento e os corpos, procurando justificar a manutenção de seus privilégios familiares e de gênero via interpretação religiosa, caracterizado pelas críticas a teoria evolucionista e apoio ao homeschooling. Outro ponto de destaque dos autores é o papel da classe média profissional e gerencial nesta trama, que utiliza seu conhecimento técnico para sustentar a este sistema neoliberal através da produção de dados que o justifiquem, o que lhe beneficia em troca na existência de um sistema educacional que privilegia seu conhecimento através de testes padronizados.

Para além da união destes grupos, podemos pensar na própria construção da ideia de modernidade ocidental e eurocêntrica que, segundo a filósofa Marilena Chauí (2005), acreditava ser possível um projeto harmonioso de Estado que conseguisse de maneira racional lidar com a dicotomia entre a regulação e a emancipação, o que com o desenvolvimento do capitalismo e suas consequentes crises se curvou para a regulação sistêmica dos corpos, processo contestado na figura do intelectual orgânico, que buscou reequilibrar este jogo em favor da emancipação. Tendo em vista todo este cenário, deve-se procurar conjuntamente, como explicitam Apple, Au e Gandin (2011) agir junto aos movimentos sociais, tornando-se um intelectual orgânico que utiliza seu conhecimento especializado construído com a intencionalidade dirigida em favor de grupos ligados a lutas políticas de redistribuição e reconhecimento, buscando fugir a figura do analista neutro e indiferente.

Daí a importância de desenvolver em aula cidadãos e cidadãs capazes de agir em seu meio social de maneira ativa e preocupada com as consequências éticas e morais de

suas ações. Desta maneira, é importante lembrar que todo raciocínio possui implicações e consequências positivas e negativas, no sentido da necessária revisão e avaliação das construções, soluções e projetos práticos. Isto faz perceber que somos seres históricos, nos reconhecendo e nos reconstruindo na relação entre o si e o outro socializados, como parte composta e compositora do mundo, e que, portanto, não apenas faz parte do todo que constitui a sociedade, mas é, também, este todo.

Torna-se contingente, ainda, conforme explicado por Apple, Au e Gandin (2011), usar os diversos privilégios sociais possuídos por sua condição social de forma a abrir espaço para aqueles que não conseguem se fazer ouvir, construindo espaços que possibilitem não apenas a participação de novos grupos, mas, também, de novas demandas progressivas, por meio de um projeto em construção e inacabado, possibilitando a intervenção nas presentes e crescentes desigualdades sociais. É necessário perceber aluno, aluna, professor e professora como agentes transformadores e atuantes da sociedade, que buscam ressignificar seus meios de atuação e que conscientes da sua condição intelectual parcelar e limitada não busquem a autossuficiência, característica contrária ao diálogo, mas, sim, que procurem a construção conjunta do conhecimento, o que para Freire (1987) faz perceber sua necessidade conjunta de luta contra o isolacionismo. Desta forma, nas palavras de hooks (2020), deve-se lembrar que pensar é sempre uma ação, sendo base do pensamento crítico a curiosidade de como a vida funciona. A sala de aula é, portanto, local onde professor, professora e estudante participam de maneira dialógica na construção coletiva do conhecimento, em uma comunidade de aprendizagem em defesa de uma democracia que não é inata, mas construída através de trabalho crítico e participativo.

1.2. O diálogo através do presente: aproximações e afastamentos entre pensamentos

Segundo Pagès (2014), um dos objetivos da aula de história é formar cidadãos capazes de refletir sobre seu cotidiano através de um espírito crítico. Como já explicitado anteriormente e consoante os estudos de Falaize (2014), é através das aulas ministradas, dos conteúdos ensinados e da forma que propomos o ensino que iremos atuar na formação da cidadania dos nossos e nossas estudantes. Neste processo é impossível que não discutamos o ponto de partida de nossas aulas e a forma como iremos empreender essa caminhada. Nos questionamos: qual ponto de partida temporal devemos escolher em

nossas aulas? É possível que partamos do presente sem que não caiamos em um presentismos que esvazia os sentidos imanentes da História? Como esta discussão se conecta à discussão do ensino democrático? Qual o papel do diálogo neste processo? Como podemos pensar a relação entre pensamento histórico e pensamento crítico por meio do diálogo?

Para Freire (1987), o diálogo representa o momento de encontro entre sujeitos mediatizados pelo mundo, encontrando formas de designá-lo, dar sentido a ele, nomeá-lo. Neste mundo, teoria e prática estão sempre unidos pela práxis. É ela que possibilita a reflexão sobre nossas ações, é a consciência do real vivido pelos e pelas estudantes, bem como do professor ou professora. Por diálogo denomina-se o caminho para as mudanças que escolhemos promover socialmente. Ele é uma forma de combater o que o educador chamou de pedagogia bancária, na qual os e as discentes são estimulados a assimilarem os conhecimentos passados de maneira passiva e acrítica. Busca-se, assim, romper com este modelo de educação em que apenas o professor e a professora são detentores do conhecimento, alterando o foco da aula para a interação entre os participantes e suas diferentes visões, conhecimentos e constituições de mundo, buscando a construção de um saber que seja coletivo.

Assim, a aquisição de conhecimentos ocorre na vida diária através de conversas. A conversa é, portanto, uma forma de combater as estruturas de poder. É uma iniciativa de cooperação em uma sociedade individualista. É através da conversa que nos tornamos capazes de nos fazer nomear a nós como sujeitos, denunciando as diversas formas de opressão sistêmicas. Quando referidos a educação, os termos diálogo e conversação convergem para uma concepção de pensamento crítico que busca na troca de aprendizados o caminho para a compreensão crítico-reflexiva do mundo. Enquanto Freire (1987) trabalha por um viés materialista histórico que parte da luta de classes como principal base estruturante de seus estudos, hooks (2020) parte da interseccionalidade entre classe, gênero e raça, o que faz com que sua concepção de educação crítica aborde pontos não enfatizados por Freire.

No mesmo sentido, o uso da expressão debate no ensino de história se aproxima das definições explicitadas acima que procuram teorizar e demonstrar esta forma de conhecimento construída de maneira interativa. É através do debate que procura-se buscar atrair os e as estudantes as discussões propostas, estimulando a manifestação de suas reflexões sobre os conceitos trabalhados, como destaca Oliveira et al. (s.d). Acreditou-se

que estes aspectos dialogam com o conceito de formação do pensamento histórico trabalhado na ideia de significância histórica trabalhada por Seixas e Peck (2004), pois demonstrar ao aluno e a aluna porque e quais os critérios de valorização de alguns eventos históricos em detrimento de outros é apontar para a estrutura da escrita da História, e, também, a estrutura que forma a própria sociedade, tendo em vista que, de acordo com Silva (2016), ambas funcionam em um processo dialético de construção, onde se relacionam e se alimentam. Isto, em conformidade com as palavras de Apple, Au e Gandin (2011), faz desvelar as relações de poder e exploração pelas quais o modelo social e a ideologia dominante procuram se reproduzir.

Dentro da ideia de construção de racionalidade do Estado moderno, entre a regulação e emancipação já destacados aqui por Chauí (2005), a escola que se pretende crítica precisa pensar estratégias de convivência com esta ambiguidade, parte estruturante da sociedade, buscando a emancipação de seus estudantes. Porém, e aqui lembramos de Bourdieu (1998), não deve-se esquecer que como instituição, a escola é parte de um modelo de Estado que busca lhe regular em prol da reprodução de um padrão sócio-econômico gerador de desigualdades.

Sendo assim, trabalhar aspectos como os de continuidade e mudança, progresso e declínio, tais como os destacados por Seixas e Peck (2004) na construção do pensamento histórico, faz perceber aos e as estudantes que as estruturas sociais analisadas a partir de seus processos históricos específicos passam por processos de rupturas, permanências e mudanças. A escola é, portanto, local de coabitação desses processos. Estas estruturas formam e são percebidas pelos e pelas estudantes em seus cotidianos, que engendram visões de mundo na construção de suas impressões e atitudes (FREIRE, 1996).

Os debates, diálogos e conversas em sala de aula fazem emergir estas estruturas e possibilitam a complexificação do mundo a partir das vivências dos alunos e alunas, ampliando sua capacidade de compreender a si e ao outro de maneira crítica e historicamente empática, gerando a possibilidade de compreender a construção da narrativa histórica através de grupos que buscam edificar alternativas de sociedade via projetos contra-hegemônico. De acordo com Fontana (2003), Histórias tais como as de mulheres, negros, negras, indígenas e população Lgbtqi+, que trazem a tona múltiplas formas de abordagens históricas, em uma perspectiva crítica de construção do conhecimento que é coletiva, trazem a possibilidade de fazer perceber ao indivíduo que faz parte e é o todo social.

Desta forma, pode-se pensar que o diálogo tem a capacidade de apresentar diferentes interpretações históricas, tendo em vista que o conhecimento histórico produzido em sala de aula é formado pela intertextualidade de aspectos objetivos e subjetivos, como já destacado aqui por meio dos estudos de Zavala (2012), que podem ter como ponto de partida problemas ligados ao presente, tempo que integra passado, como reminiscência, e futuro, como projeção. Este trabalho pode ser potencializado se os e as estudantes desenvolverem, segundo Santisteban Fernández (2010), habilidades de análise, compreensão e interpretação histórica, devendo, também, para Paul e Elder (s.d) ser claros em sua intencionalidade, sendo expressos e baseados em conceitos e ideias revisadas constantemente.

O estímulo aos debates faz possível, portanto, a formação do pensamento histórico de maneira reflexiva e crítica. Estes debates devem ser acompanhados de critérios epistemológicos e de evidência, pois é através deles que os e as estudantes adquirem a capacidade de verificar através de critérios de autenticidade e confiabilidade os traços históricos estudados, podendo em um nível mais habitual de uso, recorrer a testemunhos não confiáveis como fontes que demonstram relações de poder estabelecidas. Isto possibilita a problematização dos assuntos que concernem seus cotidianos, habilidade fundamental para as indagações e construção do pensamento crítico, e que deve ser estimulado pela curiosidade como fator de procura de novas perspectivas de mundo, o que precisa ser auxiliado pelo acúmulo de informações que servirão de base da construção do pensamento crítico.

Isto possibilita trabalhar com temas históricos que por vezes fogem dos livros didáticos e que tocam o universo que constitui o mundo apreendido a partir da realidade, como destaca o historiador José Luiz Xavier Filho (2021). Estes assuntos que causam curiosidade ou são sensíveis devem ser tratados, de acordo com Seffner (2011), em sua forma e conteúdo de maneira cuidadosa e com o tempo necessário que demandarem, pois são assuntos com potencial de estabelecer múltiplas conexões com diversos conceitos históricos capazes de modificar interpretações e opiniões. Eles carregam consigo, para Gehlbach (2011), a possibilidade de humanização das figuras históricas estudadas em suas temporalidades e espacialidades.

Já o reconhecimento de seus colegas como portadores de conhecimentos valiosos e adversários políticos legítimos em suas visões de mundo, auxilia os e as estudantes na construção de um modelo democrático em que a luta por diferentes pautas inclua em suas

discussões não apenas aspectos racionais, mas, também, seguindo os escritos de Mouffe (2006), mobilize os afetos em favor de um modelo democrático. Sistema que não é guiado como um fim em si mesmo, mas inacabado e utópico.

É através dos debates, também, que pode-se pensar na construção de uma História Pública, pautada pelas demandas sociais que se impõem no presente, sendo a própria construção narrativa da História, segundo Silva (2016), indissociável dos processos sociais nos quais e pelos quais é produzida. Desta forma, a construção do pensamento histórico deve estar amparada sobre julgamentos morais que compreendam o eu e o outro em espaço e tempos diferentes de forma empática e construída em uma base sólida de conhecimento, possibilitando o diálogo com outras formas de sociabilidade. Assim, de acordo com Apple, Au e Gandin (2011), podemos pensar que o conhecimento construído de forma coletiva pode ajudar na tarefa de preservar, renovar e criticar os silenciamentos das tradições do trabalho radical como meio de mudança social.

Construção que, para hooks (2013), deve partir do reconhecimento que o modelo de escola branco e eurocêntrico precisa ser superado em benefício de um modelo multicultural em seus temas e formas de abordagem. Temas diversos para abordagens diversas, de acordo com Fontana (2013), dão a possibilidade de renovar de forma constante o ensino e são necessários para um modelo de escola aberta e democrática. A mudança de paradigma de ensino leva a pensarmos, e, em certo sentido, resgatarmos, a concepção do tempo presente como aquele que figura entre o medo da mudança, ancorada no passado, e a esperança que tais modificações reservam para o futuro, como construção projetada.

Alinhados com as pesquisas de hooks (2013), para que a construção crítica, dialógica e histórica do conhecimento busque que a sala de aula seja um ambiente em que os conhecimentos possam ser expressados de maneira livre e sem preconceitos racistas, sexistas e classistas, a formação do pensamento crítico por meio de uma pedagogia engajada se torna essencial. É ela que permite ensinar aquilo que Freire (1996) chamou de certo. Isto é, a capacidade de pensar e estar no mundo e com o mundo, nos identificando como seres históricos, intervindo nele com uma rigorosidade ética que nos humaniza em nossas diferenças e semelhanças.

hooks (2013) complementa esta análise ao mencionar que o conhecimento deve ser construído de maneira a podermos nos pensar a todos como ativistas políticos das demandas sociais que ainda estão por vir, conectadas àquelas que se unem ao devir histórico e ôntico pelo qual todos, como professores e estudantes, devemos assumir nossa

responsabilidade de construção do ser humano, para além da frieza destacada por Adorno (1995) de uma técnica transformada em algo por si só e descolada das condições histórico sociais que a produziram, ocultando que ela é uma extensão do ser humano e que, portanto, inclui amores, paixões, frustrações e medos, marcado por aquilo que faz de nós humanos em um processo de escrita de nossas histórias.

2. O debate no ensino de História: a mobilização de Questões Socialmente Vivas em sala de aula.

Como já enunciado, Questões Socialmente Vivas são aquelas que possuem relevância social e que por sua circulação levam os e as estudantes a terem algum conhecimento sobre assuntos que tocam seus cotidianos de maneira direta ou indireta, seja através de discriminações ou de privilégios, e que interferiram, interferem ou irão interferir no curso de suas vidas (SIMONNEAUX; POUILLOT, 2017). São questões que por sua contemporaneidade e historicidade suscitam debates, consensos e dissensos na sociedade e que em um ambiente que propicie segurança e abertura aos discentes pode levar ao aumento da capacidade de discussão, interesse, conhecimento cívico, engajamento e tolerância política naqueles e naquelas que participam dos debates (PACE, 2019). Alguns desses benefícios positivos são relatados por Johnson e Johnson (2009), para quem os conflitos têm a capacidade de prender a atenção das e dos estudantes e as (os) energizar na aprendizagem dos temas propostos.

Nos casos de países colonizados, a escravização de pessoas negras, o genocídio indígena e as ditaduras são colocados por Gil e Mesquita (2020) como essenciais para se compreender os diferentes processos históricos e sociais vivenciados hoje. Consoante as historiadoras, estes assuntos não devem ser lidos como acontecimentos por si só e livres de significados, traumas e profundidade, sendo necessário que pensemos na época, lugar e pontos de vista em que se faz a discussão, pois os temas que podem ser considerados sensíveis variam de acordo com estes fatores, sendo discussões que acabam por extrapolar a sala de aula como local de produção único de conhecimento, trazendo para o certame as vozes daqueles invisibilizados pela História eurocêntrica e produzida em sua maioria por homens brancos.

Sendo assim, ensinar assuntos controversos é um dos pilares de uma educação pautada pela democracia. Segundo Pace (2019), as QSV trazem para debate em sala de aula questões que trabalham relações moldadas por heranças históricas e que mudam segundo o contexto social em que estão inseridas. Sendo assim, possuem o potencial de desvelar situações de opressão que, apesar de poderem suscitar sentimentos traumáticos, podem, também, gerar engajamento e resistência nos grupos que sofrem com estas relações estabelecidas sócio-espacialmente.

Mével e Tutiaux-Guillon (2013) defendem que as QSV possuem a capacidade de gerar debates abertos sobre assuntos de relevância na sociedade e são um estratégia didática para uma prática de ensino que trabalhe mais com as incertezas com as quais os diferentes conhecimentos constituídos cientificamente e socialmente desenvolvem do que com as certezas de um conhecimento imutável e que considera os e as estudantes como sujeitos sem conhecimentos para debater sobre um determinado assunto. Visão que se coaduna com Freire (1996) para quem a troca de visões de universo, ou cosmovisões, são capazes de transformar os universos construídos de professores e estudantes por meio do diálogo de experiências e vivências de maneira relacional e dialética, onde o eu se constitui na conversa, diferença e semelhança com o eu que dialoga de maneira não apenas objetiva com o mundo, mas subjetiva, na construção de sua personalidade e presença.

Tratar estes temas pode ressignificar inclusive a construção do nós como nação, formado, segundo Falaize (2014), através do conjunto dos saberes escolares, e principalmente, do ensino da História, responsável por compor os elementos comuns fundadores dos ideais de nação através de valorizações, desvalorizações, memórias e ocultamentos, que constituem a manifestação da ideia política de nação que é a cidadania, sendo esta marcada por traumas do passado nacional. No caso da América Latina, como lembram Gil e Mesquita (2020), estas questões passam pela memória recente ligada aos traumas e a violência nacional. Desta maneira, é importante que se trabalhe com temas que tocam as ditaduras, o racismo, a escravização de pessoas negras e o genocídio indígena nas vozes daqueles que mais sofrem com estas questões.

Neste sentido, Souza (2018) explica que no Brasil se estabeleceu uma falsa ruptura com o racismo científico europeu do século XIX, mantendo-o por meio do culturalismo, um processo de divisão ontológica na sociedade capitalista entre classes econômicas superiores e inferiores interseccionadas por relações de gênero e raça. Assim, podemos pensar que a ocultação do racismo no Brasil por meio da ideia de democracia racial serve ao sistema produtivo, que necessita explorar determinados grupos para sua manutenção. Dentro desta lógica a justificativa de dominação perpassa os diferentes tipos de capital, ideia que Souza toma emprestada de Bourdieu, para explicar o aspecto pelo qual a classe média brasileira se privilegia neste sistema. É por meio do capital intelectual advindo de um modelo eurocêntrico e branco que a cultura brasileira é rebaixada a um nível de inferioridade devido a sua suposta excessiva miscigenação. Segundo Gil e Mesquita (2020), é importante alterarmos esta visão de modernidade baseada apenas no

conhecimento eurocêntrico e que começemos a abrir espaço para outros conhecimentos, saberes e visões de mundo de negros, negras, indígenas, pobres, mulheres e favelados, que tem suas existências diminuídas dentro deste sistema de poder constituído. Assim, a sala de aula pode ser um caminho para a abertura destas discussões e de contribuições sociais, pois elas são formadas pela diversidade cultural, racial e de gênero da qual se formou e é constituído o Brasil.

Neste sentido, Souza (2018) depreende que aquelas culturas e pessoas que contribuíram e formaram o Brasil advindas da África, afro-brasileiros e indígenas acabam por ganhar um estigma de inferiores. Daí a importância de se tratar estes temas, pois a superação dos problemas sociais brasileiros passa necessariamente pela discussão destas questões vivas e latentes na sociedade. Tratar destes assuntos possibilita, também, a construção de novas subjetividades mais plurais e diversas, o que para Gil e Mesquita (2020) contribui para que saíamos dos silêncios do passado, revelando processos de violência que ao serem naturalizados perpetuam a desigualdade social, cultural, política e econômica existente no Brasil. Segundo as historiadoras, se procuramos a construção de um futuro mais justo socialmente, a contribuição do ensino de História e o trabalho com QSV se mostram um caminho promissor.

Outro aspecto importante das QSV, segundo Simonneaux e Pouillot (2017) é que elas não são apenas vivas (controversas, sensíveis) socialmente, mas, também o são no domínio da pesquisa e do mundo profissional, sendo fruto de disputas dentro de suas esferas. Estas disputas são parte constitutiva deste campo na visão de Bourdieu (1983), tendo em vista que não são apenas estruturas, mas estruturantes delas, sendo reguladas por elas mesmas. Esta condição serve para refletirmos a respeito de nosso papel enquanto professores e pesquisadores na escolha de abordagens, temas e recortes de nossas aulas e pesquisas, pois é desta forma que o campo científico e profissional acaba por se estruturar, abrigando, excluindo ou silenciando narrativas que constituem a História não apenas como disciplina escolar, mas como construção narrativa da sociedade.

Neste mesmo sentido, Falaize (2014) afirma que as QSV devem sempre estar em ligação com as discussões internas dos saberes constituídos que os estudam, estabelecendo um diálogo entre a produção acadêmica e os assuntos latentes, traumáticos ou vivos do passado nacional, e observáveis nas vivências e relações que se estabelecem no cotidiano. São estas relações que, na visão do sociólogo, tem o potencial de construção do nós enquanto sociedade.

Estas escolhas acabam perpassando as estruturas que formam o sistema educacional brasileiro, caso do Ministério da Educação e as diferentes Secretarias Estaduais e Municipais. Assim sendo, podemos observar que a condição estruturante da estrutura passa por uma combinação de fatores que incluem o papel do professor, as vivências dos e das estudantes, as escolhas das Bases Comuns Curriculares, as formas de avaliação do aprendizado e outros.

Todos estes elementos em disputa formam uma complexidade que inclui não apenas a inter-relação dos objetos, mas, também, as múltiplas formas de interação entre eles, nos levando a pensar no papel das QSV e em sua contribuição para estruturar um campo científico e profissional mais plural e diverso em narrativas. É nesta diversidade de atores que Simonneaux e Pouillot (2017) afirmam que se constrói aquilo que chamam de uma educa-ção que leve não apenas ao questionamento dos limites do campo científico e profissional, mas, também, de uma educação que vise esta construção subjetivo e objetiva por meio da ação dos e das estudantes, tendo em si uma dimensão performativa e que sensibilize a reflexão sobre a modernidade construída.

Quanto à construção da modernidade, podemos destacar os estudos decoloniais, que vem procurando estabelecer como se constituiu aquilo que hoje chamamos de modernidade. Segundo o semiólogo Walter Mignolo (2020) a própria ideia de modernidade advinda da Europa se constituiu na universalização de um modelo de conhecimento hegemônico não apenas como método, mas como discurso narrativo, se efetivando como dominante por meio da inferiorização de diversas outras formas de conhecimento. Inferiorização que o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2000) repensa ao destacar os processos de naturalização das construções discursivas que colocaram a civilização capitalista, industrial, liberal e eurocentrada como único caminho possível dentro de um sistema mundo ao qual outras nações deveriam se adaptar. Dentro deste discurso, as ciências sociais tiveram um papel importante ao valorizar a forma de saber eurocentrada como aquela que serviria como métrica daquilo que poderia ser considerado conhecimento, incluindo a separação entre corpo e mente. Ou seja, os conhecimentos ligados à fala e ao corpo foram inferiorizados, justificando uma pretensa superioridade europeia de pensamento e, por conseguinte, o domínio do intelecto sobre o corpo, considerado primitivo, estabelecendo uma hierarquização daquilo que poderia ser considerado ciência.

Esta hierarquização levou a silenciamentos e exclusões que segundo o sociólogo Aníbal Quijano (2000) estão conectados ao modelo civilizatório de sociedade europeia,

branca e homogeneizadora, sustentada por muito tempo pelo conhecimento histórico na formação das identidades nacionais de toda a América Latina, que foram construídas através de uma relação de poder assimétrica com outras nações, em que o processo de inserção no sistema capitalista se deu através da exploração de africanos e indígenas por meio da escravização e subjugação de seus conhecimentos como inferiores, o que se traduziu na construção de subjetividades negativadas em uma relação de reflexo de espelho distorcida.

Esta universalização perpassa mesmo as concepções de tempo, como argumenta a educadora indígena Célia Xakriabá (2020) ao expor as diferentes temporalidades que o barro, o jenipapo e o giz trazem para a História dos Xakriabá diferindo daquela tradicionalmente eurocentrada. Estas diferentes temporalidades ajudam a construir a pertença de seu povo no corpo e no território, sendo os dois extensões indissociáveis. O barro faz lembrar sua ancestralidade na construção das casas, das cerâmicas, do adobe e do tempo, pois o construído não é feito para durar o maior tempo possível, mas, sim, para que as pessoas entrem em contato com o tempo antes da escola, não eternizando os processos, fazendo com que esta forma de contagem de tempo seja contra-hegemônica. O jenipapo, por sua vez, lembra o tempo dos rituais materializados nos corpos através das pinturas. Por último, o giz simboliza a ressignificação do espaço escolar a partir de uma concepção Xakriabá, que leva em consideração estas temporalidades ligadas ao território e aos corpos.

De igual forma, a oralidade possui papel central nas diferentes experiências de tempo indígenas. É através dela que é possível o acesso às tradições e à memória. Neste sentido, o filósofo e ambientalista Ailton Krenak (1992) nos dá um importante relato da importância do sonho e da palavra para sua etnia. É através dos dois que são recuperadas suas lembranças de criação do mundo. Ao narrar uma história, os Krenak a reinventam, em um processo constante. É uma memória viva resgatada pela oralidade.

Tendo em vista o relatado, é importante que as QSV sejam percebidas em classe pelos e pelas estudantes como vivas (significativas), pois desta forma poderemos contextualizar sua discussão à realidade vividas e sentidas, tais como aquelas conectadas aos povos indígenas, de gênero e afro-brasileiras. Mével e Tutiaux-Guillon (2013) aconselham iniciar as discussões com questões mais simples, com o propósito de preparar os e as educandas para questões mais complexas, lembrando que estes possuem conhecimentos prévios importantes sobre estes assuntos e que, desta forma, expressam conhecimentos sobre eles através não só de argumentos, mas de sentimentos, sendo

importante para o ou a professora pensar como trabalhar as diferentes formas de expressão que surgirão durante os debates.

Segundo Gil e Mesquita (2020), estes temas por vezes são evitados pelos professores e professoras devido às incertezas tanto de trabalhar com um conhecimento não estabelecido academicamente de maneira unânime quanto às possíveis reações adversas da comunidade escolar aos temas. Alguns relatos recentes têm corroborado com este temor de denúncias e demissões de professores em Porto Alegre e, segundo o que relata a historiadora Caroline Pacievitch (2021), em outras partes do mundo. Em estudo comparativo entre quatro países diferentes, Pace (2019) relata que muitos professores não abordam estas questões em sala de aula por se sentirem despreparados para tratar essas temáticas em sociedades com um nível de divisão sócio-econômico muito grande, onde professores se sentem ansiosos com as possíveis reações dos e das alunas, bem como com possíveis sanções externas, de parentes, mídia, secretarias de educação, coordenadorias e até mesmo de colegas de trabalho.

Nessas ocasiões, ao que denuncia Batista (2019), diz-se que a escola não é lugar de política ou que estes temas estão vinculados a alguma “ideologia”, caso ocorrido em escola estadual da cidade de Porto Alegre, em que alunos gravaram sua professora de sociologia dialogando sobre uma QSV, o que acabou viralizando nas redes sociais e resultou em perseguição a professora e sua saída, por decisão da direção, da docência da turma. Esta pressão por parte dos e das responsáveis pode ser sentida por este que escreve durante o ensaio de debate com os e as estudantes, através de ameaça de denúncia, do que nas palavras dos reclamantes seria uma ideologização da aula devido a comentários sobre o regime comunista em Cuba.

Como ponto favorável, contei com o apoio da BNCC e da direção da escola para que seguisse o trabalho que estava sendo feito e que não me preocupasse com possíveis pressões dos e das responsáveis. Pareceu de grande importância o que Mével e Tutiaux-Guillon (2013) relataram ao defender que as discussões desses temas devem levar em consideração os conhecimentos disciplinares e ancorá-las para que não sejam tratadas de maneira a simplificá-las em sua complexidade e para que haja uma maior segurança para que os professores e as professoras possam trazer para a sala de aula as discussões com as QSV. É o que a historiadora Verena Alberti (2014) destaca em seu estudo ao lembrar a importância de um ambiente seguro, onde os e as estudantes se sintam à vontade para expressar suas opiniões. É de igual importância que professores e direção deem

suporte para o trabalho com as QSV, para que o ou a professora possam elaborar suas aulas e correr os riscos que o trabalho pode conter.

2.1 A escolha do tema: o racismo como QSV

Optou-se nesta prática trabalhar com a questão do racismo na sociedade brasileira. A escolha foi feita ao observar que os e as estudantes utilizavam ações e expressões racistas durante seu tempo na escola, bem como por ser possível a conexão com o tema escolhido por eles e elas em questionário previamente aplicado a turma, que optou por estudar o período da Segunda Guerra Mundial e os governos nazi-fascistas que marcaram Itália e Alemanha. Tais escolhas serão comentadas de maneira mais extensa no capítulo posterior, cabendo aqui uma melhor explanação a respeito da questão racial no mundo e no Brasil.

Segundo Almeida (2018) podemos associar a ideia de raça ao ato de classificar os seres humanos através de certas características estabelecidas de forma relacional e historicamente constituídas, sendo este um processo iniciado no século XVI e característico da sociedade moderna que via o europeu como norma e medida para a construção daquilo que mais tarde seria visto como o humano universal. Com o advento do iluminismo do século XVIII e a centralidade do humano como base das investigações filosóficas passou-se a ambicionar a comparação e classificação dos mais variados grupos humanos existentes no planeta terra por meio de características físicas e culturais, o que gerou a distinção entre civilizados (europeus) e selvagens (não europeus). Assim sendo, o colonialismo europeu iniciado no século XVI, por meio de um processo de observação do eu e do outro, estabeleceu a hierarquização mundial dos povos através de parâmetros universalizantes que estabeleciam a norma europeia como valor fundador do que era moderno. Ainda segundo o filósofo, o racismo pode operar de duas maneiras, como característica biológica, estabelecida por traços físicos, ou como característica étnico-cultural, relativa a questões religiosas, culturais, geográficas e políticas. Esta forma de classificação, que hoje já se sabe ser apenas política e não biológica, formou a estrutura social de diversos países no mundo, incluindo o Brasil.

A filósofa Djamila Ribeiro (2019) destaca que o racismo que constituiu e constitui a sociedade brasileira é um processo que como estrutura estruturante segue em processo de atualização, e, por isso, é importante que entendamos suas especificidades históricas,

sociais, geográficas e culturais. Ainda que constituídos sobre bases racistas, Brasil, EUA, África do Sul e diversos outros países no mundo possuem particularidades em seus processos. No caso brasileiro, é importante que se destaque a relação entre a escravização de negros e negras trazidos do continente africano e o racismo, pois a marca da escravização e negação de direitos básicos ao grupo que durante o período imperial no Brasil era majoritário (e segue sendo) era a da cor da pele. Abdias do Nascimento (1978), lembra que estes escravizados foram os responsáveis pela construção da estrutura econômica do país por meio da exploração de seus corpos e de seu trabalho. O trabalho escravizado não incluiu apenas a centralidade nas plantações de cana-de-açúcar e café, mas, também, na mineração e nas cidades. Negros e negras construíram a nação não apenas com seu trabalho, mas com seus conhecimentos em diversas áreas, seja no plantio, seja nas técnicas de construção, seja com sua cultura. Esta estrutura formada mascarava toda sua violência por meio de uma fama mundial de pretensa benevolência caracterizada muito mais pela forma do que pelo conteúdo. Em forma, as colônias portuguesas na África foram chamadas de províncias ultramar e aqueles que não fossem portugueses seriam conclamados a se inserirem na cultura portuguesa, que realizava um esforço civilizador. Em conteúdo, populações foram dizimadas, pessoas foram violentadas, culturas e religiões foram proibidas de forma violenta.

Esta estrutura formada por meio da violência e hierarquização social marcada pela cor da pele, como é de se esperar, perpassa as instituições que compõem ela mesma. É por meio destas instituições que indivíduos acabam por orientar suas ações dentro das diferentes esferas de poder da sociedade. Almeida (2018) destaca que estas instituições são compostas predominantemente por brancos, causando a ausência de pessoas não brancas de espaços de prestígio e poder. Este funcionamento nos faz perceber que o racismo no Brasil possui um caráter estrutural manifestado por suas instituições.

Uma destas instituições criadas para moldar de forma intencional comportamentos e ações é a escola. Ribeiro (2019) nos lembra que apesar de a constituição do Brasil Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos aqueles que fossem cidadãos, ela dificultava o acesso de negros e negras escravizados. Mesmo aqueles que fossem escravizados libertos não possuíam os requisitos para gozar deste direito fundamental. O acesso à escola era condicionado a um mínimo de posses e rendimentos, que através da Lei de Terras de 1850, dificultou ainda mais o acesso da população negra. Os critérios da posse da terra deixaram de ser sua ocupação para se tornarem um ativo a ser

vendido pelo Estado brasileiro, facilitando a compra de terras apenas para aqueles latifundiários que já possuíam capitais suficientes para investimento. Mesmo com o fim da escravização, em 1888, e o advento da República, em 1889, a população negra seguiu tendo dificultado seu acesso a vida escolar, fato que podemos observar em denúncia do jornal *O Exemplo*, de Porto Alegre, que fala da negativa ou limitação do número de matrículas de negros e negras no ano de 1893, fato relatado na pesquisa da historiadora Melina Kleinert Perussatto (2018).

Estas e outras situações de racismo podem ser observadas nos dados levantados pelo Inep e analisados pelo portal Todos pela Educação ainda hoje, demonstrando que ao final do 9º ano do Ensino Fundamental apenas 36,3% de pessoas autodeclaradas pardas e 28,8% de pessoas autodeclaradas pretas possuem aprendizado adequado em língua portuguesa, frente a 51,5% de pessoas autodeclaradas brancas. O mesmo problema pode ser observado com relação ao aprendizado de matemática, em que os dados são 32% para brancos, 17,9% para pardos e 12,7% para negros. Estes e outros dados educacionais demonstram que o nível de desigualdade entre brancos e negros no Brasil é um comprovativo do racismo estrutural presenciado cotidianamente na sociedade e nas diversas instituições que a compõem.

A desigualdade de acesso a direitos humanos básicos leva a pensar, nas palavras da filósofa Sueli Carneiro (2011), que no Brasil foi naturalizada a ideia de que alguns humanos são mais humanos que outros, perpetuando as desigualdades raciais. Um destes fatores de naturalização das desigualdades foram os Estudos Raciais do século XIX, que tentaram se utilizar de ferramentas pseudo-científicas para justificar, e dividir, as diferentes raças em aptas ou menos aptas a civilidade, hierarquizando-as por meio de critério ditos naturais.

Tais estudos tiveram forte influência no Brasil, como nos lembra Souza (2022), ao explicar que as ideias eugenistas formaram um movimento científico e social fortemente articulado com os movimentos europeus. Ainda que este fosse um movimento polissêmico, alguns deste eugenistas viam na miscigenação da população brasileira o principal fator de nosso atraso civilizacional. Muitos destes eugenistas defendiam políticas de imigração que facilitassem a entrada de brancos europeus e proibissem a entrada de africanos e asiáticos. Havia a esperança que a união de políticas imigracionistas com um discurso médico sanitário que defendia a esterilização de algumas populações branqueasse a população e

solucionasse os problemas de um Brasil que tentava, no início do século XX, pensar a respeito de sua nacionalidade.

A partir de 1930 alguns sociólogos passaram a contestar essa visão racial e começaram a buscar as origens e qualidades do Brasil justamente na miscigenação das três raças que o compunham, o negro, o branco e o indígena. Destaca-se aqui os estudos de Gilberto Freyre e de seu livro *Casa Grande e Senzala*, de 1933, que procurou demonstrar quais fatores formaram o que seria a sociedade brasileira, formada pela mistura de raças e culturas. Estes estudos davam a impressão que a miscigenação profícua que formou nosso país não havia sido construída por meio de um processo violento de assimilação. A visão do sociólogo fundou a falsa ideia da Democracia Racial, que acreditava na fusão das culturas africanas com a cultura portuguesa de forma orgânica. Abdias Nascimento (1978) em crítica às ideias de Freyre, argumenta que ao utilizar eufemismos raciais que racionalizaram as relações de raça no Brasil, o sociólogo acaba por apagar aquilo que era da cultura africana. Assim, Freyre tentou fundar uma ideia de morenidade metarracial que esconde e dissimula a verdadeira situação do negro na sociedade brasileira, dando a falsa impressão que no Brasil não haveria racismo.

A filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez (2020) memora que a ideia de miscigenação foi utilizada de forma discursiva com o intuito de criar uma pretensa harmonia entre as raças que compõem a formação social brasileira. Ela lembra que as mulheres negras, em seus territórios de origem na África, conviviam em sociedades com modelos diferentes dos vividos pelos europeus e, mais especificamente, portugueses. Muitas mulheres viviam em sociedades, reinos ou impérios em que elas eram tratadas com respeito, chegando a ter importante participação política. Esta valorização se dava pela função materna que as mulheres negras exerciam em seus locais de origem, papel que pode ser observado ainda hoje nas religiões de matriz africana ou afro-brasileiras, tais como o candomblé e a umbanda, onde as mulheres seguem tendo um papel central. Estas mulheres ao serem retiradas de seus locais de origem foram escravizadas e trazidas para exercer os mais diferentes papéis dentro da sociedade que se construía no Brasil. Aqui elas trabalharam nas plantações e minas, bem como exerciam funções domésticas e familiares, pois a muitas delas cabia o papel de criação dos filhos dos senhores escravistas. Para além disso, ainda eram objeto de dominação sexual destes e sofriam de violência sexual constantemente. Os resultados deste processo racista podem ser observados hoje, como ressalta a filósofa, na figura da mulata, que no período de carnaval é elevada à categoria de

objeto dos desejos sexuais do homem branco, fato observado na própria constituição dos desfiles nos sambódromos, onde brancos assistem aos desfiles das escolas formadas majoritariamente por negros e negras, e fora dele é relegada a dura realidade da desigualdade salarial, de gênero e de raça.

A condição salarial conectada à economia, nos faz pensar na relação entre capitalismo e raça. Almeida (2018) lembra que as relações de mercado são sempre formadas por vínculos históricos, estatais e interestatais, resultando em formações que nunca são espontâneas ou “naturais”. Assim, estes encadeamentos estarão condicionados por gênero e raça. O capitalismo necessita de relações não apenas objetivas para sua manutenção, mas, também, subjetivas. A formação de indivíduos capazes de reproduzir a estrutura constituída é de vital importância para a sobrevivência das classes políticas, sociais e econômicas dominantes. Isto é possível apenas com a incorporação de preceitos preconceituosos e discriminatórios que sustentam as desigualdades existentes nas diferentes sociedades ao redor do mundo e no Brasil.

Gonzalez (2020) explica que o mito da democracia racial deixou a impressão de que negros e negras escravizadas aceitaram de bom grado a escravização devido a benevolência dos senhores de escravos luso-brasileiros, que procuravam civilizar com os valores modernos europeus aqueles selvagens africanos, lhes ensinando os valores mais avançados da época. Estes comportamentos formaram e formam subjetividades que justificam as desigualdades para a manutenção do sistema, sem as quais ele mesmo não sobreviveria. Como combate a esta formação, a filósofa destaca o conceito de amefricanidade, que leva em conta uma visão não romantizada do que era a África e a América, vista em suas mais complexas relações. Esta visão nos ajuda a perceber que mesmo o conceito de raça pode ser ressignificado na luta contra o racismo, como nos conta a pedagoga Nilma Lino Gomes (2017), ao explicitar a importância do Movimento Negro no combate ao racismo como organização educadora que demandou mudanças no sistema educacional brasileiro por meio da valorização dos conhecimentos identitários, políticos e estético corporais de negros e negras que aqui chegaram e vivem, fato destacado também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que salienta o reconhecimento destes saberes como condição fundamental para uma sociedade mais justa e com igualdade de direitos civis por meio do respeito a diversidade daquilo que difere negros e negras de outros grupos sociais.

A análise destas relações são o que levaram Nascimento (1978) a afirmar que no Brasil o que assistimos é um verdadeiro genocídio da população negra por meio de variadas técnicas que ao longo de nossa história foram sendo modificadas e atualizadas, ora por meio da violência direta, ora por processos mais sutis e discursivos, escamotiados pelas ideias de assimilação, miscigenação ou aculturação. Isto quando não há o apelo a uma pretensa unidade nacional que estaria sendo rompida por um discurso extremista que atentaria contra os valores de benevolência, tolerância e democracia supostamente característicos de nossa cultura.

Como forma de contestação a estes valores dominantes e brancos, Ribeiro (2019) lembra das experiências dos Panteras Negras nos Estados Unidos da América, que contestava não apenas a estrutura econômica formada pela exploração histórica de negros e negras para la levados e que forneceram a mão de obra para o nascimento daquela nação que florescia, mas, também, os padrões valorativos estéticos impostos pela sociedade branca. Assim, o combate deveria partir também da valorização da estética negra, de seus rostos, cabelos, vestimentas, de sua cultura. Este fato ocorreu também em diversos momentos em nosso país, tal como a experiência do Teatro Experimental do Negro (TEN), que procurou a valorização da cultura afro-brasileira como caminho para o combate ao racismo. Outra experiência foram os Cadernos Negros, onde eram divulgados textos de escritores e escritoras negras invisibilizados por um mercado que insiste em reproduzir apenas a cultura dominante do branco.

Incentivar a promoção da cultura e conhecimentos dos negros e negras no Brasil, significa, segundo a pedagoga e educadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), tentarmos sair da ilusão de um sociedade monocultural e pautada na falsa ideia da democracia racial e de um sistema mundo branco centrado. É entendermos como professores e professoras que no processo de aprender-ensinar-aprender não podemos nos furtar de falarmos sobre as tensas relações étnico-raciais que constituem a formação social, econômica, cultural e política brasileira e que estão presentes nos cotidianos de todos nós. É compreender e explicar que a sociedade brasileira se projeta como branca, e, sendo assim, esconde uma parte essencial de sua existência por meio de uma formação excludente, racista e discriminatória. É, segundo Ribeiro (2019), sair da invisibilidade do problema e perceber que o uso da cor justificou e segue justificando a segregação e opressão de uma porção da sociedade brasileira que foi e segue sendo majoritária em números, ainda que minoritária em termos de representação. Devemos ver cores,

pluralidade, e deixar que essa multiplicidade nos ensine não apenas por meio da mentalidade, inteligência, mas, como afirma Silva (2007), de corpo inteiro.

Por fim, cabe destacar o que a historiadora Maria Telvira da Conceição e o historiador Anderson Ribeiro Oliva (2023) chamam de epistemologias insubmissas. Ao realizarem um balanço dos 20 anos da lei 10.639/03 o pesquisador e a pesquisadora explicam que a lei que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira foram fruto da insurgência dos movimentos sociais e intelectuais de negros e negras na luta pelo fim do preconceito e a valorização das vivências de pessoas insubmissas. Apesar da lenta implementação da lei, de todas as dificuldades enfrentadas por instituições, professores e professoras e dos desafios que ainda estão por vir, tais como negacionismos históricos, currículos ainda eurocentrados e uma forma de pensar e viver experiências branca e colonizada, a lei possibilitou fissuras epistêmicas que precisam ainda ser aprofundadas.

Um dos caminhos para a agudização destas questões é o sugerido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), documento que versa a respeito destas temáticas e aponta para a importância da construção de diretrizes que orientem projetos empenhados em construir relações étnicas de maneira positiva através da valorização da História e cultura de afro-brasileiras e afro-brasileiros. Dentre os inúmeros aspectos de suma importância ressaltados pelo documento, nos atemos neste estudo a importância dada ao diálogo como via de entendimento e compreensão de diferentes por meio de negociações que busquem objetivos em comum na construção de uma sociedade mais justa e sem preconceitos. Esta troca foi objetivada por meio de debates estruturados em sala de aula que dessem voz aos estudantes e permitisse o encontro de diferentes argumentos em uma prática anti-racista.

2.2 O debate como prática de ensino nas aulas de História

Como forma de trabalhar as QSV e o racismo com os alunos, pensou-se em práticas de ensino que incentivassem o diálogo em sala de aula. Sendo assim foi utilizado o modelo de debate em que dois grupos deveriam dialogar com os assuntos que haviam sido previamente trabalhados e que serão expostos no capítulo 3. O primeiro desafio encontrado foi a falta de estudos que articulassem ensino de História e práticas de debate. Ainda que o

número de resultados nos mecanismos de busca e divulgação sejam expressivos (199 resultados), foi encontrado apenas um estudo relacionando diretamente o ensino de História e a prática do debate, sendo mais comum sua aplicação na área das linguagens.

Quanto à aplicação do modelo de debate parlamentar e ensino de História, a historiadora Verena Alberti (2014), em palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, relata sua experiência com o tema da Ditadura, ao qual salienta ser uma QSV, o que, por este motivo, implica na decisão de se expor a possíveis riscos, tais como conflitos com a comunidade escolar e estudantes. Para tal, a professora optou por fazer uma reflexão com seus e suas discentes do Ensino Médio a respeito da Lei da Anistia, de 1979, em um modelo de debate parlamentar, em que havia apoiadores, opositores, senadores e jornalistas. No caso do ensaio aplicado no estudo que estamos realizando, não optamos por este modelo, procurou-se construir opositores com posições antagônicas limitadas por valores democráticos e republicanos, conforme indicado pela bibliografia estudada e já exposta mais extensivamente anteriormente.

O restante dos estudos encontrados durante a revisão bibliográfica possuem foco maior na forma de divisão das etapas do trabalho e em seus benefícios, tais como maior engajamento dos e das estudantes e aumento da capacidade crítica. Em sua maioria, os estudos dividem a prática do debate em três partes. A primeira procura focar na leitura como meio de apreensão de informações e exemplos que subsidiem o debate, caso do estudo de Casulo (2011), que tem como centro a exploração de textos e de práticas de ensino que se unam a aulas teóricas e expositivas, que segundo recomendação, devem ser ministradas a priori dos debates a serem propostos, somando um tempo de prática que beire 70% do tempo estipulado para a atividade e que contem com o auxílio de audiovisual e materiais escritos. De igual maneira, Alberti (2014) também optou por auxiliar seus e suas estudantes por meio de uma apostila produzida pela historiadora, bem como indicou outras fontes que pudessem auxiliá-los, tais como jornais e palestras ministradas durante as aulas. De semelhante forma a Casulo (2011), Alberti (2014), destaca a importância das aulas expositivas para apreensão das informações mais básicas a respeito do tema a ser debatido.

A utilização do recurso audiovisual é salientado também nos estudos de Barbosa et al. (2020) como forma de dar aos e às estudantes mais subsídios para o início do debate, bem como ser um desencadeador das primeiras conversas entre elas e eles. O estudo evidencia a importância de haver um equilíbrio entre o posicionamento do ou da professora

e que este incite de igual maneira a participação, engajamento e questionamento para que a discussão se enriqueça. A pesquisa mostra que para uma boa prática de debate os e as educandas devem apreender conhecimento de forma satisfatória por meio de estudos individuais, pesquisas e outras atividades que ampliem seu repertório de conhecimentos sobre o tema discutido.

Para além da leitura, outra fonte de busca de informação dos estudantes ocorre por meio de informação familiar e relatos de experiências pessoais, caso do estudo de Bento et al (s.d), que optou por iniciar debate a respeito da legalização da maconha através dos conhecimentos e das impressões dos e das estudantes de ensino médio sem um aprofundamento maior a respeito do assunto. O estudo explica que após um debate preliminar sobre o tema, os e as alunas foram questionadas por qual meio haviam obtido suas informações, ao que informaram haver se informado por meio de relatos familiares, televisão, rede social e internet. Estes fatores contribuíram para que algumas opiniões emitidas durante o debate fossem pouco aprofundadas e sem embasamento científico. Percebeu-se, de igual forma, que houve uma certa resistência dos alunos e alunas a respeito do assunto, podendo este ser considerado um tabu entre os participantes, demonstrando que este tema talvez não tenha sido percebido como uma QSV pelos próprios estudantes.

O segundo ponto metodológico destacado nos estudos encontrados privilegia o trabalho em pequenos grupos como forma de construção inicial da argumentação. Este é o momento onde se prioriza o tempo para a construção dos pontos a serem defendidos durante o debate, como esclarece Bento et al (s.d), que dividiu sua turma do 1º ano do Ensino Médio em prós e a favor da legalização da maconha. Durante a preparação do debate foi dado tempo para que em pequenos grupos os e as estudantes organizassem seus argumentos entre si. O estudo, porém, não esclarece se a divisão ocorreu por meio da posição dos estudantes ou foi uma escolha dos organizadores da prática.

Foi possível encontrar semelhante recomendação no estudo de Casulo (2011), para quem o trabalho em grupo é capaz de inserir ativamente os e as estudantes no processo de aprendizagem, bem como melhora sua capacidade de escuta, fala, argumentação, contra-argumentação, espírito crítico-analítico, tomada de decisões e posicionamento próprio. O debate em pequenos grupos, ao qual o pesquisador chama de grupo de cochicho, deve anteceder a prática do debate em si e suceder a leitura reflexiva de textos. Durante a discussão, pede-se que os e as estudantes façam anotações daquilo que discutiram, fazendo do grupo não apenas debatedores, mas, também, que sejam um grupo

de produção capaz de construir um documento textual de suas discussões. Os grupos devem ter tamanho aproximado de três a quatro estudantes, o que torna mais fácil a interação dos e das participantes do que em um grupo maior, sendo a participação ativa na discussão um dos objetivos desejados. O número diminuto de participantes torna a organização dos grupos mais adequada a sala de aula, sem ser necessário grandes movimentações. É importante ressaltar, porém, que estas recomendações generalizantes por vezes não levam em conta o contexto da prática aplicada, sendo salutar pensar que dependendo da atividade o número de participantes pode ser maior ou menor.

Por último, destaca-se alguns pontos a serem checados antes e durante as discussões, como a verificação se todos os e as membras do grupo possuem boa compreensão do assunto a ser debatido, se o tempo de explanação está dividido de maneira equânime, se houve necessidade de se voltar ao texto trabalhado previamente, se foi possível tirar conclusões por meio do diálogo, se um documento escrito foi produzido com as considerações para o debate posterior, se foi feita uma avaliação do trabalho realizado no grupo pensando nos pontos que podem ser melhorados em um futuro trabalho no mesmo formato e, por fim, a escolha de um dos ou das membras do grupo como porta-voz para o debate em plenário a ser realizado. A divisão em grupos menores antes do debate foi a escolha também de Alberti (2014), no qual os e as estudantes foram chamados a pensar na prática como um tribunal, em que houvesse um embate de posições que buscasse o diálogo, sendo necessárias algumas correções durante o ensejo.

Os estudos de Johnson e Johnson (2009) seguem a mesma recomendação de um trabalho inicial em pequenos grupos, porém, em grupos mais diminutos, tais como pares. Este formato de trabalho permite apreender de melhor forma as informações mais relevantes a respeito do assunto e garantir que os outros e outras membras possam de igual forma adquirir referências importantes a serem debatidas. Isto faz com que o grupo produza, na opinião dos pesquisadores, e de novo, de maneira generalizante, relatórios de melhor qualidade sobre o tema discutido. Ainda sobre o trabalho em grupo, Barbosa et al. (2020), sugere que este mesmo formato de discussão seja feito após o debate, levantando quais argumentos foram expostos e como os participantes se sentiram durante a discussão de temas que por vezes são sensíveis e tocam histórias pessoais dos e das estudantes.

O terceiro momento se dá no debate em plenário em si, momento em que os grupos são divididos e devem expor suas opiniões com um tempo estabelecido, cabendo os direitos de réplica e tréplica, sendo o professor, ou um(a) estudante, escolhido para a

mediação do debate, cuidando para que as regras estabelecidas previamente sejam cumpridas. Bento et al (s.d) dividiu os e as participantes em dois grupos opostos, um a favor e outro contra a legalização da maconha. Os pesquisadores puderam observar que por ser um assunto controverso houve algum desconforto entre os e as participantes no momento do debate. Alguns e algumas estudantes afirmaram não gostar de debater o assunto, bem como os professores, que não se sentiam preparados para dialogar sobre o tema.

Alberti (2014) também relata certa preocupação dos e das estudantes, não quanto ao tema do debate, mas quanto ao tempo excessivo que estavam estudando o período da Ditadura Militar, o que gerou receio de que não conseguissem vencer os conteúdos programáticos daquele ano, fato que chegou aos responsáveis dos e das estudantes, que solicitaram reunião com a professora para esclarecimentos sobre as aulas. Graças ao apoio da coordenação da escola e dossiê preparado previamente pela educadora das atividades propostas os responsáveis pareceram se convencer que o planejamento seria cumprido conforme feito no início do ano letivo. A historiadora destaca ainda que a prática lhe gerou dois mal-estares. Um primeiro relacionado à demanda dos e das estudantes e seus e suas responsáveis por um modelo de História mais tradicional e a falta de percepção de proveito das discussões com questões mais sensíveis. Um segundo associado às incertezas das garantias de compensação do risco de trabalhar com estas temáticas, ao que discordamos em análise no capítulo 3 deste estudo, sendo possível observar mudanças significativas no comportamento dos alunos e alunas ao término da prática.

Já Barbosa et al. (2020) prescreve uma série de recomendações para o momento do debate, tais como: organizar a sala de modo que todos os e as estudantes consigam se ver, trabalhar a cooperação em grupo ao invés da competição, reunir exemplos e evidências como suporte dos argumentos, organizar a ordem de fala dos grupos, o respeito a opinião dos e das colegas, analisar o comportamento não apenas do grupo, mas de cada uma de seus e suas participantes, levar em conta que muitas das discussões e desacordos possuem caráter emocional, cuidar para que não se fuja do assunto em discussão, trabalhar aspectos de objetividade e coerência dos argumentos, instruir os e as estudantes a elogiarem argumentos bem construídos, estipular o tempo de participação e de fala das e dos participantes e, por último, avaliar quais pontos não foram apreciados durante a discussão.

Outro ponto destacado por Alberti (2014) a ser trabalhado de forma prévia em sua prática de debate a respeito da Lei de Anistia dos crimes da Ditadura Militar no Brasil, foi

explicar o funcionamento do congresso nacional e a estrutura das votações, para que o conteúdo ensinado ganhasse maior relevância.

Esse é o momento, segundo Casulo (2011), em que se objetiva trabalhar o pensamento crítico e a comunicação dialógica, confrontando diferentes pontos de vista. É o tempo de responder às dúvidas, objeções e opiniões pessoais a favor ou contra os argumentos levantados. Isto é o que Johnson e Johnson (2009) chamam de poder do conflito. Segundo os pesquisadores, conflito significa uma atividade que bloqueia ou interfere na ocorrência ou efetividade de outra atividade, sendo o conflito intelectual uma disputa de conceitos promovido por meio de uma série de procedimentos baseados na comunicação dialética, entendendo que indivíduos com diferentes experiências, informações, perspectivas, valores e conhecimentos farão diferentes inferências a respeito dos mesmo dados, o que gera interpretações diferentes de um mesmo assunto, gerando o conflito em si.

Os estudos também elencam uma série de benefícios que a prática do recurso de aprendizagem possibilita. Ela permite aos e às estudantes exporem suas ideias acerca dos assuntos em um ambiente de estímulo à argumentação e de reconhecimento de ideias contraditórias e opostas. Segundo Barbosa et al (2020), os e as estudantes se mostraram receptivos à abordagem e tiveram melhorias significativas em sua capacidade de socialização, análise e respeito às opiniões divergentes, fator considerado essencial em uma cultura democrática, sendo um bom planejamento uma das etapas mais importantes da prática, opinião da qual compartilha também Chantal Mouffe (2006), para quem o modelo não deve apenas ser democrático, mas, também, crítico. Nos estudos de Johnson e Johnson (2009) o debate é demonstrado como uma prática de construção lógica e resolução de problemas que potencializa a capacidade de reflexão e construção da argumentação. Bento et al (s.d) afirma ainda que a prática do debate ocorreu de forma mais dinâmica do que a aula tradicional, incentivando a participação da turma.

Os estudos tratam o debate em sala de aula em sua maioria de maneira positiva, destacando a possibilidade da formação do pensamento crítico na troca de visões entre professores, estudantes e comunidade escolar (OLIVEIRA, 2021; ALBUQUERQUE; SILVA; SANTIAGO; SILVA, 2022). O debate é destacado como uma forma de atrair o e a estudante as discussões propostas e de estímulo ao manifesto de suas opiniões sobre os mais diversos temas, o que possibilita a problematização dos assuntos que concernem seus cotidianos, possibilitando trabalhar com temas históricos que por vezes fogem dos livros

didáticos e das Diretrizes Curriculares Oficiais (FILHO, 2021; OLIVEIRA, 2021). Uma das formas de combater o racismo, acreditamos, é colocá-lo em debate, ou seja, tratá-lo como uma QSV, para que os significados atribuídos pelos estudantes sejam objeto de aprofundamento histórico e de sensibilização sobre os efeitos pessoais e estruturais da violência racial; e que aprendam a trabalhar com argumentos válidos em meio a consensos e dissensos, para que assim, se sintam agentes não apenas da História, mas de suas próprias histórias, por meio de práticas que não sejam apenas não racistas, mas anti-racistas, como destaca Djamila Ribeiro (2019).

3. Da análise da prática de debate com QSV: a aula como documento histórico e suas múltiplas relações entre o pensamento crítico e o pensamento histórico.

Como forma de reflexão a respeito da ocorrência de elementos do pensamento crítico por meio da prática de debate experimentada em sala de aula, optou-se por trabalhar com a análise prática da prática de ensino proposta pela historiadora Ana Zavala (2012), com a qual a sequência do trabalho pareceu se identificar melhor. Por meio do que a pesquisadora chama de analisar a aula sob uma lupa, é possível pensar nas classes como documentos históricos situados espaço-temporalmente, onde conhecimentos tanto teóricos quanto práticos são mobilizados pelos participantes e, portanto, passíveis de análise. Através da fala do professor, da professora, das alunas e dos alunos, é possível identificar a construção de uma narrativa semelhante àquela realizada pelo método historiográfico.

Por intermédio da intertextualidade produzida na relação dialógica permitida pelo encontro, tanto professores quanto alunos e alunas produzem um documento (a sua fala) que contém vivências e saberes selecionados durante o processo de aprendizado, sendo esta parte do processo do fazer História. Isto inclui as leituras realizadas a respeito de um determinado tema, mas, também, é em parte um processo subjetivo, em que são feitos recortes, escolhem-se palavras, muda-se a entonação da fala ou feição ao tratar de determinados conceitos. Desta maneira a interpretação feita do momento passado, a aula dada, já não é mais a interpretação dos autores que mobilizamos ao tentar transpor um conhecimento, mas, sim, o encontro de conhecimentos subjetivos e historiográficos.

Acreditamos que esta abordagem possui convergências com a pesquisa de tipo-etnográfico, sendo ela definida pela pedagoga Marli André (2009) como uma pesquisa que adota técnicas usuais da etnografia com atenção na relação entre objeto e pesquisador com foco no transcorrer do processo educativo ocorrido em sala de aula, ou o que chamou de observação participante. Nesta modalidade de estudo, o pesquisador ou a pesquisadora se torna o principal instrumento da coleta dos dados. Para tal, a investigadora ou o investigador deve ir a campo não apenas para testar suas hipóteses, mas, também, estar aberto a novas categorias de análise que surgirão no processo de observação, procurando quais significados são atribuídos para aquilo que cerca os participantes, formulando hipóteses e não testagens. Assim, através da observação participante é possível documentar o cotidiano, a interação de culturas e os mecanismos de dominação e de resistência,

rompendo com uma visão estática de escola. Desse modo, a discussão e o questionamento constantes são atributos essenciais para o observador ou observadora.

Os historiadores Helenice Aparecida Bastos Rocha e Rafael Monteiro de Oliveira Cintra (2021) contribuem para esta discussão lembrando que a pesquisa de tipo etnográfico não está restrita apenas a sala de aula, mas compreende tudo o que a envolve, inclusive as pré-concepções dos professores ou professoras, demonstrado pela forma como irá utilizar o currículo e conceitos programados para as aulas. Se pensarmos que uma escola está permeada por diferentes formas de habitar e que isto forma nativos de um ambiente, podemos pensar na construção de uma cultura estabelecida de maneira dialógica. Estas diferentes culturas habitam a nós e aos outros e permitem trocas de valores e emoções que ocorrem por meio de um ambiente institucionalizado, caso da presente análise, que ocorreu em escola pública do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2023. Para analisar estas relações, o pesquisador e a pesquisadora têm como foco os processos educativos que ocorrem em sala de aula. Procura-se observar a interação de categorias estruturais para situações particulares que se dão nos encontros diários. Desta maneira é possível conseguir estranhar aquilo que já se tornou familiar, abrindo novas possibilidades de análise das relações estabelecidas ali e, de igual, forma familiarizar aquilo nos causa estranhamento ou curiosidade, em um movimento dialético constante de descoberta e redescoberta.

Ainda sobre a etnografia em sala de aula e sua relação com o ensino de História, Fernando Seffner (2011) sugere que todo professor ou professora faça em alguma escala uma etnografia de seu trabalho dentro de sala de aula, como jeito de valorizar estes aprendizados constituídos, chamados de saberes da docência. Saberes estes permeados por imprevistos que possibilitam encontrar potenciais caminhos para dialogar com os e as estudantes, permitindo contribuições destes para a construção do conhecimento. Como explica André (2009) a construção da realidade se dá justamente na interação com o outro, dando sentido ao nosso universo. Sendo assim, conhecer o cosmos do outro é entender que não existe a construção de apenas uma realidade, mas, sim, de realidades, plurais e diversas em suas formas de existência.

Constitui material importante para a etnografia, também, os ocorridos fora de sala de aula, como conversas informais com os alunos e alunas em horários de intervalo, na entrada ou saída da escola. Este é um importante recurso para que as colaborações dos e das estudantes sejam trazidos para o primeiro plano das aulas, como uma forma de

combater a padronização das classes, representado por currículos, manuais, apostilas, cursos e diretrizes (SEFFNER, 2011).

No caso da presente dissertação, é importante ressaltar que não será empreendido um estudo etnográfico ao modelo do sugerido por André (2009), tendo em vista que não serei um observador participante, mas, sim, o sujeito das ações e objeto de análise por meio da investigação de minha práxis e dos ocorridos em aula, formato que se relaciona de melhor maneira com os estudos de Zavala (2012). Apesar de investigação de algumas das relações macro e micro estruturais que foram sendo estabelecidas durante a prática, este não será o foco do trabalho, mas, sim, a criação de um documento histórico por meio de relato que posteriormente será analisado através dos conhecimentos que já disponho sobre a prática de ensinar História, e que permitirão refletir a respeito das conexões entre o pensamento histórico e o pensamento crítico por meio de debates.

3.1 Do território da prática: uma paragem localizada sócio-espácio-temporalmente.

O ensaio de prática de ensino foi realizado com turma de 8º ano dos anos finais do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Othelo Rosa no ano de 2023, localizada na Avenida Independência, número 1065, no bairro Independência, cidade de Porto Alegre. O bairro em que está localizada a escola possuía, segundo o site Observatório da Cidade de Porto Alegre (OBSERVAPOA), 0,04 pontos percentuais de evasão no Ensino Fundamental até o ano de 2017 e 98,01 pontos percentuais de aprovação nesta mesma etapa de ensino, dados considerados acima da média em relação a cidade. Quanto à escolaridade dos responsáveis pelos domicílios, até o ano de 2000², a média era de 13,04 anos, e até o ano de 2013 o IDEB era de 6,1 pontos. Segundo censo de 2010 (IBGE, 2012), o bairro possuía 10.828 habitantes, taxa de analfabetismo de 0,29% e renda média familiar de 9,87 salários mínimos, sendo 95,32% da população de autodeclarados brancos, 1,36% de cor preta, 2,71% de cor parda e 0,04% de cor amarela. É interessante relatar que a composição da turma em muito se aproximou destes dados, informação que foi identificada por questionário respondido antes do início do ensaio de prática de ensino.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (ROSA, 2019) da escola, realizado em 2019, a escola possuía 124 alunos e 17 professores, funcionando nos turnos da manhã e da

² Dado mais recente encontrado até o momento da escrita do texto.

tarde na modalidade Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais. O documento informa ainda que a escola foi inaugurada oficialmente em 19 de dezembro de 1957, e atendia em sua maioria famílias residentes do próprio bairro e bairros vizinhos, sendo a maior parte de classe média.

Quanto ao fator proximidade moradia-escola pode se observar mudança desde o momento de fundação da escola para o tempo em que a prática de ensino foi ensaiada. Segundo informações obtidas em conversas informais com a turma, a maior parte dos e das estudantes não moravam próximos à escola, sendo em sua maioria filhos ou filhas de pessoas que trabalhavam próximo ou que tinham parentes que moravam nas cercanias dela.

A escola possui biblioteca e sala de informática acessíveis aos alunos e alunas e sua gestão é democrática e participativa nas conformidades da lei. A filosofia da escola procura a formação da cidadania através de uma abordagem humanística e filosófica, tornando o e a estudante capazes de se apropriarem dos valores construídos historicamente pela humanidade, tendo como visão a atuação no mundo de maneira crítica, humana, ética e social, valorizando estes como sujeitos de sua própria aprendizagem. Dentro dos objetivos destaca-se o aprender fazendo, o desejo de que a escola seja um ambiente estimulador e que procure o estudo através de diferentes linguagens, buscando incentivar a diversidade através do respeito, interesse e participação nas mais variadas formas de demonstração cultural. Tais objetivos se mostram conectados aos do ensaio de prática realizado, no sentido de estimular a participação nos debates de maneira ética, crítica e responsável, respeitando as diferentes visões de mundo que compõem a sala de aula. Sendo assim, o ensaio se conectou à realidade escolar e à práxis cotidiana pela qual o funcionamento da instituição se pautava.

A turma escolhida para os ensaios da prática de debate foi a de número 81. Sua definição se deu devido ao maior costume com a formação do pensar histórico, definido na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) como as habilidades necessárias para a identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise dos objetos de conhecimento do fazer História. Os objetos de debate escolhidos foram sugeridos em sondagem realizada por meio do mesmo questionário³ já citado, produzido através da plataforma GoogleForms. Nele, os e as discentes demonstraram interesse pelo período da

³ É importante ressaltar que foram entregues previamente ao estudo os Termos de Consentimento e Assentimento aos alunos, alunas e responsáveis nas conformidades éticas e legais. Os modelos constam em apêndice ao trabalho.

2ª Guerra Mundial e por assuntos relacionados a dilemas morais, política e História do Brasil⁴.

A turma contou com 12 educandos entre 13 e 16 anos em sua maioria identificados como cisgêneros (91,6%). Os 8,3% restantes preferiram não responder a questão. Houve prevalência de heterossexuais (91,7%), tendo 8,3% se posicionado como bissexuais. Quanto à cor de pele, a maior parte se auto-declarou como parda (50%), complementados por 41,7% de brancos e 8,3% amarelos. Destes pardos e pardas, nenhum se identificava como negro ou negra, que conforme informa o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), inclui o número de pretos e pardos, fato que se alterou ao final da discussão.

Quanto aos aspectos religiosos, a maioria afirmou ser praticante de religião cristã evangélica (25%). Completaram a turma cristãos católicos (16,7%), aqueles que possuem um lado espiritual independente de religiões (16,7%), umbandistas (16,7%), religiões de matriz africana não especificadas (8,3%), independentes (8,3%) e aqueles que não sabiam se definir, mas que acreditavam em Deus (8,3%). Esta diversidade religiosa chamou atenção pois notou-se forte influência do pensamento conservador nos e nas praticantes de religião cristã evangélica, podendo ser observado um certo conflito de opiniões com os umbandistas e os praticantes de religiões de matriz africana, fato que irei relatar posteriormente.

Os e as alunas são em sua maioria nascidos em Porto Alegre (83,3%) e moravam em casa alugada (58,3%) com acesso a internet por meio de banda larga (75%) ou dados móveis do celular (25%), sendo os conteúdos mais procurados aqueles relacionados a redes sociais (58,3%), jogos (50%), Whatsapp (41,7%), séries e filmes (50%), pesquisa e livros (41,7%), e um pouco de tudo (8,3%). Foi ainda encontrada preponderância de estudantes que praticavam atividades fora da escola em atividades tais como atividades domésticas (41,7%), esportes (33,3%), cursos (16,7%), trabalho voluntário (8,3%), catequese ou escola dominical (8,3%).

Com relação às impressões vinculadas a prática de debate, eles e elas relataram que ao escutar a expressão, associavam a percepção de troca de ideias (66,7%), conversa (41,7%), diálogo (33,3%), briga ou disputa (16,7%), acordo (16,7%) e construção (16,7%). Ao serem questionados como reagiriam a um possível desacordo, a maioria respondeu que dependeria da situação (83,3%) e alguns reagiriam bem (16,7%). Quanto à importância de debater assuntos considerados polêmicos, 41,7% relataram que talvez fosse importante a

⁴ Tanto o questionário aplicado nos estudantes quanto o planejamento das aulas e conceitos a serem trabalhados podem ser encontrados em apêndice.

discussão, 33,3% que sim, 16,7% não e 8,3% que dependeria do assunto. Este último dado pareceu representar bem a realidade da turma, fato demonstrado por incômodo de uma das alunas que se sentiu inquieta com algumas relações estabelecidas em aula pelo professor em assunto ligado aos governos totalitários e a crítica feita a criação discursiva de inimigos da nação.

Já quanto à crença na existência de temas que não deveriam ser discutidos, 50% relatou talvez, 41,7% sim e 8,3% não. A maioria dos estudantes concorda que é possível mudar de opinião através de um debate (41,7%), seguidos de 33,3% que estão abertos a essa possibilidade. Entretanto, consideráveis 25% opinaram que não se pode mudar de opinião em um debate. Felizmente, pode-se observar ao final do debate que o nível de conscientização dos e das estudantes a respeito do racismo no Brasil mostrou que este percentual de 25% não se refletiu na realidade. Os e as alunas ainda relataram que em sua maioria acreditavam que estudar História e o passado contribuíam para o presente (58,3%) não havendo respostas negativas.

Por meio do questionário respondido foi possível perceber a diversidade presente na turma e suas impressões, acordos e resistências ao trabalho que seria iniciado. Assim, o cenário para o trabalho que foi desenvolvido parecia animador. Apesar de alguma resistência, a maioria do grupo parecia aberta ao formato escolhido. Esta foi uma maneira de direcionar o exercício de encontro aos interesses e universo dos e das estudantes, bem como de conhecer melhor algumas características dos e das integrantes. O interesse a respeito do tema da 2ª Guerra Mundial pareceu advir de diferentes formas, por meio de jogos online que tratam do tema e livros que contam a história de personagens envolvidos na guerra, tal como Anne Frank (duas alunas estavam lendo seu diário).

3.2 O relato da prática: um documento histórico produzido dialogicamente

A primeira parte deste trabalho de análise diz respeito ao relato do ensaio da prática de ensino de debate com QSV no intuito de contar a experiência do ocorrido. Esta descrição inicial tem a intenção de fornecer uma visão amplificada do acontecido, tornando mais compreensíveis as reflexões particularizadas de alguns elementos que serão feitas posteriormente, no sentido de pensarmos não em resultados, mas em possibilidades que não esgotam as vivências propiciadas pelos diálogos estabelecidos em sala de aula.

Segundo Zavala (2012), este primeiro movimento procura produzir um texto com a capacidade de restituir a presença de um evento ausente, em um não tempo que poderá ser revisitado em outros instantes, trazendo-o ao presente e dando vida a este relato. Este será constituído de lembranças e ausências e darão o limite entre aquilo pensável e aquilo que não foi possível de se refletir na hora da escrita. Esta forma de organização do texto (documento) determinará valorizações e hierarquizações dos eventos, estabelecido de maneira dialógica com os autores e saberes mobilizados durante o planejamento e percurso do ensaio, bem como com as pessoas que participaram do sucedido. Devemos lembrar que uma aula ao ser planejada é uma ideia que posta em ação acaba por alterar os caminhos a serem seguidos no seu avançar.

O percurso do ensaio teve duração de seis meses, entre aulas expositivas, materiais de apoio e o debate formal a respeito do racismo no Brasil. Optou-se pela construção de um percurso mais longo que dotasse os e as alunas com uma certa quantidade de informações e reflexões que serviram de base alicerçante para a construção do conhecimento, que posteriormente entrou em contato com outras perspectivas e visões a respeito do tema, com o objetivo de estabelecer o pensamento crítico (WILLINGHAM, 2008).

A primeira parte da sequência didática foi composta por aulas expositivas onde apresentou-se de forma introdutória os antecedentes da Segunda Guerra Mundial (1938-1945), suas causas, os países integrantes, o seu desenvolvimento e suas consequências, dando ênfase à ascensão dos regimes nazi-fascistas no cenário e contexto europeu, bem como suas práticas de genocídio de populações e seus ataques ao regime democrático. Buscou-se trabalhar de igual forma as teorias e práticas racistas, eugenistas e anti-semitas que justificaram estes sistemas e circulavam não apenas na Europa, mas mundialmente. Como relata o historiador Vanderlei Sebastião de Souza (2022), a eugenia foi um movimento científico e social do século XX conectado as teorias raciais e evolutivas disseminadas durante o século XIX, que acreditava na existência de raças superiores e inferiores, motivo que justificou a dominação de inúmeros povos por potências imperialistas europeias ao redor do mundo durante os séculos XIX e XX. O conteúdo desenvolvido estava conectado aos objetos de conhecimentos a serem trabalhados na BNCC (BRASIL, 2018) que tratam da emergência do fascismo e do nazismo ao estudo da Segunda Guerra Mundial, das crises econômicas ligadas ao sistema capitalista e as políticas de extermínio perpetradas durante o conflito.

Segundo o historiador Paulo Gilberto Fagundes Vizentini (1996), os motivos, causas e consequências do conflito estão intimamente conectados com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) pois são símbolos do avanço do imperialismo europeu sobre o mundo. Este confronto ocasionou uma disputa de mercados que levou em última instância ao conflito armado. Sendo assim, foram revisados alguns pontos a respeito da Primeira Guerra, tais como quem foram os principais vencedores (Inglaterra, França e Estados Unidos) e os principais derrotados (Itália, Alemanha e Japão). Foi lembrado da mesma forma o acordo de paz que selou o fim da guerra, o Tratado de Versalhes (1919) e seus objetivos, baseados em cinco pontos explicados pelo historiador Eric Hobsbawm (1995). Foram eles: dar conta da crise dos regimes políticos europeus e a ascensão da Rússia socialista, manter sobre controle a Alemanha, redefinir o mapa Europeu e o preenchimento dos espaços deixados pelo fim da guerra, atender aos interesses dos grupos políticos internos dos países vitoriosos nas condições da assinatura dos acordos, e selar um acordo de paz que impedisse o acontecimento de uma nova guerra.

Na tentativa de controlar a Alemanha através da fundação da República de Weimar, explicou-se a formação de um contexto de crise econômica e social, possibilitando a ascensão ao poder do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, em 1933, com a promessa de colocar fim à crise causada pela Primeira Guerra e assinatura do Tratado de Versalhes. Assim se formou um governo totalitário de extrema-direita e de partido único comandado por Adolf Hitler, com a submissão dos indivíduos ao governo nazista (SHIRER, 2008).

Foi revisado de igual maneira como se deu a reconstrução da Alemanha, com o fortalecimento da indústria e de um programa social para as massas que incluíam férias, esportes e a compra do carro popular, o “fusca”, na busca de apoio ao regime (HOBBSAWM, 1995). Outros pontos importantes examinados foram o expansionismo militar e a eliminação dos opositores políticos, dentre eles comunistas, ciganos, judeus, pessoas com deficiência, poloneses e homossexuais, medidas que afrontaram as resoluções contidas no Tratado de Versalhes. Dentro desta perspectiva esclareceu-se a busca do governo alemão por aliados que possuíam os mesmo objetivos expansionistas, formando o chamado bloco do Eixo, incluindo o Japão da Era Showa, comandado pelo imperador Hirohito, e a Itália fascista, comandada por Benito Mussolini.

Por meio do uso do mapa-múndi foram explicados os movimentos de expansão dos três países, com destaque para a remilitarização da Renânia (1936), região fronteiriça com

a França, e as anexações de Áustria (1938), Tchecoslováquia (1938) e Polônia (1939), com o objetivo de estabelecer o chamado espaço vital, região que proveu proteção e recursos naturais ao governo alemão. Foi elucidado que estes avanços alteraram as relações com os países vizinhos, que inicialmente buscaram soluções pacíficas, devido à política de apaziguamento e proteção contra o comunismo soviético, casos de França e Inglaterra (OLIVEIRA, 2018). Já a União Soviética assinou em 1939 o Pacto de não agressão de Molotov-Ribbentrop, no qual ficou decidida a divisão entre soviéticos e alemães da Polônia invadida.

Explicou-se aos e às estudantes que pode-se dividir as fases da guerra através de um critério militar em três partes: a primeira marca o avanço do Eixo (1939-1942), etapa iniciada com a invasão da Polônia, com destaques para a invasão da França, em 1940, o bombardeio aéreo à Inglaterra, e, em 1941, a quebra do pacto de não agressão com a URSS. Esta fase é caracterizada pela Blitzkrieg, ou guerra relâmpago. A segunda fase foi marcada pela Batalha de Stalingrado, de 1942, entre nazistas e soviéticos, vencida pelas tropas de Stalin. Durante esta fase se deu a entrada dos Estados Unidos da América no conflito, em resposta ao ataque japonês à base aérea de Pearl Harbor. Na última etapa da guerra sobressaiu a formação do bloco dos Aliados, composto por URSS, EUA e Inglaterra, fato que resultou na derrocada do regime fascista na Itália (GILBERT, 2014). Foi ressaltado, ainda, a participação do Brasil através da Força Expedicionária Brasileira (FEB) e o desembarque de soldados na Normandia, conhecido como “Dia D”. Com o avanço das tropas Aliadas sobre a Europa, Berlim ficou sitiada entre as tropas dos EUA e URSS, o que marcou a rendição da Alemanha e o fim da guerra na Europa, finalizada na Ásia após o lançamento de duas bombas atômicas por parte dos EUA contra o Japão.

Como forma de complementar esta primeira rodada de explicações, foi disponibilizado material de apoio⁵ com um resumo da matéria trabalhada e um mapa mental, no intuito de auxiliar na construção do conteúdo que subsidiou as discussões futuras a respeito do tema. Foi então solicitado que os e as estudantes identificassem, comparassem e debatessem através de fotografias e trechos de historiadores elementos de significância do evento considerando os seguintes critérios:

- a) Ele foi importante ou influente na época em que ocorreu?
- b) Deixou marcas ou traumas pessoais ou sociais para as gerações futuras?

⁵ Os materiais de apoio estão disponíveis em apêndice ao trabalho.

c) Foi um momento de mudança ou transição, progresso ou declínio de impérios, nações e ideias?

d) Ocasinou mudanças nas sociedades envolvidas?

Após uma primeira discussão sobre as fotografias e os trechos, foi solicitado que os e as discentes escrevessem um pequeno texto respondendo a seguinte questão: porque o evento estudado é considerado historicamente significativo e qual a importância de seu estudo para os dias de hoje?

As respostas dos e das estudantes⁶ pareceram indicar a percepção da significância do conflito para a história da humanidade, ressaltando o número de mortos, os traumas que o evento deixou para os envolvidos e a posterior formação da ONU como forma de evitar outra tragédia do gênero. O estudo do evento pareceu relevante, fato demonstrado no destaque da importância de estudar o passado para pensar nos traumas sociais e pessoais, ocasionando diversas mudanças no mundo que seguem marcando as sociedades do presente, tais como o medo de uma terceira guerra mundial e o uso de bombas atômicas. O estudo destas questões traumáticas e vivas, segundo Falaize (2014), sempre estão presentes em nossas aulas, habitando a todos os participantes. O trauma e a dor capacitam o diálogo e criam pontes em comum, possibilitando o estabelecimento dos limites daquilo que é debatível, sendo este, em última instância, as fronteiras estabelecidas pela democracia (ÁVILA, 2021). Sendo assim, ensinar que a tragédia e o horror fazem parte da experiência humana pode desalienar, conectar e dar sentido ao estudo de um determinado tema (ARAÚJO, 2012).

Uma das respostas do trabalho proposto chamou atenção por acreditar que traumas pessoais não foram gerados, mas sociais, sim, demonstrando desconexão entre questões individuais e coletivas. Resposta que transcrevo aqui: “Acho que traumas pessoais para o futuro não, mas já o social sim, porque é uma coisa que ficará sempre marcado na História”. Outro conceito mobilizado nas respostas foram os de declínio e ascensão de diferentes países, tais como o aumento de poder dos EUA e da URSS, e o declínio da Alemanha, demonstradas na resposta de uma aluna da seguinte forma: “As principais consequências deste conflito foram a ascensão dos Estados Unidos, a divisão do mundo entre capitalismo e socialismo e surgimento da ONU”.

Outra conclusão interessante diz respeito às mudanças de pensamento. Segundo uma das estudantes, tanto aqueles a favor de certas ideias como os contrários tiveram suas

⁶ Algumas fotos das respostas dos e das estudantes se encontram em apêndice ao trabalho.

ideias alteradas pelo evento. Em suas palavras, “Foi bastante influente, até porque a princípio parecia uma boa ideia, deixou bastantes traumas inclusive os judeus e os descendentes deles, foi um período de extrema mudança e houve declínio de império e ideias e mudanças também nas sociedades envolvidas, tanto as que foram a favor ou contra não importa, houve mudanças nos dois”. Por último, um dos estudantes destacou que estudar o evento era importante para podermos aprender com os erros do passado e formarmos uma sociedade mais democrática e inclusiva, independente de raças ou nacionalidades, segundo ele, “A segunda-guerra foi importante em alguns aspectos sociais, serviu para nos olharmos os erros do passado e com isso tirar uma lição, com isso tentar criar uma sociedade mais democrática e inclusiva independente da nacionalidade ou raça”.

Ao final desta primeira parte do percurso, alguns apontamentos mereceram destaque. A turma que demonstrava comportamento usualmente agitado necessitando de algumas intervenções de pedido para que prestassem mais atenção a exposição ou discussão pareceu se engajar mais nas aulas, interseccionando o conteúdo com suas histórias de vida, relacionando as discussões com questões de gênero, masculinismo e raça. Uma das estudantes comentou um caso de violência doméstica envolvendo sua mãe, em aparente conexão com os traumas vividos por pessoas que vivenciaram a guerra. Durante esta parte do percurso pareceu haver concordância dos e das estudantes com relação aos conteúdos e forma de trabalho.

Foi interessante observar que as aulas a respeito dos crimes perpetrados pelos regimes nazi-fascistas causaram choque nos e nas estudantes, o que pareceu contribuir na diminuição do uso de expressões e brincadeiras de cunho racista, tais como as que inferiorizam afro-brasileiros e africanos por meio trocadilhos e memes de internet que demonstravam negros em situação desfavorável socialmente, como as de moradores de rua ou pessoas com alguma deficiência. Outra discussão que os e as motivou foi relacionada a sua cor de pele, ao qual alguns pareceram questionar algumas de suas impressões a respeito do tema, perguntando se poderiam ser considerados negros ou negras, procurando identificação com aspectos contributivos de afro-brasileiros, tal como os da música rap. Esta reflexão trouxe um importante elemento ressaltado por Santisteban Fernandez (2010), para quem o ensino de História deve ter a capacidade de mudar as impressões dos e das participantes. Por meio dos elementos desenvolvidos foi possível fazer com que os alunos e alunas compreendessem os progressos e declínios (SEIXAS; PECK, 2004) das potências

européias dentro do cenário do pós-guerra, procurando fazer com que eles entendessem de forma reflexiva e crítica que tipos de relações de dominação se estabeleceram neste evento.

Na aula específica a respeito dos Regimes Nazi-Fascistas (Totalitários) e suas características, uma estudante pareceu incomodada com as relações estabelecidas em aula e ao chegar em casa comentou com sua família sobre o ocorrido. O fato ocorreu pois alguns dos atributos trabalhados se assemelhavam muito a características vividas em momento recente da História do Brasil, como o culto ao grande líder, o militarismo e a criação de um inimigo comum a sociedade, a exemplo de comunistas, ciganos, judeus e negros. O incômodo motivou os responsáveis a irem à escola reclamar com o diretor de uma pretensa “ideologização” nas aulas dadas, fato que foi relatado pelo diretor ao professor em conversa posterior. Segundo os reclamantes, o problema não era o conteúdo, mas o tom inflamado utilizado. As aulas a respeito dos regimes pareceram fazer com que fossem melhor compreendidos como movimento de extrema-direita e pró-capitalismo, tendo os e as estudantes relatado que já haviam assistido vídeos na plataforma de streaming YouTube que afirmavam o contrário, e que agora compreendiam melhor o evento.

A segunda parte da sequência didática procurou trabalhar de forma mais aprofundada os temas do racismo científico, do anti-semitismo e da eugenia, tentando estabelecer relações entre os três movimentos. Explicou-se por meio de aula expositiva que o racismo científico criado no século XIX na Inglaterra procurou articular ciência, política, raça e nacionalismo como forma de justificar o domínio imperialista europeu sobre outras localidades no mundo, criando hierarquizações baseadas na hereditariedade genética e no evolucionismo social. Estas ideias se disseminaram não apenas pelo continente europeu, mas, também pelos países dominados neste sistema mundo.

Dois exemplos da difusão destas ideias racistas, como lembra Almeida (2018), foram o anti-semitismo que, explicou-se, contaminou o continente europeu e teve sua versão mais violenta na Alemanha nazista, e o movimento eugenista no Brasil, que teve forte influência na formação de uma elite intelectual que procurou articular ideias raciais a medidas de higienização e medicina social. Isto se associou no início do século XX às discussões sobre a formação da nação brasileira, procurando estabelecer nossas origens como país miscigenado e subdesenvolvido. Esta foi considerada pelos intelectuais da época como a culpada por nossa inferioridade biológica e civilizacional, fato que denota o racismo existente nos estudos. A partir destas ideias foram propostas políticas de

segregação racial, branqueamento da população, controle imigratório e esterilização da população negra e mestiça (SOUZA, 2022).

De maneira a complementar as discussões a respeito do tema, foi entregue um segundo material de apoio. Ele contava com cartazes, disponíveis no US Holocaust Memorial Museum, produzidos durante o regime nazista e que mostravam pessoas judias de forma preconceituosa e estereotipada. Estas imagens foram relacionadas a texto escrito por uma das figuras centrais do movimento eugenista no Brasil, o médico Renato Kehl, no Boletim de Eugenia, informativo que tinha por objetivo divulgar os estudos eugenistas aqui produzidos. Optou-se por este trabalho com imagens pois segundo a historiadora Ana Maria Mauad (2015) são um importante meio de (re) apresentar ao e a estudante um passado constituído por diversos códigos sociais produzidos em um espaço-tempo específico, que procuram não apenas afirmar a interpretação do passado, mas educar através destes símbolos.

Por fim, solicitou-se que os e as discentes escrevessem um pequeno trecho que relacionasse os conceitos trabalhados em aula com os problemas sociais enfrentados hoje no Brasil, relacionando racismo, anti-semitismo e eugenia. Algumas das respostas relacionaram os temas explicando que tanto racismo, eugenia e anti-semitismo tinham em comum a discriminação e o ódio por pessoas diferentes dos padrões estéticos, religiosos e valorativos vigentes na sociedade, seja hoje ou no passado, como demonstrado na resposta que transcrevo aqui: “Todos se parecem por serem contra algum tipo de pessoa. O racismo contra o negro, o anti-semitismo contra judeus (brancos, negros, orientais) e eugenia é praticamente o pensamento de ter uma nação pura, todos de sangue europeu, excluindo os negros, homossexuais, judeus, deficientes e outros tipos que eles acharem por bem - só que não - tirar do país”.

Em interessante resposta, um dos alunos afirmou que estas práticas eram a forma de colocar a culpa dos problemas enfrentados por uma nação nos grupos considerados inferiores, buscando reprimir qualquer manifestação destes. Em suas palavras, “O racismo no geral é uma forma de por a culpa dos problemas sociais de uma nação em um pequeno grupo. Reprimindo qualquer característica diferente dos demais, assim também acontece com o antisemitismo e a eugenia que prega que haja uma raça superior mandante em um país⁷”.

⁷ Pequenas correções ortográficas foram realizadas nos trechos contendo as respostas dos e das estudantes, sendo possível encontrar a resposta original em apêndice ao trabalho.

Outro estudante destacou que estas formas preconceituosas de enxergar o mundo seguem existindo e se adaptando nas gerações de hoje e do amanhã, desta forma “Os três são muito semelhantes em questões de preconceito ambos são preconceituosos com certas raças. Por exemplo negra, judeus e raças inferiores. Em todos os países até mesmo hoje em dia acontece esses preconceitos, esse preconceito vem de séculos passados e se adaptando a gerações futuras”. Por último, uma das alunas destacou que o tratamento do racismo tem melhorado ao redor do mundo, ainda que se observem práticas deste tipo ensinadas por famílias ou na rua. Segundo ela: “Está melhorando comparado a antigamente os atos para uma vida melhor. Mas também ainda existem praticadores de racismo e eugenia e anti-semitismo. Vemos pessoas que nem aprenderam quase isso praticando ações ruins, às vezes é pelas ações da família e ações da rua que acaba cometendo essas”.

Algumas impressões ficaram marcadas durante esta parte do percurso que giraram em torno de uma pergunta que balizou algumas das aulas: é possível haver uma sociedade democrática onde há racismo? Após o término das discussões, as respostas dos e das estudantes foram unânimes em dizer que não seria possível. A conscientização a respeito do tema pareceu aumentar, com alguns estudantes relatando estarem observando melhor os símbolos ligados ao nazi-fascismo, tendo reparado na rua em seus caminhos diários a presença de alguns símbolos que remetiam a estas ideias, ao qual demonstraram preocupação. Uma aluna relatou que escutou em discussão de dois estudantes do 6º ano um dizer ao outro que iria mandá-lo para um campo de concentração, ao qual a estudante perguntou se isso configuraria algum tipo de crime, tendo em vista que a apologia ao nazismo o era. Isto demonstrou um maior nível de engajamento com relação ao assunto. Houve ainda choque dos e das estudantes com as imagens apresentadas no material de apoio que revelavam visão preconceituosa a respeito dos judeus durante o governo nazista na Alemanha, o que foi complementado com imagem de 1935 de bandeira nazista hasteada no Parque Redenção, em Porto Alegre, que se localiza próximo a escola, demonstrando o tamanho da circulação que algumas das ideias trabalhadas tiveram ao redor do mundo. Uma das alunas demonstrou interesse em saber mais a respeito das estratégias de fuga dos refugiados judeus que viviam na Alemanha. Semelhante sensação de choque e indignação pareceu se manifestar nos e nas discentes ao lerem os trechos retirados dos Boletins de Eugenia, alguns tendo relatado que não estavam acreditando no que estavam lendo.

Na terceira parte do percurso procurou-se complementar a discussão anterior por meio do uso de filme. A produção escolhida foi Medida Provisória, dirigida por Lázaro

Ramos, lançada no ano de 2020. O uso do filme, segundo o historiador Éder Cristiano de Souza (2012), é uma forma de perceber a obra cinematográfica como uma experiência temporal que evidencia o contexto de sua produção, fato que se une à experiência vivida pelos e pelas espectadoras no presente. Como forma de aprofundar as discussões, foi proposto trabalho com questionário que contava com texto de apoio de Djamila Ribeiro (2019), de forma a relacionar os conceitos trabalhados previamente e o racismo no Brasil. Segundo a pesquisadora, devemos entender o racismo como uma estrutura social formada a partir de nosso passado colonial, onde negros e negras foram escravizados e trazidos de forma forçada para aqui trabalhar. Este sistema beneficiou e construiu privilégios sociais aos brancos. A filósofa ressalta ainda que o racismo não é um processo estático, mas que com o passar do tempo sofre atualizações e se particulariza em diferentes tempos e espaços.

Quanto a esta discussão, trabalhada de maneira mais extensiva no capítulo anterior, vale destacar a ideia de Democracia Racial presente no Brasil que formou a imagem dominante de que o Brasil não seria um país racista, fazendo com que houvesse uma distorção das reais relações raciais aqui estabelecidas (ALMEIDA, 2018). Assim, notou-se a necessidade de complementar o assunto com mais uma aula expositiva que discutisse de maneira mais aprofundada a ideia de Democracia Racial, de forma a pensar na importância de leis e ações afirmativas no combate ao racismo, introduzindo de maneira inicial o tema do debate formal que foi realizado na sequência do trabalho. A respeito das ações afirmativas, é importante lembrar que elas são parte das políticas de reparação histórica adotadas pelo Brasil de modo a corrigir as distorções criadas por nosso passado colonial e escravista. Estas políticas segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) visam que o Estado e a sociedade assumam sua responsabilidade pelos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos por negros e negras no Brasil ao longo de sua História. Estas medidas devem resultar no combate ao racismo e ao preconceito sofrido por esta parte da população, que deixados ao sistema meritocrático e sem a ajuda do Estado, careceram de ajuda na luta contra esta estrutura produzida

O material de apoio relacionado ao filme pareceu sensibilizar de maneira mais intensa os e as estudantes, que relataram desconforto, ódio, tristeza, insegurança e vontade de chorar com algumas cenas envolvendo racismo, demonstrado em algumas respostas

aqui transcritas: “que os negros tem que ser respeitados, a cor da pele não interessa. Me senti desconfortável em algumas cenas, e tive vontade de chorar quando o André e Santiago morreu, e raiva da Isabel e principalmente dona Izildinha, e alegria quando no final deu tudo certo”. Em outra resposta: “A mensagem transmitiu o quão bons podemos ser, não importa, dependendo da sua melanina. Mas que todos são fortes, e como o mundo é preconceituoso e um aviso para a mudança. Em algumas partes do filme fiquei com um peso dentro de mim, mas ao final fiquei feliz que eles conseguiram fugir”. Não obstante, também disseram sentir alegria com a mensagem final de esperança e resistência pensada.

Uma das colocações interessantes diz respeito à percepção temporal trazida. Alguns e algumas estudantes responderam ter a impressão que o filme se passaria no futuro, ou sentiram uma conexão muito forte com problemas enfrentados no presente, tendo relatado ainda que passado e futuro se misturavam o tempo todo, tal como demonstrado na resposta, “Acho que o passado e o presente se misturam o tempo inteiro no filme. vendo que várias coisas que aconteceram antes estão ainda acontecendo agora”. Em outra resposta, “Dá uma ideia de futuro, ou pior, pode acontecer no presente e foi feito este filme no Brasil”.

Como conclusão, houve ainda relatos de que negros e negras merecem respeito no Brasil, assim como judeus, homossexuais e religiosos. Outra das respostas chamou a atenção pelo fator identificação, tendo a aluna (branca) relatado “Mostrar que somos resistência, mostrar que não queremos esse governo, essa pauta de costume, eu senti que o filme é forte fiquei triste quando a polícia começou a ser agressiva e quando mataram pessoas”. Isto demonstrou uma identificação com a luta anti-racista. Por fim, as impressões deixadas foram que devemos tratar todos de maneira igual, sem preconceito, e que devemos sempre lutar por justiça racial, tendo alguns estudantes exposto a necessidade de lutar contra o governo racista e contra a lei “Resgate-se”, que na palavra de um dos alunos era “nada a ver”.

Por ser um filme que trata de questões sensíveis, foi dada a opção aos e as discentes de executar outro trabalho, caso se sentissem desconfortáveis e não quisessem participar da atividade. No entanto, todos optaram por assistir ao filme até o final. Durante a execução da obra cinematográfica algumas pausas foram feitas com o objetivos de sanar dúvidas e esclarecer alguns apontamentos, tais como o de medida provisória, o conceito de distopia e como expressões racistas acabam por se converter em ações sociais (DAVIS, 2016). Foi ressaltado de igual forma o perigo da banalização do racismo personificado pela inspetora do governo, que justificava suas ações como mera cumpridora de ordens. Esta discussão

lembrou os escritos de Hannah Arendt (1999) ao retratar o julgamento do oficial do governo alemão Adolf Eichmann, julgado por seus crimes durante o regime nazista. A filósofa relata que ao ser julgado, o funcionário justificou suas ações como mero seguidor de ordens. Este tipo de argumento se torna possível pois nas sociedades de massa os valores tradicionais passam a conviver com os valores de grupos de interesses específicos, o que faz com que formas mais tradicionais de valoração sejam diluídas, tornando as pessoas incapazes de realizar julgamentos morais, banalizando, desta forma, o mal.

Foi perguntado à turma se acreditavam que algumas das situações demonstradas no filme poderiam acontecer no Brasil, ao que relataram em sua maioria que sim. Curioso comportamento de risada indignada aconteceu em cena que a personagem interpretada por Renata Zorah (de cor de pele branca), declarou não ser racista por ter amigos negros e já ter sofrido racismo por seu cabelo. Igual manifestação ocorreu no momento da fala da inspetora do governo ao relatar ser sangue puro. Foi questionado aos e às estudantes em que episódio histórico semelhante aquela frase se encaixaria, ao qual relacionam ao regime nazista, na Alemanha, demonstrando capacidade de conexão dos conteúdos trabalhados.

Por último, vale destacar a cena em que alguns e algumas estudantes choraram, momento em que o personagem interpretado por Seu Jorge é morto ao tentar resistir à prisão. Durante o preenchimento do material de apoio, alguns e algumas alunas fizeram questionamentos a respeito da trilha sonora, solicitando maiores esclarecimentos a respeito da conexão entre música e raça. Houve ainda arguições a respeito das roupas utilizadas pelos personagens e de como determinados tipos de roupas nos passam ideias de maior ou menor credibilidade social, principalmente no momento do proferimento de discursos críticos à sociedade. Em suma, o engajamento com o filme foi demonstrado por meio de algumas perguntas finais, tais como: se as pessoas deportadas não tiveram nem tempo de pegar seus pertences. Neste ponto, foi sugerido que pensassem se negros e negras africanas trazidas de maneira forçada para trabalharem como escravizadas no Brasil colônia tiveram este tempo.

Na quarta e última parte do percurso foi proposta a atividade de debate formal com as alunas e alunos, que se dividiram em grupos para pesquisar e debater formas de combater o racismo na sociedade brasileira. O objetivo da prática de ensino foi desenvolver a capacidade de relacionar os conteúdos trabalhados previamente, bem como exercitar sua capacidade de argumentação e formação do pensamento crítico. Desta forma acreditou-se poder explorar os temas através de abordagens plurais e que valorizassem a

formação do pensamento histórico, auxiliando na discussão e estabelecimento de pontos comuns de debate que partissem de ideias que concatenassem as diferentes demandas sociais representadas pela pluralidade de visões que constituem a sala de aula e que, portanto, precisariam ser abordadas de maneira plural.

De igual maneira procurou-se estabelecer este ponto comum de diálogo partindo da ideia de que o racismo é real e existe no Brasil, sendo um problema a ser enfrentado por todos. Não pareceu produtiva a ideia de que seria necessária a discussão se o problema existe ou não, pois a bibliografia utilizada até aquele momento e os estudos que subsidiaram as discussões anteriores apontavam de forma unânime para a ocorrência do fato que é o racismo. O debate teve como objetivo observar de igual forma se ocorreria a modificação das impressões e opiniões dos e das alunas quanto às relações historicamente constituídas nas quais vivem, elemento considerado importante para a construção do pensamento histórico (SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, 2010).

De maneira a auxiliar a construção dos argumentos e a compreensão de como o racismo opera na sociedade brasileira, foi disponibilizado e discutido texto da filósofa Sueli Carneiro (2011), que versa a respeito da construção universal da categoria de ser humano, ressaltando que esta visão retirada do pensamento iluminista do século XVII e XVIII não pode ser aplicada ao pensarmos a sociedade brasileira, pois em uma estrutura social construída sobre base racista a categoria de humano não é passível de ser aplicada a todos, fato demonstrado pelas diferenças de Índice de Desenvolvimento Humano entre negros e brancos no país. O texto foi complementado por escrito da historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto (2021) publicado no portal Geledés que questiona a ideia de cidadania disponível a todos no Brasil. A pesquisadora ressalta a importância de pensarmos o término da escravização como algo produzido pelo movimento abolicionista no Brasil, que tem como uma de suas principais figuras Luiz Gama, advogado e jornalista negro influenciado por outros negros e negras, libertas e não libertas, que contribuíram para o fim desta relação no Brasil.

A turma foi então dividida em quatro grupos de menor tamanho, conforme sugerido na bibliografia encontrada a respeito da prática do debate (CASULO, 2011; JOHNSON; JOHNSON, 2009; BENTO et al, s.d.) e solicitado que pensassem em medidas de combate ao racismo. Para tal, alguns pontos de destaque foram sugeridos. Eles e elas deveriam pensar nas medidas já existentes e se elas são suficientes ou não. Recomendou-se, de preferência, que consultassem estudos de historiadoras (es), sociólogas (os), filósofas (os) e

especialistas no assunto, pesquisando leis e dados que ajudassem a justificar seus argumentos. Por último, se aconselhou pensar na aplicação de suas ideias não apenas por meio de leis, mas em um âmbito educacional social mais amplo. Como material de pesquisa, os e as estudantes utilizaram notebooks disponíveis na escola e que continham acesso a internet. Além disso, puderam consultar os materiais de apoio trabalhados de maneira prévia, devendo ao final entregar relatório contendo suas principais discussões e que pontos gostariam de abordar nas aulas seguintes.

Uma das estudantes levantou questionamento quanto ao vídeo assistido na plataforma YouTube, em que o ator Morgan Freeman relatava não entender a importância da criação do Dia da Consciência Negra. Como forma de questionar esta informação, foi sugerido que se pensasse qual o contexto espaço-temporal da produção do vídeo e se esta discussão era passível de ser aplicada também a sociedade brasileira. Além disso, foi problematizado se não falar sobre o racismo resolveria a questão, o que a levou a pesquisar mais a respeito da criação do Dia da Consciência Negra. Apesar da discussão, a aluna não pareceu ter alterado sua percepção a respeito do dia, seguindo em sua convicção na resposta dada pelo ator. Já outro aluno levantou indagação referente ao Estatuto da Igualdade Racial e como este poderia ser aplicado na construção de uma base de dados que tornasse mais igualitária a escolha de pessoas para cargos dentro do funcionalismo público, ao qual outro grupo pensou em abordar questões parecidas, mas no ambiente corporativo.

No segundo encontro realizado os quatro grupos deveriam se unir em dois grandes grupos para discutir e organizar seus argumentos para a hora do debate. Neste momento notou-se certa apreensão nos e nas estudantes, que gostariam de saber de forma mais concreta como o debate se daria. Foi então explicado o formato do debate. Ele ocorreria em três momentos. O primeiro seria uma rodada de exposição das argumentações com direito a réplica e tréplica. Foi combinado junto dos e das discentes que haveria tempo entre cada uma das etapas para que pudessem pesquisar e organizar suas falas. Em um segundo momento os grupos elaborariam perguntas uns para os outros e haveria apenas direito de resposta e réplica, incluindo também tempo entre as fases para pesquisa e organização. Por último, os grupos deveriam responder a pergunta elaborada pelo professor, com direito a resposta e réplica, com os mesmos devidos intervalos combinados nas etapas anteriores.

Ao observar e conversar com os grupos, algumas linhas de abordagem pareceram começar a se definir. Um dos grupos decidiu pesquisar a respeito do racismo estrutural, porém, sem uma definição maior dos pontos a serem abordados. Desde logo, o segundo

grupo definiu que trabalharia com a questão da criação de uma base de dados em processos de seleção de emprego. Neste momento os grupos pareceram mais agitados e dispersos, em conversas paralelas ou brincadeiras não relacionadas ao tema da aula, ficando alguns deles e delas mexendo nos celulares em jogos ou compartilhando memes. Notou-se também que não estavam conseguindo dialogar para a organização de suas ideias e diferenças pessoais.

A definição das abordagens escolhidas pelos grupos se deu no encontro posterior. Um dos grupos, ao qual irei chamar de Grupo Educação, para fins de melhor identificação, iria focar nas questões educacionais, ao qual foi sugerido que pesquisassem mais a respeito da Lei 10.639/03, que versa a respeito da obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira para todas as modalidades da Educação Básica no Brasil, que investigassem a respeito do Dia da Consciência Negra, data que se aproximava e que foi posteriormente melhor trabalhada na escola. Ainda se aconselhou analisar a diferença de reprovação e evasão escolar entre brancos e negros, bem como sobre o Ensino das Relações Étnico Raciais e valorização dos conhecimentos afro-brasileiros.

Um dos questionamentos trazidos pelo grupo esteve relacionado ao porquê de o Dia da Consciência Negra não ser feriado nacional, tendo uma das alunas, nascida em outro estado, relatado que em sua cidade a data era feriado, e em Porto Alegre, não. Explicou-se que havia o problema da falta de uma lei federal que regulamentasse o dia, e cada município e estado da federação detinha um número máximo de dias de feriados, não sendo esta data incluída no calendário do município. Curiosamente, alguns meses após esta discussão, foi aprovada a lei 3268/21, que tornou o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra feriado nacional.

O outro grupo, ao qual irei me referir como Grupo Dados, já havia optado por pesquisar acerca da formulação de bases de dados. Sugeriu-se que procurassem qual a relação entre algoritmos de internet e racismo. A escolha do grupo foi condicionada por notícia da prefeitura da cidade de Belo Horizonte (MG), que tentava criar base de dados que corrigisse a desproporção entre brancos e negros no funcionalismo público. Sendo assim, foi aconselhado que pesquisassem a respeito da história da cidade e qual a importância que o Estatuto da Igualdade Racial tem para esta discussão. Deveriam de igual maneira pensar como seria possível o aumento de parlamentares negros e negras no Brasil. O grupo pareceu chocado ao constatar que em procura utilizando a expressão “pessoa bonita” no mecanismo de pesquisa do Google a quase totalidade dos resultados mostravam pessoas brancas, fato que demonstrava como algoritmos de pesquisa refletiam o racismo

existente na sociedade. Esta discussão remeteu a Ribeiro (2019) que explica que os padrões valorativos brancos não se manifestam apenas por meio da estrutura econômica e política, mas, também, estética.

No encontro seguinte, os grupos iniciaram o debate formal. O primeiro grupo a expor seus argumentos foi o relacionado à educação (Grupo Educação). Os e as estudantes explicaram e abordaram em sua fala a importância da lei 10.639/03, do Dia da Consciência Negra e expuseram dados relacionados à diferença racial de reprovação e evasão escolar, sendo este um problema ainda a ser resolvido no Brasil. Neste primeiro momento as e os membros do grupo pareceram nervosos e com medo de cometer erros, fato expressado por eles e elas. Foi dado então intervalo previamente combinado para que discutissem o exposto e elaborassem uma crítica das informações postas. Durante o ínterim, o Grupo Dados solicitou a repetição de algumas informações.

Após o intervalo, o grupo requisitante pediu melhores explicações a respeito do Dia da Consciência Negra e questionou que o Grupo Educação não havia explicitado o que era racismo e discriminação racial, e nem ficou claro como o problema seria resolvido por meio da educação. Foi criticado, também, como o grupo pensaria na melhor inclusão de pessoas negras no Brasil. Sem demora, optou-se por fazer mais um intervalo para que fossem organizados os argumentos do Grupos Educação. Durante a tréplica foi ressaltada a importância do dia da Consciência Negra e do Grupo Palmares, fundado na cidade de Porto Alegre (RS) e que no ano de 1975 escolheu o dia 20 de novembro como símbolo da luta e cultura afro-brasileira. Alguns membros do grupo ressaltaram a importância de lembrar que todo dia deveria ser dia da consciência negra, e não apenas um.

Posteriormente, inverteu-se a ordem dos grupos, o Grupo Dados iniciou a exposição de seus argumentos elucidando a importância do Estatuto da Igualdade Racial e relatou o ocorrido na prefeitura municipal de Belo Horizonte, que segundo o censo de 2022 possuía população de maioria negra, o que não se expressava na ocupação de cargos no poder público, preenchidos majoritariamente por brancos. O grupo destacou ainda que segundo a lei 7716/89 racismo é considerado crime no Brasil. Outro ponto salientado durante a explanação trouxe informação de que apenas após a abolição da escravização de negros e negras no país foi permitida a instrução pública a esta população, fato que não se efetivou na prática, pois inúmeras pessoas seguiram sem acesso a educação, que ainda era restrita a minoria da população. Por último, o grupo evidenciou como algoritmos de

internet são representativos de uma sociedade racista, a exemplo da pesquisa anteriormente citada a respeito de pessoas bonitas.

Durante o intervalo foi problematizada a diferença do racismo no Brasil e nos EUA, ao qual o professor respondeu, com base nos escritos de Ribeiro (2019), que o racismo é um processo que se particulariza em espaços e tempos diferentes. Sendo assim, o racismo nos EUA seria considerado mais visível, pois houve um período de segregação racial em vários estados do país. Já no Brasil, o racismo se mascarava por meio da Democracia Racial e a imagem de um país miscigenado construído de maneira harmoniosa, visão construída a partir dos estudos do sociólogo Gilberto Freyre. Após intervalo, o Grupo Educação assumiu a réplica, questionando os resultados da pesquisa realizada no mecanismo de busca Google, pois ao verificarem a informação repararam que havia algumas pessoas negras na página de resultados. Foi solicitado, também, que o grupo explicasse melhor a diferença de escolaridade entre brancos e negros no Brasil.

Durante a tréplica, o Grupo Dados respondeu que um dos demonstrativos do racismo no Brasil estava no futebol, lembrando que em 1917 foi divulgada a Lei do Amadorismo, que proibia de maneira velada negros de jogarem futebol. Referente a pesquisa realizada no Google, o grupo respondeu que mostrar apenas alguns poucos negros era justamente a comprovação do racismo.

Por fim, foi realizado um momento de comentários posteriores ao debate em que os e as alunas puderam expressar suas impressões, opiniões e emoções acerca da prática. Neste momento, uma das alunas relatou que na empresa em que sua irmã trabalhava os cargos mais altos e que necessitavam de maior tempo de escolaridade eram todos ocupados por pessoas brancas, episódio que havia marcado ela. Outro estudante relatou que ao passear com sua família no shopping Iguatemi, localizado em zona privilegiada economicamente da cidade de Porto Alegre, notou que em sua volta havia apenas pessoas brancas, ao que o estudante relatou achar “até meio chato”. Por fim, o professor colocou que era importante que os casos ali relatados fossem nomeados pelo nome da prática social que hierarquiza e inviabiliza o acesso de pessoas negras a certos lugares e cargos, e o nome disso era racismo.

No segundo dia de debate, os grupos deveriam realizar perguntas entre si, começando pelo Grupo Educação, que perguntou: Porque a educação é central para o combate ao racismo? Não obstante, o Grupo Dados questionou a ideia de educação apenas pela escola, e que a sociedade também ensinava. Sendo assim, leis que condenavam a

prática de racismo eram também uma forma de educação. Durante a réplica, o Grupo Educação colocou que não havia sido abordado como resolver o racismo por meio da escola e questionou como realizar este combate se em casa eram ensinados muitas das vezes a serem racistas, sendo difícil dialogar com os e as responsáveis a respeito do assunto. Como comentário posterior a esta primeira rodada de perguntas, o professor relatou que é importante que nos casos de discussões a respeito do racismo se estabelecesse os limites do debate, construindo pontos em comum, tratando o racismo como algo que existe e não o negando.

No segundo momento do debate do dia o Grupo Dados perguntou: porque o sistema de cotas é importante no combate ao racismo? O grupo questionado respondeu que as cotas auxiliavam na diminuição da desigualdade de acesso ao ensino superior e possibilitava àqueles menos privilegiados a entrada na universidade, fator que levava também a desigualdade material. Os e as alunas ressaltaram em sua opinião pontos positivos e negativos das cotas. Como pontos positivos foram frisados o maior acesso e permanência no ensino superior. Como pontos negativos, questionaram como se manter na universidade se muitas vezes o ou a estudante necessitava trabalhar concomitantemente, dificultando seus estudos, exemplo que foi relatado por umas das alunas que possuía irmã cotista em universidade pública e que tinha dificuldades de conciliar os horários da faculdade e do trabalho.

Durante a réplica o Grupo Educação optou por criticar as cotas, questionando o nível dos alunos que ingressavam na universidade e se isto não tornaria pior a qualidade do ensino. Neste ponto, o professor acabou por intervir, citando os estudos da historiadora Maria Telvira da Conceição e do historiador Anderson Ribeiro Oliva (2023), que realizaram um balanço dos 20 anos do acesso por meio das cotas a universidade no Brasil, ressaltando a importância das cotas e do ingresso de pessoas negras, possibilitando a introdução de diferentes modos de vida e conhecimentos nas universidades. Por fim, ficou o questionamento de como resolver o racismo estrutural dentro da universidade, haja visto os inúmeros casos de racismo relatados por ingressantes cotistas, ou não, negros.

No último dia de debate os grupos receberam perguntas prontas formuladas pelo professor. A primeira pergunta foi realizada para o Grupo Educação. Foi indagado: Quais são os desafios da luta contra o racismo e promoção da igualdade racial no Brasil? De que maneira políticas públicas podem ser utilizadas neste desafio? Os dois grupos então optaram por responder de maneira conjunta, em uma discussão em grupo. Os e as

estudantes sugeriram programas de qualificação de preenchimento e coleta de dados que auxiliassem no combate a desigualdade de oportunidades e na seleção de empregos, e que alguma medida fosse tomada para que os cargos políticos fossem ocupados de maneira mais igualitária entre negros e brancos. Além disso, foi sugerido que fossem fortalecidas as medidas de combate ao racismo por meio de leis que punissem de maneira mais severa os casos de racismo.

A segunda pergunta, que seria direcionada ao Grupo Dados, foi: Qual a importância das ações afirmativas no Brasil? Os e as alunas lembraram que as ações afirmativas são uma importante política pública de reparação histórica pelos eventos históricos ocorridos na formação do país. Além disso, as ações afirmativas têm a capacidade de corrigir a desigualdade de tratamento e oportunidades entre negros, negras, brancos e brancas no país, pois negros e pessoas periféricas possuem menos chances que brancos, dando mais oportunidades de acesso ao ensino superior.

Como conclusão e forma de sintetizar os assuntos debatidos durante o ensaio da prática, foi solicitado aos grupos que escrevessem um relatório⁸ do debate. Os relatórios produzidos pareceram ir ao encontro do debate estabelecido durante a atividade. Eles foram divididos em título, introdução, referências, desenvolvimento, conclusão e sugestões. O Grupo Educação retomou os pontos abordados durante o debate e deu especial ênfase ao Dia da Consciência Negra, deixando como sugestão a necessidade de se debater mais em sala de aula questões relacionadas ao racismo. Como conclusão, o grupo destacou que a conscientização e o diálogo são essenciais para o combate ao racismo, ressaltando que este é um problema a ser enfrentado por todos, na busca de uma sociedade mais justa e inclusiva. Em suas palavras: “Concluimos que a conscientização, educação e o diálogo são essenciais para combater esse problema social. Promover a igualdade, reconhecer privilégios e trabalhar juntos são passos cruciais para contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.”. As falas dos e das alunas do grupo parecem se alinhar as ideias de diálogo de Freire (1996) e de conversação de hooks (2020), para quem é por meio da troca de experiências e visões pautadas em valores éticos e progressistas que o caminho para a solução dos problemas sociais deve ser buscado.

O Grupo Dados também optou por destacar a importância que a educação tem para o combate do racismo em seu relatório final, concluindo que para tal é necessário uma educação pautada em valores éticos e que inclua a multiplicidade de manifestações e

⁸ Os relatórios finais produzidos estão em apêndice à dissertação.

contribuições que compõem a sociedade brasileira, transcritos aqui: “Chegamos a conclusão de que é preciso uma educação em valores éticos, e o trabalho sobre o racismo na educação para que tenha diferentes culturas, identidades, singularidade e respeito.”. Esta conclusão foi ao encontro do explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que salienta a importância de reconhecer as contribuições de negros e negras na construção do Brasil, por meio da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Como sugestão, os e as componentes do grupo sentiram que a relação histórica entre a origem da cidade de Belo Horizonte e a situação de negros e negras que vivem na cidade foi abordada de forma insuficiente.

Ao final do percurso, os e as estudantes pareciam felizes com o trabalho desenvolvido, tendo percebido a importância de trabalhar o assunto, que se conectou à realidade de alguns dos e das participantes do ensaio de prática. Pode-se observar que ao final do trabalho a turma parecia mais preparada para ter discussões a respeito desta QSV, acontecimento que se observou nas aulas seguintes por meio de maior participação nos conteúdos trabalhados e por meio da sugestão de outros temas para discussão, como a demanda por uma explicação melhor da relação entre a questão racial e o samba no Brasil, bem como que fosse realizada uma aula sobre religiões de matriz africana, pedidos que foram atendidos nas aulas posteriores e que contaram com boa participação dos e das estudantes. Um fato importante de ressaltar e que denotou certo conflito dentro da turma com as aulas solicitadas ocorreu em relação às alunas de religião cristã evangélica, que questionaram qual aluna havia solicitado aula a respeito das religiões de matriz africana. Infelizmente, não consegui maiores informações sobre o porquê do questionamento.

3.3 A prática da prática de ensinar: uma análise posterior ao relato

O relato do percurso das aulas que se sucederam anteriormente, bem como situar espaço temporal onde o ensaio das práticas de ensino foram realizadas, constituíram, como já explicado, uma primeira abordagem da pesquisa sem, segundo Zavala (2012), constituir ainda a investigação prática da prática de ensino proposta. A tarefa que empreenderei a partir de agora diz respeito ao trabalho de interpretação do sucedido em aula com a intenção de avançar por sobre o primeiro relato, compreendendo este uma análise mais superficial. O intuito é, portanto, superar a verificação e o recontar. Procurarei me debruçar

sobre aquilo que foi re-presentado, um não lugar, um segundo texto que vai falar em nome do ocorrido e que busca dar vida ao lugar que situamos como passado, dando sentido ao momento presente. Este momento onde o encontro do passado e do futuro se torna possível, entre o nascimento e a morte, o medo e a esperança que motiva o trabalho de construção de relações mais justas e igualitárias (ARAÚJO, 2012). Assim, podemos perceber que estas barreiras temporais não são fixas e se entremeiam em um mistura de percepções temporais, nas expectativas e frustrações que a experiência em sala de aula nos traz.

Esta é a mesma percepção que o ensino de História como campo de pesquisa tem a potência de nos trazer, como terreno de fronteiras fixas mas permeáveis com o potencial de formar e suscitar sensibilidades, como lembra Miranda (2013). É um lugar onde saberes tanto acadêmicos quanto subjetivos são trazidos à classe por meio da ação do professor, que em uma aula explicativa age como narrador, associando sujeitos, tempos e conceitos históricos (MONTEIRO; PENNA, 2011). Ele ou ela procuram dar sentido a sua fala por meio de conhecimentos teóricos mobilizados e da construção lógica, o que se mistura a aspectos subjetivos, no conhecimento da história pessoal e dos interesses de seus e suas estudantes, bem como de sua própria trajetória pessoal e profissional.

Este é o momento de tecer ou tramar histórias buscando desnaturalizar os acontecimentos por meio de uma História que pretende pensar naquilo que podemos unir não apenas por meio da categoria de comum, mas, também, enxergar a diferença na experiência vivida (ALBUQUERQUE JR, 2019). É o momento de pensar nas construções objetivas, que tornam o poder simbólico em habitus, internalizando valores e rituais, como destaca Bourdieu (1983), e subjetivas, na relação entre os conhecimentos e estruturas que cercam nossas vidas, trajetória e interesses, como partes que constituem o todo daquela experiência, agora situada em um momento histórico. Jogo de racionalidade articulador de nossa busca por explicações a partir de nosso lugar no mundo e de nossas vivências (FREIRE, 1987).

É o instante de conectarmos aquelas situações únicas que uma aula produz e os conceitos que norteiam nossa prática como professores e professoras, fazendo com que nos reconheçamos naquilo que nos situa no mundo, tal como os autores que gostamos, nossas contradições, nossa forma de ver o mundo construída em contato com o outro. Isto ocorre por meio de livros ou das relações que estabelecemos em ambientes institucionalizados, tal como a que abordará este trabalho como ferramenta de análise. A análise, portanto, contém

uma carga teórica, mas também, pessoal e autobiográfica, construída com outros, e que contém uma dimensão dialógica do dizer com (ANDRÉ, 2009). Isto não exclui, segundo Zavala (2012), o forte peso de singularidade do ocorrido, que coloca em jogo a própria construção de minha identidade profissional, não apenas a consolidando em minhas crenças e saberes mobilizados, mas, também, projetando minha ações futuras, em uma conversa entre passado e futuro permitida pelo presente, situado no momento em que esta análise prática da prática está sendo construída.

Após conceituar de melhor forma a análise proposta, cabe agora discorrermos a respeito das reflexões acerca da ocorrência de elementos do pensamento crítico por meio da prática de debate em sala de aula proposta em aula de História com QSV. Início esta reflexão, relembando o destaque que a formação do pensamento crítico possui nos objetivos do ensino de História para o Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), salientando o estímulo à formação do pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. Cabe relatar de igual maneira o item quatro das competências específicas de História para o Ensino Fundamental, constante no mesmo documento, da necessidade de dotar os e as estudantes da capacidade de posicionar-se criticamente por meio de valores éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Partamos, agora, as reflexões, que estarão divididas como elementos que, segundo nossa análise, parecem importantes elementos da conexão entre o pensamento crítico e o pensamento histórico.

A Construção Coletiva e Crítica

Um das primeiras reflexões que gostaria de desenvolver diz respeito à presença ou não de elementos do pensamento crítico durante o ensaio de prática de debate com os e as estudantes, diferenciando aqueles presentes nos estudos de Paulo Freire (1996), bell hooks (2020) e Apple, Au e Gandin (2011), daqueles que tratam a formação do pensamento crítico de maneira mais procedimental, tais como os estudos de Paul e Elder (s.d.), Johnson e Johnson (2009), Willingham (2008) e Gehlbach (2011).

Freire (1996) busca pensar a educação como uma ferramenta de leitura do mundo formada de maneira reflexiva e crítica em um processo dialógico formado na troca de visões de mundo entre professores, professoras, alunos e alunas. O pedagogo parte da ideia de que não bastava apenas educar para entender diferentes pontos de vista por meio de padrões que sejam lógicos, precisos ou significativos, como destacam Paul e Elder (s.d),

em sua cartilha de caráter procedimental a respeito do pensamento crítico, para quem um bom pensador ou pensadora crítico pode ser aquele que sabe levantar perguntas, dados, informações relevantes, aquele que chega a conclusões ou soluções seguindo critérios de pesquisa e que leva em consideração as falhas que possivelmente possa cometer em seu pensamento, e é, também, aquele que consegue se comunicar com outros para encontrar soluções de problemas. Em Freire (1996) podemos entender o pensamento crítico como uma forma de compreender o universo que cerca estudantes e professores, extrapolando técnicas que visam levar ao pensamento crítico. Os sujeitos são participantes e construtores do mundo, como seres que nele habitam e que estão cercados por relações de poder que se manifestam em seus cotidianos.

Desta forma, o ensaio de prática deixou a impressão de que um conteúdo construído de maneira conjunta e que contou com a participação dos e das estudantes deu maior relevância e significado para seu estudo. Este pareceu ser um demonstrativo positivo de conscientização e desenvolvimento do pensamento crítico, o que nos pareceu mais profícuo do que a mera habilidade de enxergar por meio de diferentes pontos de vista, como destaca também Willingham (2008). As participações e comentários dos e das alunas ao relatarem a percepção crítica da estrutura social pareceu fundamental para o desenvolvimento ético da turma, que passou a utilizar cada vez menos expressões de cunho racista, tais como brincadeiras que inferiorizam negros e negras em suas existências como humanos.

Assim, foi na materialidade da vida e das relações sociais (FREIRE, 1987) que buscou-se ensaiar uma prática que funcionou de maneira dialógica, valorizando os conhecimentos portados pelos e pelas discentes como caminho das mudanças que se fazem no devir das demandas progressistas e emancipadoras, tal como o combate do racismo. Ficou a impressão de que para além de métodos ou cartilhas procedimentais, o pensamento crítico demanda uma clara intencionalidade, sem a qual a capacidade de leitura por meio de diferentes pontos de vista não se concretizam efetivamente em pensamento crítico, o que nos leva a uma segunda reflexão.

A Intencionalidade

Acredito que é na intencionalidade que o pensamento crítico e histórico ganham sentido. Na busca de uma sociedade mais justa e que consiga ensinar o respeito à diversidade e a capacidade de enxergar as particularidades culturais de negros e negras,

silenciadas em suas vivências devido a nosso passado colonial e pela constituição de uma história eurocentrada, que insiste em excluir suas contribuições culturais e sua história, como é destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Foi por meio da intenção e curiosidade de compreender estes mecanismos de dominação que os conhecimentos foram mobilizados e desenvolvidos não apenas pelos e pelas estudantes, mas, também, pelo professor. Estes saberes de ordem objetiva e subjetiva, possibilitaram pensar a práxis da aula como forma de enxergar o mundo. Afinal, é importante que como professores consigamos refletir a respeito da intencionalidade para além dos conteúdos (MIRANDA, 2013), ao projetar que não basta que tenhamos uma visão crítica do racismo, mas que tenhamos atitudes que sejam anti-racistas, intervindo na realidade construída e vivida (RIBEIRO, 2019).

Aqui, os elementos mobilizados pelo pensamento histórico durante a construção do percurso proposto, tais como os aspectos de significância, declínio e ascensão, empatia histórica e julgamento moral, continuidade e mudanças (SEIXAS; PECK, 2004), pareceram contribuir de maneira decisiva para que os e as estudantes pudessem direcionar suas intenções em direção a uma maior compreensão do mundo que os e as cercava, fato que pode ser notado não apenas nos comentários deles e delas e do compartilhamento de seus saberes e vivências, mas nos trabalhos produzidos nos materiais de apoio.

O processo educacional analisado aqui se mostrou uma via de mão tripla, como destaca Silva (2007), entre o aprender, ensinar e aprender, possibilitado pela maior flexibilidade a qual se propôs o ensaio, ocasionando mudanças observáveis não apenas nos e nas estudantes, mas, também, no professor, que teve de redefinir em partes sua própria identidade profissional por meio da melhoria de sua capacidade de escuta, palavra que ganhou um novo significado, demonstrando a necessidade de aprendermos com o outro e não para o outro (FREIRE, 1987).

Apple, Au e Gandin (2011) concordam com esta afirmação ao ressaltar que é parte fundamental da formação do pensamento crítico a percepção dos mecanismos historicamente constituídos pelos quais a sociedade se estrutura e funciona, desvelando, desta forma, relações de dominação e exploração. Isto inclui a necessidade de pensar criticamente as contradições que estão postas no sistema social, projetando a possibilidade de pensar em ações contra-hegemônicas. Parte-se da crítica do modelo de Estado Moderno

ocidental constituído na Europa, e que nos foi legado por meio da colonização, de funcionamento entre duas ideias dicotômicas, a da regulação e da emancipação, fatores que ganharam relevância a partir do pensamento iluminista do século XVIII (CHAUI, 2005). Esta percepção de que estes dois extremos de uma ambiguidade poderiam viver por meio de uma relação harmoniosa se provou equivocada com o desenvolvimento do capitalismo, acabando por servir a manutenção do próprio sistema, pendendo para a regulação dos corpos e pensamentos divergentes dos estabelecidos como padrões, formando a falsa ilusão da universalização dos conhecimentos.

Foi por meio desta forma de pensar o mundo que foi possível se formar a ilusão de que no Brasil, após anos de escravização e violência contra negros e negras, seria possível a existência de um Democracia Racial. Como destacou Souza (2018), esta pretensa ideia de universalização serviu para subjugar de forma exploratória aqueles que não se encaixavam no padrão moderno de normalidade advindo da Europa, ou seja, branco e cristão, relegando a inferioridade culturas, corpos e conhecimentos que puderam desta forma trabalhar para a manutenção do sistema, excluindo a possibilidade de pensar um modelo social diferente. Este processo de dominação foi constituído por meio de processos de naturalização do modelo de civilização capitalista, industrial, liberal e eurocentrada que acabou por se tornar projeto hegemônico dentro do mundo ocidental (LANDER, 2000). Processo que por meio de construção discursiva, na qual as ciências sociais tiveram grande influência, acabaram por influenciar na falsa concepção de harmonia entre os povos, relegando ao status de violentos, atrasados e inferiores todos aqueles que não se encaixavam neste projeto mundo concebido.

A Autonomia

A terceira reflexão que gostaria de desenvolver diz respeito à tentativa de desenvolver maior autonomia nos e nas estudantes. Ressaltamos aqui que por autonomia nos referimos a formação de uma autonomia que seja crítica e ética, como destaca Freire (1996), e para a qual a formação do pensamento crítico é essencial. Este foi um ponto importante da prática, pois foi também um dos principais fatores motivadores e produtores de sentido para o trabalho desenvolvido com a turma. Autonomia que permite não apenas compreender o mundo, mas criticá-lo, possibilitando ao e a aluna se desenvolver como sujeitos transformadores das múltiplas realidades que se apresentam de maneira coletiva, em uma quebra da ideia isolada de indivíduo. Este foi um dos quesitos de análise que ao

primeiro olhar pareceu falho. O que se observou é que os momentos em que os estudantes se sentiram mais à vontade para partilharem seus conhecimentos e posicionamentos se deu quando houve a mediação do professor, não tendo se estabelecido de forma tão orgânica entre os e as estudantes. Contudo, ao realizar uma análise mais aprofundada do acontecido, o ensaio de prática revelou algo que pode parecer evidente, mas é importante de ser destacado: a centralidade do professor na tarefa educacional. Professor mediador que tem o potencial de incentivar e energizar a participação dos e das estudantes nos debates propostos.

Tal embasamento e inspiração fizeram lembrar os escritos de Nina Simon (2010) a respeito de seu modelo de Museu Participativo. Para a especialista em design participativo, museus necessitam se transformar para serem lugares não apenas de visita e instituições portadoras de um conhecimento de elite, mas locais onde o público consiga se conectar culturalmente e participar ativamente. Como proposta, sugere-se alguns apontamentos. A comunidade precisa ser vista como co-criadora. Procura-se fazer um museu melhor através da participação da comunidade, instigando-a dar sugestões de como o museu pode melhorar. Isto faz com que as pessoas se sintam valorizadas, sentindo que nos importamos com elas, as incentivando a darem algo bom em troca, como o compartilhamento de suas histórias. As instituições, portanto, devem servir de plataformas para conectar diferentes usuários que passam a agir como criadores, distribuidores, consumidores, críticos e colaboradores de conteúdos significativos para estes. Os artefatos do museu necessitam ser vistos como mediadores para conversas que em outras situações nunca aconteceriam. Isto gera a possibilidade de pessoas se conectarem com outrem que não são como elas e aprenderem mais umas sobre as outras. Assim, objetiva-se que as experiências não sejam totalmente abertas, mas direcionadas de forma clara e flexível, e que procurem preenchimento pessoal. Para além disso, o museu precisa contribuir para o desenvolvimento das comunidades e convidar para resolver problemas sociais e expor a arte dos visitantes. Conectar diferentes histórias de vida através de experiências culturais são um caminho para dar significado às experiências. O objetivo é construir pontes sociais através da cultura em um mundo dividido politicamente, economicamente, socialmente e culturalmente. Procura-se encontrar meios de ter interações positivas com quem é diferente de nós, abrindo a possibilidade de transformações nestes encontros.

Tal como os museus são instituições formadas por pessoas, às escolas também o são. Para tal construção foi importante observar o que a historiadora Flávia Eloísa Caimi

(2015) chamou de saberes a ensinar no ensino de História, baseados na seleção e organização dos conteúdos, e quais as metodologias mais indicadas para o trabalho, refletindo a respeito da responsabilidade social e ética do que se está ensinando, problematizando o porquê da relevância (ou significância) daqueles estudos.

A Sensibilização

A quarta reflexão diz respeito à formação de sensibilidades nos e nas estudantes, gerando maior empatia entre eles, elas, e o mundo que as e os cerca. Acreditamos que o ensino de História tem o potencial de suscitar e formar sensibilidades que façam perceber as condições históricas e coletivas de sujeitos habitados por um tempo (MIRANDA, 2013). Na relação entre os saberes e as sensibilidades é possível enxergar o momento da aula como um lugar de memória onde narrativas legítimas são formadas. Neste sentido, o trabalho realizado com o filme *Medida Provisória*, sensibilizou as e os membros da turma através da alegria e da revolta, o que foi capaz de conectar pessoas de crenças, interesses e realidades materiais muito diversas, que possuem formas de pensar únicas, demonstrado pelo questionário respondido previamente a prática de ensino.

Este elemento ganha relevância também nos escritos de hooks (2020) ao usar o termo conversação para explicar a importância de construir uma educação que nos faça perceber que é possível aprender por meio do diálogo com o outro, nos retirando do projeto isolacionista neoliberal, que insiste em individualizar por meio da competição pessoas que passam a não enxergar mais a cooperação e a troca como elementos constitutivos da própria humanidade, elementos tais como o amor e o carinho, característicos da condição humana.

Assim, procurou-se aproximar o mundo conceitual das teorias das demandas por mudanças que são imperativas na sociedade por meio de intervenções (DAVIS, 2016). Para tal, é importante que se construa um conhecimento que seja ativo na busca destas transformações que se fazem necessárias e que permitam a construção de um mundo mais justo, superando a exploração capitalista, em especial do corpo de mulheres negras, que tem retiradas a sua condição de humanidade por um processo historicamente construído e descendente da escravização para proveito de europeus brancos e elites coloniais que se beneficiaram, e seguem se beneficiando (GONZALEZ, 2020).

Podemos inclusive alinhar estas ideias com as de hooks (2020), na percepção de que é também por meio do pensamento e das ideias que se convertem em ação que

devemos trabalhar as mudanças sociais necessárias, estimulando a curiosidade, fator essencial para a formação do pensamento crítico. Este é o caminho para que os e as estudantes compreendam o funcionamento da sociedade, os e as fazendo pensar e refletir sobre esse universo de maneira crítico-reflexiva e estabelecido de maneira coletiva, em busca da construção de um projeto democrático a ser construído e que não é natural.

Estes embates se conectam à defesa de um modelo de democracia tal qual o professado por Chantal Mouffe (2006), para a quem os direitos individuais e auto-governo são ao mesmo tempo constitutivos das democracias liberais e geram tensões recíprocas, sendo impossível buscar o consenso racional entre os dois através de acordos que procuram neutralizar as relações de poder que constituem a sociedade. Sendo assim, o modelo deliberativo de democracia não consegue dar conta do pluralismo de valores que estão presentes na sociedade. Como solução para esta questão, a cientista política defende um modelo de pluralismo agonístico para a democracia, em que a construção do outro (eles) seja visto não como inimigo, mas como adversário legítimo a ser combatido e que, ainda que dentro de limites de base comum éticos e políticos, tais como a liberdade e a igualdade, possui direito a expor suas ideias.

Diferentemente do inimigo, o adversário não procura eliminar o antagonismo. Nestes termos, acordos até podem existir, mas não encerram as diferenças existentes inerente a uma sociedade plural em valores. Pactos podem existir, mas são interrupções temporárias de um conflito que não se interrompe. Ainda, não se busca no modelo a eliminação das paixões e dos afetos do debate político em detrimento de acordos puramente racionais, mas, sim, olhar eles como constitutivos da democracia. Se torna imperioso, portanto, que estas paixões sejam mobilizadas em favor da defesa da democracia. Em uma sociedade plural, em vista disto, o fim do confronto de ideias nunca deve ser buscado. Um projeto que, segundo Pagès (2014), deve ser guiado por meio da utopia em contrapartida a um funcionamento estático, metódico e estanque que atende apenas a manutenção de um projeto homogeneizador e que não suporta as diferentes formas de existência que compõem o corpo social. Um dos objetivos de se trabalhar com estas questões foi justamente buscar o aspecto pedagógico do confronto.

A Ética

A quinta reflexão que gostaria de abordar é a importância de um ensino histórico-crítico que seja pautado pela ética. Segundo Freire (1987), o conceito refere-se à

capacidade de estabelecer relações críticas à moral opressora e dominante, situada histórica-espacialmente, que procura explorar pessoas em prol da manutenção do sistema. É, portanto, relevante para a formação de um mundo mais justo que este seja pautado pela ética. Por meio desta concepção de uma educação que se propõem transformadora, o presente passa a operar como o portador do passado, através do desvelamento das relações de poder, e do futuro, como projeto do devir que a todos nos convoca em sua construção, por meio de uma ideologia que seja inclusiva. Para tanto, é importante que exista a consciência do lugar que ocupamos no mundo. Este é um apelo que o pedagogo fez para a formação da consciência de classe. Desta forma pode-se pensar a partir da realidade material na qual vive-se, buscando alterações nela.

Desta forma, é significativo que voltemos as ideias trabalhadas por Conceição e Oliva (2023) que nos conclama a trabalhar com epistemologias que sejam insubmissas, tais como aquelas professadas por movimentos sociais, em destaque o negro, em busca de mudanças que possibilitem a coconstrução de uma sociedade mais justa e que consiga conceber outras formas de enxergar o mundo, tal como destacam Krenak (1992), ao falar da importância da oralidade, e Xakriabá (2020), ao ressaltar as diferentes temporalidades contidas em objetos tradicionais de sua etnia. Ao destacarem estes elementos, procuram combater um processo homogeneizador de educação e sociedade, ressaltando a importância de partes constitutivas de suas culturas como forma de resistência a uma visão única de universo.

Esta educação crítica conectada aos movimentos sociais é destacada também por Apple, Au e Gandin (2011), para quem a pesquisa e a educação devem estar conectadas aos movimentos coletivos que procuram desafiar as estruturas de poder constituídas. Sendo assim, a discussão em sala de aula, que partiu da proposição de mudanças na materialidade, pareceu frutífera para que se pensasse no avanço das conquistas sociais do devir histórico e ôntico no qual devemos assumir nossa responsabilidade (SILVA, 2016). Partindo da crítica das conquistas já existentes, os e as estudantes puderam observar que as conquistas sociais não são estanques, e, sim, fruto de avanços, retrocessos e de luta, devendo constantemente ser revisados para que ampliem seu alcance de inclusão de populações alijadas sistematicamente dos direitos mais básicos de cidadania.

O Tempo

A sexta reflexão que gostaria de desenvolver diz respeito à discussão temporal, um dos principais temas de debate da produção historiográfica e do ensino de História. Uma das impressões resultantes do ensaio de prática foi de que a aula construída por meio dos diálogos estabelecidos não determinou um ensino estanque, mas sim pautado naquilo que Pacievitch (2021) chama de ensino da Utopia, uma aula inacabada. Os saberes expostos e mobilizados demonstraram que o contato com diferentes temporalidades e espacialidades que partiram de um problema presente na sociedade brasileira, mas que dialogam com o passado, potencializam o entendimento de que existem diferentes formas de pensar.

Este presente portador do passado e futuro, o qual já descrevemos de maneira mais extensa nos capítulos anteriores, foi o local onde as lacunas materiais do passado puderam ser preenchidas pela ótica deste tempo e sua potência criadora (PAGÈS, 2014) possibilitando pensar em um tempo de morte e esperança (ARAÚJO, 2012), para além da descrença em um futuro passível de ser construído e projetado. Isto se conecta a um dos elementos do pensamento crítico trazidos por Apple, Au e Gandin (2011), para quem a intervenção no presente e nas crescentes, ou persistentes, desigualdades sociais que compõem nosso país devem servir de guia para a construção do conhecimento.

A Cidadania

A sétima e última reflexão concerne ao papel do ensino de história e do pensamento crítico para a formação da cidadania. Segundo Falaize (2014), foi relegado ao conhecimento histórico e ao ensino de história - de maneira oficial ou não - a formação de um espírito crítico que desse conta da criação de uma cultura cívica comum e que garantisse a participação de todos nesta construção que podemos dar o nome de cidadania. Como professores, influenciemos a formação da cidadania por meio das escolhas que realizamos quando estamos ministrando e planejando nossas aulas, realizando recortes temporais e temáticos que problematizam e expressam o mundo vivo e vivido por nós, nossos e nossas estudantes (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021). Por meio de conceitos como os de sucessão, duração, simultaneidade, revolução, reforma, renascimento, resistência, luta e outros, unidos a uma intenção crítica, é possibilitado o questionamento das realidades, transformando pessoas (FORNECK, 2017).

Por meio do pensamento histórico e crítico é possibilitado partir do mundo do e da aluna, da história não linear, não estatal, enfatizando que outros futuros são possíveis,

criando utopias (FONTANA, 2003). Uma das pistas para tal nos é dada por Santisteban Fernandez (2010) ao destacar a importância de trabalhar nos e nas estudantes a capacidade de realização de sua própria representação do passado, contextualizando e julgando os eventos históricos e auxiliando na formação da cidadania democrática. Isto faz com que assumamos papel na formação da memória pública e local, que por sua vez influencia sua produção e seus objetos de estudo, bem como suas abordagens (BATISTA, 2019).

Apple, Au e Gandin (2011) destacam que nesta construção não se abandone o que Gramsci chamou de conhecimento de elite, reformulando-o em forma e conteúdo, adquirindo a capacidade de dialogar e debater com as demandas sociais progressivas. Estas competências práticas e intelectuais/políticas são importantes para que exista diálogo com as comunidades e para pensarmos sobre as relações de dominação existentes, bem como para que possamos aprender com os contextos em que estamos inseridos como participantes. É através das situações reais e cotidianas de vida que as estruturas sociais se apresentam aos e as estudantes e que podem ser percebidas, o que deve estar em diálogo com os conceitos trabalhados, permitindo traçar a história das diversas estruturas sociais que constituem nosso presente (SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, 2010).

Por fim, Freire (1987) sublinha que através da mudança das pessoas é possível pensar em um mundo diferente. São estas pessoas sensibilizadas que poderão por meio da política, da luta social e da reivindicação por direitos operarem as mudanças que desejam no mundo presente, e não no futuro. Esta foi uma das razões pelas quais procurou-se trabalhar com o tema do racismo como uma QSV durante os debates, procurando formar político e socialmente sensibilidades, pensamentos, ações e intenções que de alguma maneira pudessem contribuir de maneira ativa na construção de um mundo mais ético, plural e respeitoso.

Considerações finais

O fim deste percurso marca, também, o término de um tempo. Um momento, se assim pudermos dizer, único e re-presentado (ZAVALA, 2012), por um relato que procurou trazer vida a um não lugar transitório, onde a escrita transformou a fala em tempo presente. Tempo da sala de aula, por vezes longo, assinalado pelos historiadores, historiadoras, educadores e educadoras localizados em tempos e espaços diferentes e trazidos ao presente para dialogarem. Pessoas que ajudaram minhas reflexões não apenas no âmbito profissional, mas pessoal, tendo em vista que ambas se guiam pelos mesmo princípios éticos, na busca da coerência entre estas duas dimensões. Aspecto que representa quem eu era, sou e serei, em um encontro possibilitado pela dimensão que é o presente.

Este momento da aula comportou minhas temporalidades e as dos alunos e alunas que comigo fizeram esta jornada, em um instante de intensidade onde nossas expectativas e frustrações, medos e alegrias, se tocaram. Contato possibilitado por uma profissão de fé, feita por meio de tramas e tessituras que costuram histórias para formar aquilo que chamamos de História, com h maiúsculo.

Ocasão na qual colocamos à prova não apenas nossas memórias, mas, também, nossos esquecimentos. Aquilo que mesmo com a lupa sugerida por Zavala (2012) por vezes não conseguimos enxergar e que nos deixa com aquele desconforto, de que algo ainda deveria ser dito, aquela palavra que está na ponta da língua e não sai. Circunstância de frustração, porém, recompensada por outras descobertas e uma nova forma de ver o mundo pelo contato com outras histórias possibilitados por uma conversação (hooks, 2020), e que marcam um tempo de curta duração. Afinal, o que são seis meses de um ensaio de debate perto dos grandes movimentos estruturais da História?

Talvez pouco, mas, talvez muito. Uma ambiguidade temporal a ser trazida à tona e que nos permite pensar que talvez a máxima de que o tempo é relativo tenha uma parcela de verdade. Tempo também de média duração, onde procurou-se, mesmo que numa medida reduzida, transformar pessoas para que estas mudem o mundo. Metamorfose na qual a educação tem um papel não determinante, mas, de acordo com Freire (1987), essencial.

Gostaria de me permitir algumas considerações a respeito da pergunta que iniciou esta dissertação: o que se produz na aula de História quando o debate é proposto para provocar o pensamento crítico? Para tal, irei recorrer aos ensinamentos de Seixas e Peck

(2014) e como estas se relacionaram não apenas com a formação do pensamento crítico e ao estudo da temática, mas, aquelas aulas como momentos únicos. Aqui, volto à problemática e aos objetivos estabelecidos nesta pesquisa. A construção do pensamento histórico, acredito, pode servir de alicerce para a construção do pensamento crítico, porém, e isto foi o que demonstrou o trabalho, apenas ele não é suficiente. O engajamento dos e das estudantes bem como as reflexões levantadas no capítulo anterior atestam que esta relação não é automática e carece de outros elementos para sua efetivação em prol da formação de pessoas mais justas e éticas. Desta forma, o ensaio por meio da prática de debate se mostrou um caminho promissor no cumprimento destes objetivos, permitindo problematizações por meio da voz dos e das alunas.

Mediante os aspectos de significância, descrita pelos pesquisadores como o entendimento da relação entre eventos e pessoas do passado com aspectos do presente, foi permitido perceber não apenas a importância do estudo da 2ª Guerra Mundial, dos governos totalitários nazi-fascistas, das teorias raciais e do imperialismo europeu do século XIX manifestadas no Brasil por meio do Movimento Eugênista, mas, também, perceber a significância das histórias compartilhadas pelos e pelas estudantes, que deram sentido a existência daqueles e daquelas que participaram do momento.

Os aspectos de continuidade e mudança, descritos como a percepção dos elementos sociais que se alteraram com o passar do tempo, percebidos por meio das ideias que circulam e se adaptam a diferentes contextos, fizeram perceber, de igual maneira, as continuidades e mudanças que nos habitam, na forma como nos relacionamos com o mundo e das concepções demonstradas e alteradas no percurso da aprendizagem. Semelhante caso dos conceitos de progresso e declínio, marcado pelos avanços ou retrocesso de impérios, ademais, de ideias, para as quais devemos refletir de maneira crítica, procurando avançar na conquistas de demandas progressivas.

Outros aspectos importantes foram a formação da empatia histórica e do julgamento moral, compreendidos como, a capacidade de entender os processos históricos por meio da visão do outro e que falam através de nossas subjetividades. Neste sentido, o ensaio de prática possibilitou o encontro de subjetividades diversas. O conhecimento da história do outro demonstra construções temporais e espaciais diferentes. Elas fizeram emergir relatos legítimos que produziram sentido para os e as estudantes, que puderam partir de suas realidades, que, como pudemos observar no questionário preenchido, era das mais diversas.

Por meio da epistemologia e da evidência, que são a habilidade de questionar a autenticidade e credibilidade de forma a desvelar as motivações, pensamentos, ações e suas articulações com a construção da narrativa histórica, trabalhada por meio da ideia de Democracia Racial, fez aos e as discentes perceberem o que estava por trás de suas próprias motivações e quais as consequências sociais e pessoais destas, avançando na conscientização dos processos de opressão presentes no corpo social.

Através da agência histórica, pode-se perceber como se dão as disputas de poder na sociedade e como é possível que intervenhamos nestas disputas através de nossas ações, que, agora mais conscientes, puderam ser pensadas de maneira crítica. Todos estes elementos se conectaram à história dos e das alunas e de suas vidas, demonstrando que eles e elas são agentes da história e que, portanto, devem assumir sua responsabilidade nesse processo. Tendo em vista estes elementos, procurou-se diversificar as fontes de conhecimento, dinamizando a prática e ampliando a gama de possibilidades de acesso ao saber, tornando possível o confronto e o debate de visões de mundo. Isto incentivou a compreensão da complexidade cultural e histórica da experiência humana no tempo.

Todas estas conexões levaram os e as estudantes a potentes articulações com seus universos vividos, fato demonstrado nas respostas dadas nos materiais de apoio e em suas participações nos debates, onde foi possível perceber que, para além de um conteúdo de aula, o trabalho foi percebido como algo significativo e que apresentou novas perspectivas de pensamento, de ação, e de como se vinculam a sociedade. Lembro de um dos estudantes que no início do percurso se autodeclarou pardo, e, que ao final do mesmo, se identificou como negro. Isto denota uma construção identitária e de relacionamento com a sociedade diferente daquela. Para além disso, resalto aqueles que passaram a se identificar com a causa anti-racista e que mudaram seus comportamentos por meio da maior conscientização, processo que exigiu esforço deles e delas e que deve ser valorizado como um importante passo na constituição de suas autonomias. Neste processo, pude repensar meu papel como professor e minha responsabilidade docente, não apenas em minhas escolhas, mas no local que ocupo em sala de aula como mediador entre os conhecimentos históricos estabelecidos cientificamente e o universo dos e das estudantes.

Na compreensão do contexto escolar no qual estou inserido como professor, uma escola pública localizada na zona central de Porto Alegre, em que a maioria dos estudantes são brancos, de classe média e cisgêneros, destaco a importância dos estudos de Souza (2018). Ele fez compreender os comportamentos da classe média e sua procura de

diferenciação por meio do acesso ao capital cultural, o que se torna fator de distinção dentro da sociedade brasileira. Este culturalismo conservador inserido em um sistema mundo capitalista faz pensar na continuidade das teorias raciais eugenistas do século XIX como marca de inferiorização de algumas formas de vivências e conhecimentos em relação a outros. Assim, podemos pensar no conceito de subcidadania, cidadãos que não possuem acesso àquilo que lhes inseriria no sistema capitalista segundo a ideia de dignidade. Estas ideias ajudaram a entender as atitudes dos e das estudantes quanto a práticas racistas que se expressavam por meio de piadas ou brincadeiras e nas quais o trabalho com questões raciais como uma QSV teve importante papel para uma educação ética, justa e respeitosa.

Este percurso fez repensar o mundo que cercava a mim e aos e às estudantes, mostrando novas possibilidades de construção não apenas de conhecimentos, mas de utopias, na construção de uma sociedade mais inclusiva. Onde negros, negras, mulheres e indígenas possam existir em sua plenitude e em que as distorções geradas no passado de nosso país sejam corrigidas. Onde subjetividades e sensibilidades são construídas e reconstruídas em um movimento constante, possibilitando a reinvenção da escrita da História, evitando o perigo de cristalização da mesma e que não responde mais às demandas do porvir representadas por diversas formas de existência. O trabalho motivado pela procura das conexões entre a construção do pensamento crítico e do pensamento histórico por meio do diálogo auxiliou na percepção que para além dos teóricos levantados e da pesquisa desenvolvida, não podemos nunca esquecer da dimensão da escuta e da fala, elementos que hoje pareceram se incorporar a quem sou, como profissional e pessoa.

Lembro de pergunta feita a mim na sala dos professores por estagiário que questionou qual a principal característica de um bom professor, pergunta que me pegou de surpresa e a qual me permiti tomar alguns minutos de reflexão. Pensei em Seixas e Peck (2004) e nas suas seis grandes características do pensamento histórico. Lembrei também de Santisteban Fernández (2010) e dos fatores que formam a consciência histórico-temporal humana e de inúmeros outros pensadores e pensadoras que pareceram se materializar nesta conversa, mas a resposta parecia ainda incompleta, como se algo ansiasse por ser dito. Até que uma palavra pareceu se destacar na profusão de ideias, métodos e conceitos que pululavam minha cabeça. Era ela Escutar.

Para além dos diversos saberes que são mobilizados em nossas aulas, ser capaz de escutar me parece uma característica essencial para que saíamos de um universo centrado em nós mesmos e toquemos outros. Ao escutar meus e minhas alunas em qual tema

gostariam de debater pude conhecer eles e elas melhor e me conectar com seus universos habitados. Universos que foram compartilhados e que fizeram perceber a importância de propiciar a expressão de suas impressões e histórias pessoais. Acredito que a estratégia traçada para os debates foi satisfatória, porém, é passível de crítica o tempo destinado à prática e o número de conceitos mobilizados. Talvez uma construção que relacione menos conceitos seja mais frutífera para os próximos debates. Ainda, me pareceu que dotar os e as estudantes de um conhecimento inicial a respeito do tema tornou o debate mais qualificado, fato que pode ser generalizado a outras práticas futuras e para outros professores ou professoras que procurem trabalhar da mesma maneira. Sendo esta uma das contribuições deste trabalho para o ensino de história e para o campo da História.

Este diálogo, momento de encontro entre sujeitos mediatizados pelo mundo e que possibilita a nós nos nomearmos dando sentido a ele através de nossa posição ocupada na sociedade, proporcionou a reflexão sobre nossas ações de maneira crítico-reflexiva e ética. Este caminho conduziu as escolhas pelas quais pautei o ensaio de prática desenvolvido bem como das reflexões, que só foram possibilitadas por meio destas trocas (FREIRE, 1987) entre o pensamento crítico e o pensamento histórico, entre minhas história de vida e de meus e minhas estudantes, entre as existências e resistências de filósofos, filósofas, historiadores, historiadoras, cientistas políticos, educadores, educadoras, professores e professoras que procuram por meio do que Conceição e Oliva (2023) chamaram de epistemologias insubmissas construir uma sociedade melhor.

Dentre estas epistemologias, destaco as de pensadores e pensadoras negras que ajudaram na construção deste trabalho. Foi por meio deles e delas que não apenas pude refletir as relações entre o pensamento crítico e o pensamento histórico, mas aprender mais a respeito das contribuições e lutas travadas no Brasil por ganhos não apenas de direito, mas de existência, de uma História que lhes foi negada e diminuída desde nossa colonização. Lembro aqui de Nascimento (1978), que denunciou o genocídio negro sofrido no Brasil e contou como negros e negras construíram a estrutura econômica do país sem, no entanto, terem colhido os frutos desta edificação, pagando com seus corpos, cultura e conhecimentos, que posteriormente foram relegados a categoria de inferiores.

Processo este que, segundo Carneiro (2011), fez com que se formasse uma falsa ilusão de universalização de direitos por meio da categoria de humano, condição a qual nem todos têm o privilégio de acesso. Este processo fez invisibilizar aquilo que os Estudos Raciais do século XIX chamaram de primitivo, incivilizado, na tentativa de justificar a

dominação de diversas populações ao redor do globo. Saliento também Gonzalez (2020), que fez entender de melhor forma como opera o racismo sofrido pelas mulheres negras na sociedade brasileira, a quem foi relegado o papel de mães das crianças brancas na função da mucama e, posteriormente, de empregadas domésticas, tendo de conviver com inúmeras desigualdades de gênero, raça e classe.

A respeito do racismo, Ribeiro (2019) nomeou de maneira assertiva o que é esta estrutura que se manifesta por meio de palavras, comportamentos e privilégios e que a ideia de Democracia Racial fez esconder pela ilusão de que somos um país harmoniosamente miscigenado, acobertando todos os processos de violência sofridos. Racismo que tem a capacidade de se adaptar a diferentes tempos e espaços, e para o qual devemos estar sempre atentos, pois é fruto de um processo interligado com o sistema econômico pelo qual nos organizamos. Almeida (2018) ajudou na percepção de que as relações sociais e de mercado são condicionadas por vínculos históricos, estatais e inter-estatais, sendo determinados por questões de raça e gênero. Sendo assim, o capitalismo necessita para sua manutenção da formação de subjetividades que permitam a exploração de certos grupos sociais. Podemos perceber, então, que somos educados a sermos racistas em prol do sistema social pelo qual nos organizamos.

Estes estudos trouxeram questionamentos mais profundos a respeito de minha posição na sociedade, como branco e pertencente à classe média. Desta forma, a Branquitude que me constitui teve de ser repensada. Lembro dos estudos de Ruth Frankenberg (2004), nos quais a socióloga destaca que esta é uma construção social, transformável e maleável, conectada ao processo histórico de diferentes locais e, portanto, com diferentes características e marcas. No caso dos países colonizados pela raça branca e de origem europeia, raça se tornou um conceito deturpado, representando o outro, o exótico, o diferente. Naturalizou-se, assim, uma construção histórica que estabeleceu um parâmetro de normalidade referenciado na figura do colonizador. A raça branca, portanto, se caracteriza pela sua não marcação racial, formando uma forma de ver o mundo caracterizada como aquela que é normal, um local de vantagem estrutural na sociedade, camuflado nos padrões de beleza, na formação intelectual, nos altos cargos, na composição dos mais diferentes estratos sociais. Esta forma de ver o mundo se revela nas escolas e universidades.

Estas construções estiveram e estão presentes em meus alunos e alunas, pois, segundo Silva (2012), é na escola que a imagem estereotipada de indígenas, negros e

negras é cristalizada, através das aulas, livros, currículos e na falta de formação dos professores para trabalharem com as temáticas ligadas ao ensino da história indígena e africana. Este cenário leva ao processo de homogeneização do comportamento indígena e africano, visto como ahistórico. Assim, nos movermos como educadores deve andar em paralelo com nossos deslocamentos como gente, fazendo compreender que a educação é sempre uma intervenção no mundo. Daí a importância de pensar em uma prática que procurou a construção de um conhecimento que fosse emancipador e libertador para o exercício da cidadania plena, ao ensinar o questionar, analisar, o desenvolver hipóteses e a criticar a realidade vivenciada por eles e elas. Para tal, foi necessário que eu buscasse o enriquecimento de minha base teórica com o intuito de melhor orientar um processo de ensino-aprendizagem que fosse significativo, tendo em vista que o ensaio desenvolvido precisou levar em consideração pré-requisitos e o domínio de alguns conceitos básicos que lhe dessem suporte.

Para além disso, destaco a importância que os estudos decoloniais tiveram na construção das problematizações realizadas, tal como as proposições de Walter Dignolo (2020) e Quijano (2000), ao esclarecerem o processo de universalização do que se constituiu como modelo de conhecimento hegemônico não apenas como método, mas como discurso narrativo, que se traduz na inferiorização de diversas outras formas de conhecimento, tal como aqueles advindos de indígenas, africanos e afro-latino-americanos, o eurocentrismo se alçou à categoria de padrão. Foi possível refletir que tais silenciamentos estão conectados ao modelo civilizatório de sociedade europeia, branca e homogeneizadora, sustentada pelo conhecimento histórico na formação das identidades nacionais, formadas através de uma relação de poder assimétrica em que o processo de inserção no sistema capitalista se deu através da exploração de africanos, africanas e indígenas por meio da escravização, que, segundo Lander (2000), desprezou outras formas de conhecimentos que não separavam corpo e mente. Ou seja, os conhecimentos ligados à fala e ao corpo foram inferiorizados, justificando uma pretensa superioridade europeia de pensamento e, por conseguinte, o domínio do intelecto sobre o corpo, considerado primitivo, em uma hierarquização daquilo que poderia ser considerado ciência.

Semelhante denúncia foi realizada pela teórica indiana Gayatri Spivak (2010), que coloca no centro de sua crítica a posição do próprio investigador como signatário de certos conhecimentos e com os quais convive no momento de sua escrita em redes de poder, desejo e interesse, que lhe fazem ser direcionados por uma determinada ideologia advinda

da divisão internacional do trabalho capitalista no sistema da produção intelectual. Agradeço a estes e estas teóricas que possibilitaram direcionar o pensamento histórico, crítico e reflexivo na intenção de compreender as relações pelas quais está estruturada a sociedade, desvelando os mecanismos de exploração pelos quais ela funciona, mobilizando os conhecimentos adquiridos em prol da construção do conhecimento. Por meio deles e delas, eu, minhas e meus estudantes pudemos perceber que todo raciocínio possui um propósito mobilizado no esforço de tentar entender o mundo que nos cerca.

Todos estes pensadores e pensadoras serviram como base satisfatória para que na hora dos debates, professor, alunos e alunas pudessem construir saberes por meio de um suporte mais sólido, possibilitando novas problematizações que avançassem nas discussões de demandas por direitos. É importante ressaltar, porém, que a procura por novas referências não se esgotam ao final desta pesquisa. Irão se incorporar a minha prática conhecimentos e saberes que ainda serão realizados, principalmente na conversa com pesquisadores e pesquisadoras brasileiras que tragam perspectivas menos eurocêntricas e que trabalhem melhor com o contexto local. Este ambiente criado acabou por estabelecer os limites dos debates através de parâmetros democráticos, éticos e coletivos.

Influenciado por Zavala (2012), e na constante construção de narrativas, tornei estas disputas discursivas em um dos elementos-chaves na compreensão dos assuntos debatidos. Assim, optei por narrativas que desvelassem os mecanismos de poder e subvertessem a lógica europeia do Estado moderno, para quem a escola deve fazer parte apenas da manutenção do sistema social. Foi complexificando, problematizando e criticando as relações de poder pelas quais não apenas a sociedade funciona, mas que reproduzimos diariamente em nossos cotidianos que eu, os e as estudantes pudemos aprender a sermos mais críticos com nossas atitudes.

Cotidiano, tempo histórico onde, segundo Koselleck (2006), contemplamos as rugas e cicatrizes de um destino vivido no passado e que se reapresenta a todo momento no presente. Foi por meio deste tempo que é o cotidiano que procurou-se fazer perceber estas estruturas, demonstradas pelas histórias compartilhadas, que fizeram perceber de maneira mais crítica nossas atitudes, entendendo que palavras se convertem em ações, e que, assim, devemos assumir o compromisso com aquilo que Freire (1987) chamou de certo. Por meio de atitudes que sejam contra-hegemônicas, mobilizando não apenas nossos saberes em prol disso, mas nossos afetos, para que consigamos enxergar no outro um adversário político

legítimo em sua visão de mundo, combatendo a homogeneização de pensamentos e manifestações.

Por meio do relato do percurso empreendido, pude entender que a escrita é um importante momento de percepção de ideias e conceitos que estavam imersos em mim e que vieram à superfície através do ato de contar. Processo que fez verificar, para além de técnicas e métodos, que o processo educacional se dá através de elementos que extrapolam os manuais e currículos que seguimos. Que sem a devida intencionalidade e sem levar em conta a formação de sensibilidades, não se efetiva a construção do pensamento crítico.

Relatar a experiência ocorrida tornou perceptível que o trabalho com QSV é um caminho complexo a percorrer, pois exigiu que se enfrentasse um duplo desafio. Por um lado, a defesa do trabalho com as demandas sociais do presente, partindo da interseccionalidade entre raça, gênero e classe. Tocar nestes assuntos no momento de polarização pelo qual o país passa fez com o desafio não fosse apenas analítico e propositivo, mas, emocional, no sentido de me manter convicto no modelo de educação que acredito, mesmo diante de ameaças, como a relatada durante a prática de ensino. Isto fez com que a preparação para as aulas fosse maior em termos de conhecimento, de leis e pareceres que subsidiaram o trabalho como forma de garantir o seu prosseguimento. Além disso, foi importante o apoio da equipe diretiva da escola, a quem sou muito grato, que acreditou no trabalho que estava sendo desenvolvido.

Por outro lado, trabalhar neste contexto fez com que para além dos cuidados na execução do ensaio e do trabalho dos temas de debate, tivesse que ter especial cuidado em acolher os alunos e alunas em suas angústias e anseios. Sabendo que deveria criar um ambiente acolhedor no qual se sentissem livres para expressar seus posicionamentos. Ambiente que segundo descrito nos relatórios finais do ensaio de prática não era propiciado dentro de suas casas. A escola, portanto, se tornou o local onde a permissão da discordância problematizada pelo ensino de História possibilitou aos e às estudantes repensarem sua relação com o mundo, que os e as fez compreender que são parte pertencente ao todo que compõe a vida em conjunto.

Portanto, o trabalho com QSV possibilitou diálogos entre os e as estudantes sobre assuntos que consideravam relevantes e que, mais do que trazer certezas, trouxe questionamentos e problematizações, trabalhando com a ideia da construção de um conhecimento capaz de se reinventar e se abrir a outros saberes, tal como sugerem Mével e Tutiaux-Guillon (2013). Estes assuntos relevantes e significativos para os e as alunas, se

uniram a demandas histórico-sociais que tratam da memória recente conectada a traumas gerados por relações sociais construídas de maneira violenta, tal como os processos de ditaduras, a escravização de pessoas, o racismo e o genocídio indígena. Deixar com que estes grupos contem suas histórias e expor estes processos foi uma forma de repensar nossa posição no mundo.

Por fim, a intenção do estudo aqui estabelecido por meio do ensino de história procurou contribuir para a compreensão da diversidade que compõem a realidade social. Este caminho foi trilhado por meio de uma formação não apenas objetiva, mas cultural e humanística em um ambiente que estimulasse debates e problematizações de contextos históricos, valorizando os diferentes olhares e experiências individuais e coletivas no reconhecimento de si e do outro enquanto agentes do processo social.

Por meio da realidade dos e das alunas se procurou pensar nas múltiplas conexões que possuem com a história local e com o contexto nacional e internacional, fazendo questionar estas intersecções e perceber que o conhecimento histórico é produzido por meio da coletividade, procurando a autenticidade da prática de ensino na experiência não apenas metódica, mas, sim política, ideológica, pedagógica, estética e ética. Estes elementos devem caminhar junto da decência e da seriedade, não apenas decifrando conteúdos, mas ensinando a pensar criticamente. Isto não denota a transmissão de meros conhecimentos, mas a concepção da construção coletiva de saberes que são provisórios, tal como o conhecimento científico, que se transforma a luz da mudança das ideias e valores (LIMA, 2019).

Assim, o fazer história inclui a capacidade de conviver com a dúvida que é parte do processo de construção do conhecimento histórico, uma ação em movimento. Fazer compreender isto é pensar em um ensino de História que ao invés de se reconhecer como um saber regulador, procura a emancipação por meio da desconstrução, desnaturalização e problematização dos padrões criados socialmente, possibilitando outras compreensões racionais de mundo. Para tal, o papel do professor deve ser o de um mediador que junto do aluno e da aluna possui a capacidade de reaprender, gerando condições que estimulem neles e nelas a responsabilidade da participação coletiva e social por meio de uma consciência crítica.

Para futuras pesquisas ou pesquisadoras e pesquisadoras, deixo como relato que, apesar de trabalhoso, o ensaio aqui apresentado foi significativo a nível pessoal pois possibilitou a compreensão da necessidade de algumas mudanças em minha prática

profissional e pessoal, percebendo que tanto pensamento histórico quanto crítico devem seguir em constante mudança, de forma dialética, assim como a vida. Foram os desafios, frustrações e alegrias que me fizeram notar que ao pesquisar não estava falando apenas da educação de meus e minhas alunas, mas de minha própria, em um processo de aprender-ensinar-aprender utópico e que não tem fim.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Emancipação e educação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALBUQUERQUE, Marcelo; SILVA, Stéphaney; SANTIAGO, James; SILVA, Sheyla. Ensino de História e Direitos Humanos. *Diversitas Journal*. Volume 7, Número 3. Jul./Set, 2022. p. 2046 – 2054. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2259. Acesso em: 6 de novembro de 2022.
- ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História. São Paulo: Intermeios, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural?/ Silvio Luiz de Almeida. -. Belo Horizonte(MG) Letramento, 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar.. Etnografia da prática escolar. Campinas: Editora Papirus, 2009.
- APPLE, Michael W., AU, Wayne e GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In.: APPLE, Michael W. Educação crítica [recurso eletrônico] : análise internacional / Michael W. Apple, Wayne Au, Luís Armando Gandin ; tradução: Vinícius Figueira ; revisão técnica: Luís Armando Gandin. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2011.
- ARAÚJO, Valdei Lopes de. A aula como desafio à experiência da história. In: GONÇALVES, Márcia Almeida [et al.] (orgs.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.
- ARENDT, Hannah. Eichmann em Jerusalém. Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- AVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 41, nº 87, s/nº, julho de 2021. In.: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/cYtjsrRVpgcwbZh4c7C48FS/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 16 de fevereiro de 2022.
- BARBOSA, Camila L. B.; MARINHO, Danillo M.; CARVALHO; Larisse Santos Cabral de O. Debate como metodologia de ensino para a aprendizagem crítica. Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em Informática: partilhando possibilidades, s.d. In.:

<https://www.editorafamen.com.br/ebooks/2020/13-cap2.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2022.

BARTELD, Hanneke; SAVENIJE, Geerte M.; BOXTEL, Carla van. Students and teachers beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 2020.

BARTON, K. C. Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching & Learning* 7: 2, pp. 131–142, 2012.

BATISTA, Felipe. “Clima de guerra”: o que dizem professores acusados de doutrinação e o fim do Escola Sem Partido. <https://www.ufrgs.br/humanista/>, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2019/08/01/clima-de-guerra-o-que-dizem-professores-acusados-de-doutrinacao-e-o-fim-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 20 de julho de 2022.

BENTO, Maélen S., SILVA, Rafael C. da, DURANTE, Antônio D., RIBERIO, Ingridy S. Aplicação de debate como método de ensino em turmas de ensino médio sobre a legalização da maconha. 3º Congresso de Nacional de Educação de Poços de Caldas. In.: <http://www.educacaopocos.com.br/anais/Anais2019/7.%20APLICA%C3%87%C3%83O%20DE%20DEBATE%20COMO%20M%C3%89TODO%20DE%20ENSINO%20EM%20TURMAS%20DE%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20SOBRE%20A%20LEGALIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20MACONHA.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. Em ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. SP : Ática, 1983.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Lei 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRAUDEL, Fernand. *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II*. 2 vols. São. Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história?. *História & Ensino*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p105. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASULO, José Carlos de Oliveira. Uma Metodologia de Ensino para Aulas Práticas Universitárias: Leitura, Trabalho de Grupo e Debate. Revista Portuguesa de Pedagogia Extra-Série, 2011, 161-169. In.: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_Extra-2011_13/761. Acesso em: 22 de fevereiro de 2022.

CHAUI, Marilena. Intelectual Engajado: Uma Figura em Extinção. In: NOVAES, Aduato (org.) O silêncio dos intelectuais. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

DORNELES, Maurício da Silva; MEINERZ, Carla Beatriz. O tema do negro e a vida do negro: dilemas da Educação das relações étnico-raciais no campo da pesquisa em ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. pp. 406-421. Disponível em: <<https://is.gd/3XhSfZ>>. Acesso em: 25 de novembro de 2022.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OTHELO ROSA. Projeto Político Pedagógico. Porto Alegre, 2019. Escola Estadual de Ensino Fundamental Othelo Rosa, Porto Alegre, 2019.

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

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: UFBA, 2008.

FILHO, José Luiz Xavier. Ensino de História e combate ao racismo na sala de aula: História e culturas Afro-brasileiras no livro didático. Revista TEL, Irati, v.12, n.1, p.159-172, jan./jun.2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/issue/view/849>. Acesso em: 05 de novembro de 2022.

FONTANA, Josep. ¿Qué historia enseñar?. Dossier. La enseñanza de la historia en España hoy. Clío & Asociados. La Historia Enseñada, n. 7. p. 15-26, 2003. In.: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1578/2492>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

FORNECK, Maria Betina. Ensino de História, tempo e temporalidades: uma experiência de formação continuada com professores de História de Arroio do Meio/RS. Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não marcada. In: WARE, Vron. (Org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond Universitária / Centro de Estudos Afro Brasileiros, 2004. pp. 307-338. Disponível em: <<https://is.gd/ILpR9t>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEHLBACH, Hunter. Making social studies social: Engaging students through different forms of social perspective taking. *Theory into Practice* 50, no. 4: 300-310, 2011.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MESQUITA, Ilka Miglio de. Ensino de História com Questões Sensíveis. *Pensar a Educação em Revista*, Florianópolis/Belo Horizonte, ano 6, vol. 6, n. 2, jun-ago 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2021/04/05/pensar-a-educacao-em-revista-ano-6-vol-6-n-2-jun-ago-2020-2/>. Acesso em: 16 de agosto de 2022.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GOVERNO FEDERAL. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

GUIMARÃES, Selva (Org.). Ensino de História e cidadania. Campinas: Papirus, 2016.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Ensinando pensamento crítico: Sabedoria prática. São Paulo: Elefante Editora, 2020.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict. *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 1, pp. 37–51, 2009.

KONDER, Leandro. O que é dialética. Brasília: Editora brasiliense, 2012.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Contraponto, 2006.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Ana Paula dos Santos. Abordagens para um ensino de História Humanizado. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 02, n. 03, p. 166-176, jan./jun. 2019. Acessado em: 23 de Dezembro de 2023 In: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54085/1/Ensino.7687-Texto%20do%20artigo-19914-1-10-20191127.pdf>.

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento escolar. Hist. Educ. [Online], Porto Alegre, v. 19 n. 47, Set./dez., 2015, p. 81-108. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/CCJZ3LYLT7xV6RrDcRpbTmb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 de novembro de 2022.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. Didactique et Enseignement de l'Histoire-géographie au Collège et au Lycée. Paris: Publibook, 2013.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 25, p. 165-175, jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/7071/5043>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.

MIRANDA, Sonia Regina. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 149-167 - 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/73/58>. Acesso em: 11 de agosto de 2022.

MONTEIRO, A. M. F. da C., & PENNA, F. de A.. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educação & Realidade, 36, 2011. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro, processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

OLIVA, Anderson; da CONCEIÇÃO, Maria Telvira. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. Revista História Hoje, [S. l.], v. 12, n. 25,

2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1080>. Acesso em: 25 nov. 2023. Acesso em: 25 de novembro de 2023.

OLIVEIRA, Amanda Dorneles; MOURA, Edison Luis Amaral de; SILVA, Évylin Koligoski da; SILVA, Hugo Guilherme Alves da; REIS, Jamir Rodrigues dos. O “martírio” na demarcação das terras indígenas: debates em sala de aula. s.d. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/ephis/assets/edicoes/2017/arquivos/21.pdf>. Acesso em: 7 de novembro de 2022.

PAGÈS, Joan. La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 19 n. 3, p. 17-34, novembro de 2014. In.: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2015/07/Ed-Foco-v-19-n-3-nov14-fev15.pdf>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2022.

PAUL, Richard; ELDER, Linda. The miniature guide to critical thinking. Concepts and Tools. The foundation for critical thinking, s.d..

PACE, Judith L. Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries, Theory & Research in Social Education, 47:2, 228-260, 2019.

PACIEVITCH, Caroline. Utopias na docência em História: diálogos com professores franceses. EDUR, Educação em Revista. 2021; 37. In.: <https://www.scielo.br/j/edur/a/3WDBcKjLgD5rcGmM5d5JKPs/>. Acesso em 17/06/2022.

PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton Mullet. Notas sobre uma filosofia do ensino de História: um samba sobre o infinito. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. pp. 452-470. Disponível em: <<https://is.gd/3XhSfZ>>. Acesso em: 25 de novembro de 2022.

PERUSSATTO, Melina Kleinert. Arautos da liberdade: educação, trabalho e cidadania no pós-abolição a partir do jornal O Exemplo de Porto Alegre (c.1892-c.1911) (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. Cidadania e Gente Negra no Brasil – uma incompatibilidade construída. Portal Geledés, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cidadania-e-gente-negra-no-brasil-uma-incompatibilidade-construida/>.

PORTO ALEGRE. ObservaPOA O Porto Alegre em Análise é uma ferramenta desenvolvida para o Observatório da Cidade de Porto Alegre com o intuito de realizar a

gestão e análise de indicadores da cidade, das Regiões do Orçamento Participativo e dos bairros. Disponível em: http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regiao=27_0_0. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina (pp. 122-151). In E. Lander (Ed). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista / Djamila Ribeiro. —. 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Helenice; CINTRA, Rafael. Aproximações etnográficas da escola: entrada furtiva em um pomar ou mergulho em significados partilhados? In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e suas práticas de pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2021.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica, 2010. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf. Acesso em 22 de agosto de 2022.

SEIXAS, P.; PECK, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), Challenges and Prospects for Canadian Social Studies (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. Revista História Unicruz, Cruz Alta, v. 2, p. 18-23, 2001.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

SHIRER, William L. Ascensão e queda do Terceiro Reich: triunfo e consolidação (1933-1939). 2ª ed. Nova Fronteira, 2022

SILVA, Daniel Pinha. Ampliação e veto ao debate público na escola: História Pública, ensino de História e o projeto “Escola sem partido”. Revista Transversos. “Dossiê: História Pública: escritas contemporâneas de História. Rio de Janeiro, Vol. 07, nº. 07, pp. 11-34, Ano 03. set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/24943>.

SILVA, Giovani José da. Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. *História Hoje*, v. 1, n. 2, pp. 59-79, 2012. Disponível em: <<https://is.gd/MrAfFU>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação Porto Alegre/RS*, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007

SIMON, Nina. *The participatory Museum*. 2010 Disponível em: <http://www.participatorymuseum.org/read/>. Acesso em: 22 de outubro de 2022.

SIMONNEAUX, Laurence; POULIOT, Chantal. Les Questions Socialement Vives (QSV) ou Socially Acute Questions (SAQ). *Sisyphus: Journal of education*. Instituto de Educação Universidade de Lisboa, Vol. 05, Issue 2, 2017. In.: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/issue/view/660>, Acesso em: 20 de julho de 2022.

SOUZA, Éder Cristiano de. O uso do cinema no ensino de História: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. *ESCRITAS Vol.4* (2012). pp. 70-93. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/1303>. Acesso em: 24 de novembro de 2022.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 42, nº 89, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472022v42n89-06>. Acesso em: 25 de Junho de 2023.

SPIVAK, Gayatri. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VEDOVOTO, Felipe; CORREIO, Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues. Tempo histórico, presentismo e escola: desafios para o ensino de História na contemporaneidade. *Perspectivas em Diálogo, Naviraí*, v. 7, n. 12 (especial), p. 114-126, 2019.

XAKRIABÁ, Célia. *Amansar o giz*. Piseagrama, Belo Horizonte, número 14, pp. 110 - 117, 2020.

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

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

WILLIAMS, Eric. *Capitalismo e escravidão* — 1. ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2012.

WILLINGHAM, Daniel T. Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?, *Arts Education Policy Review*, 109:4, 21-32, 2008.

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROJETO DE PESQUISA: Educação crítica e ensino de História, aproximações e afastamentos através de debates envolvendo Questões Socialmente Vivas.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Responsável por estudante

PESQUISA: Educação crítica e ensino de História, aproximações e afastamentos através de debates envolvendo Questões Socialmente Vivas.

Prezado(a) responsável, prezado(a) estudante

Este texto traz informações sobre um projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido pelo professor Nícolas Rodrigues de Mello, mestrando do curso ProfHistória, ministrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Queremos entender melhor as aproximações e afastamentos da Educação Crítica e do Ensino de História através de debates envolvendo Questões Socialmente Vivas. Por isso, solicitamos sua autorização para utilizarmos algumas atividades realizadas pelo adolescente/jovem sob sua responsabilidade. Essas atividades compõem o currículo oficial e serão realizadas nas aulas regulares de história. Portanto, não será necessário nenhum deslocamento, nem haverá prejuízo na aprendizagem dos conteúdos. Participarão desta pesquisa estudantes da turma 61 da EEEF Othelo Rosa.

As atividades propostas não serão diferentes do que se faz cotidianamente nas aulas de História e respeitarão o currículo estabelecido. Assim, além de possível fadiga ao final da aula, há o risco de o estudante não gostar das atividades, ou de frustrar-se ao ouvir perspectivas diferentes de sua opinião atual. Ele pode, também, sentir-se decepcionado ou impotente em relação à realidade.

Por outro lado, debater a respeito de Questões Socialmente Vivas pode trazer satisfação intelectual e sentimento de esperança. O jovem pode se sentir motivado a buscar mais informações e a relacioná-las com suas próprias experiências.

Tudo será realizado nos períodos normais de história, pois as aulas serão planejadas pelo professor, dentro do que já está previsto para o ano escolar. Por isso, toda a turma participará, mas você pode não autorizar o uso dos trabalhos do jovem pela pesquisa. Você também pode autorizar agora, mas mudar de ideia depois. É só avisar o professor.

Além das atividades de ensino, aplicaremos alguns questionários para obter algumas informações sobre o perfil socioeconômico da turma. É tudo anônimo: as respostas individuais não serão identificadas de nenhuma forma, em nenhum dos trabalhos ou questionários.

Caso se detecte algum problema, a pesquisa poderá ser interrompida e você será informado. Como o professor é também o pesquisador, você poderá tirar dúvidas a qualquer momento. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme a Resolução no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade do jovem sob sua responsabilidade. Você não precisará pagar nada para garantir sua participação e também não receberá nenhum pagamento.

Ao participar desta pesquisa, nem o estudante, nem seus responsáveis terão qualquer benefício direto, exceto a oportunidade de aprender e refletir sobre o ensino de História e a Educação Crítica através de debates envolvendo Questões Socialmente vivas. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para a participação do adolescente sob sua responsabilidade. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorizo o(a) estudante sob minha responsabilidade a participar da pesquisa.

Nome: _____

Nome do(a) estudante: _____

Porto Alegre, _____ de _____ de 2023.

Assinatura

Coordenação local da pesquisa

Nícolás Rodrigues de Mello

Av. Independência, 1065 - Independência, Porto Alegre - RS, 90035-072

Porto Alegre – RS - Brasil

3222-2492

nicolasrmello@gmail.com

Apêndice B - Termo de Assentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROJETO DE PESQUISA: Educação crítica e ensino de História, aproximações e afastamentos através de debates envolvendo Questões Socialmente Vivas.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Responsável por estudante

PESQUISA: Educação crítica e ensino de História, aproximações e afastamentos através de debates envolvendo Questões Socialmente Vivas.

Prezado(a) responsável, prezado(a) estudante

Este texto traz informações sobre um projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido pelo professor Nícolás Rodrigues de Mello, mestrando do curso ProfHistória, ministrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Queremos entender melhor as aproximações e afastamentos da Educação Crítica e do Ensino de História através de debates envolvendo Questões Socialmente Vivas. Por isso, solicitamos sua autorização para utilizarmos algumas atividades realizadas pelo

adolescente/jovem sob sua responsabilidade. Essas atividades compõem o currículo oficial e serão realizadas nas aulas regulares de história. Portanto, não será necessário nenhum deslocamento, nem haverá prejuízo na aprendizagem dos conteúdos. Participarão desta pesquisa estudantes da turma 61 da EEEF Othelo Rosa.

As atividades propostas não serão diferentes do que se faz cotidianamente nas aulas de História e respeitarão o currículo estabelecido. Assim, além de possível fadiga ao final da aula, há o risco de o estudante não gostar das atividades, ou de frustrar-se ao ouvir perspectivas diferentes de sua opinião atual. Ele pode, também, sentir-se decepcionado ou impotente em relação à realidade.

Por outro lado, debater a respeito de Questões Socialmente Vivas pode trazer satisfação intelectual e sentimento de esperança. O jovem pode se sentir motivado a buscar mais informações e a relacioná-las com suas próprias experiências.

Tudo será realizado nos períodos normais de história, pois as aulas serão planejadas pelo professor, dentro do que já está previsto para o ano escolar. Por isso, toda a turma participará, mas você pode não autorizar o uso dos trabalhos do jovem pela pesquisa. Você também pode autorizar agora, mas mudar de ideia depois. É só avisar o professor. Além das atividades de ensino, aplicaremos alguns questionários para obter algumas informações sobre o perfil socioeconômico da turma. É tudo anônimo: as respostas individuais não serão identificadas de nenhuma forma, em nenhum dos trabalhos ou questionários.

Caso se detecte algum problema, a pesquisa poderá ser interrompida e você será informado. Como o professor é também o pesquisador, você poderá tirar dúvidas a qualquer momento. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme a Resolução no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade do jovem sob sua responsabilidade. Você não precisará pagar nada para garantir sua participação e também não receberá nenhum pagamento.

Ao participar desta pesquisa, nem o estudante, nem seus responsáveis terão qualquer benefício direto, exceto a oportunidade de aprender e refletir sobre o ensino de História e a Educação Crítica através de debates envolvendo Questões Socialmente vivas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para a participação do adolescente sob sua responsabilidade. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorizo o(a) estudante sob minha responsabilidade a participar da pesquisa.

Nome: _____

Nome do(a) estudante: _____

Porto Alegre, _____ de _____ de 2023.

Assinatura

Coordenação local da pesquisa
Nícolas Rodrigues de Mello
Av. Independência, 1065 - Independência, Porto Alegre - RS, 90035-072
Porto Alegre – RS - Brasil
3222-2492
nicolasrmello@gmail.com

Apêndice C - Questionário Temas de Debate

Questionário Temas de Debate

Oi pessoal!

Esse questionário foi elaborado para que possamos pensar em conjunto os temas que serão debatidos em nossas aulas de História e para que nos conheçamos um pouco melhor. Todas as respostas ficarão anônimas, então responda sem medo. As perguntas com um asterisco (*) são obrigatórias, as demais, não.

Obrigado!

nicolasrmello@gmail.com (não compartilhado)

*Obrigatório

Qual seu ano de nascimento?*

Data:

Você se identifica como?

- Pessoa Cisgênero (que o gênero é igual a ao sexo)
- Pessoa Transgênero (que o gênero é diferente do sexo)
- Prefiro não responder

Outro:

Como você se identifica quanto ao seu gênero?

- Feminino
- Masculino
- Não-binário
- Prefiro não responder
- Outro:

Qual sua orientação sexual

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual

- Pansexual
- Assexual
- Prefiro não responder

Outro:

Qual sua cor ou raça?

- Preta
- Parda
- Branca
- Amarela
- Indígena

Qual seu pertencimento religioso?

- Religião de matriz africana
- Cristão católico
- Cristão Evangélico
- Cristão Luterano
- Espírita
- Ateu
- Tenho um lado espiritual independente de religiões
- Judeu
- Muçulmano
- Budista

Outro:

Em que cidade você nasceu?*

Sua resposta:

Você mora em:*

- Casa própria
- Casa alugada
- Casa cedida ou de favor
- Ocupação ou invasão
- Abrigo

Outro:

Qual a ocupação (profissão) das pessoas que moram na sua casa?*

Sua resposta:

Você pratica alguma atividade fora da escola?*

- Trabalho remunerado
- Curso
- Esporte
- Atividades domésticas
- Trabalho voluntário
- Catequese, escola dominical ou similares
- Escola da samba
- Atividades no bairro ou rua

Outro:

Você tem acesso à Internet na sua casa? Por quais meios?*

- Não tenho
- Tenho banda larga em casa
- Banda larga compartilhada
- Possuo acesso pelo celular

Outro:

Que conteúdos você mais procura na internet?*

- Redes sociais
- Jogos
- What's app
- Séries e filmes
- Pesquisa e livros

Outro:

Cite alguns pontos positivos da sua escola:*

Sua resposta:

Cite alguns pontos negativos da sua escola:*

Sua resposta:

Quando você escuta a palavra debate, ao que você associa a expressão?*

- Briga ou disputa
- Acordo
- Conversa
- Diálogo
- Construção

Troca de ideias

Outro:

Como você reage quando alguém discorda de você?*

Mal

Bem

Gosto quando discordam de mim

Depende

Outro:

Quais assuntos do seu cotidiano mais lhe chamam atenção?*

Sua resposta:

Você acredita que é importante debater assuntos considerados polêmicos dentro da sala de aula?*

Sim

Não

Talvez

Outro:

Você acredita que existem temas que não devem ser debatidos?*

Sim

Não

Talvez

Você acredita que é possível mudar sua opinião através de um debate?*

Sim

Não

Talvez

Você acredita que estudar História e o passado contribui para o debate dos problemas do presente?*

Sim

Não

Talvez

Por último, escreva alguns temas que você considera importantes de serem debatidos em sala de aula:*

Sua resposta:

Formulário

disponível

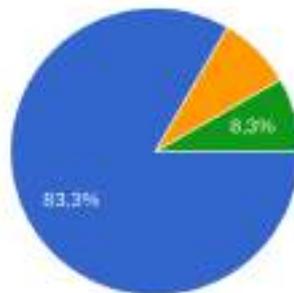
em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScmt2jxwMdS6MLbGMB0W9qaXEFY4SVWFe9oKAck4SnddCNm2g/viewform?usp=sf_link

Apêndice D - Respostas Questionário

Você se identifica como?

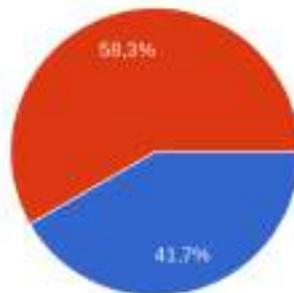
12 respostas



- Pessoa Cisgênero (que o gênero é igual a ao sexo)
- Pessoa Transgênero (que o gênero é diferente do sexo)
- Prefiro não responder
- sou hetero

Como você se identifica quanto ao seu gênero?

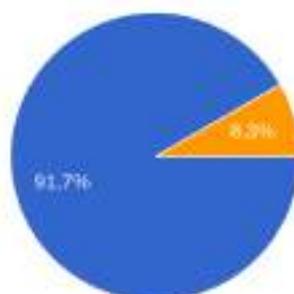
12 respostas



- Feminino
- Masculino
- Não-binário
- Prefiro não responder

Qual sua orientação sexual

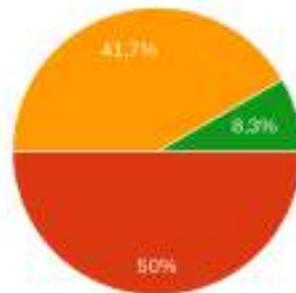
12 respostas



- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Pansexual
- Assexual
- Prefiro não responder

Qual sua cor ou raça?

12 respostas



- Preta
- Parda
- Branca
- Amarela
- Indígena

Qual seu pertencimento religioso?

12 respostas

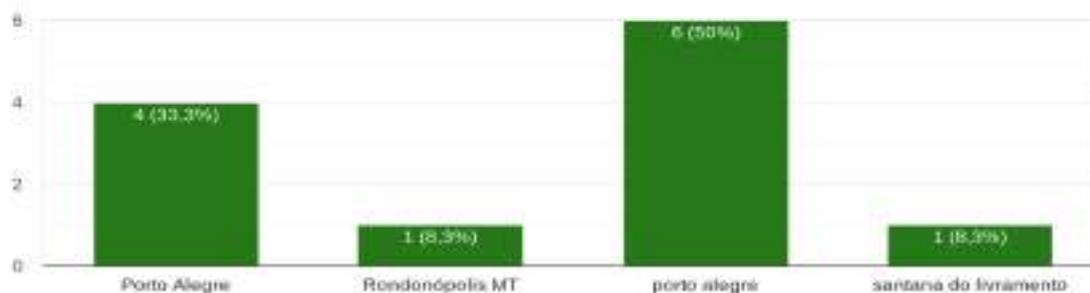


- Religião de matriz africana
- Cristão católico
- Cristão Evangélico
- Cristão Luterano
- Espírita
- Ateu
- Tenho um lado espiritual independentemente da religião
- Judeu

▲ 1/2 ▼

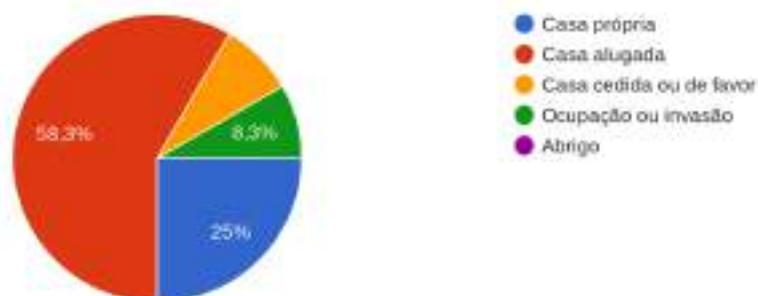
Em que cidade você nasceu?

12 respostas



Você mora em:

12 respostas



Qual a ocupação (profissão) das pessoas que moram na sua casa?

12 respostas

bancaria, uber

diretor administrativo, e dona de casa

padeiro(pai)confeiteira(mãe)

funcionario (a) publico

pai:motoboy e minha mae é cabeleleira

Irmão:trabalha no Banco.Meu cunhado trabalha de marido de aluguel.

Estetisista

minha mae e podologa e meu padrasto vende pesas de carro

eles tem um armazém próprio

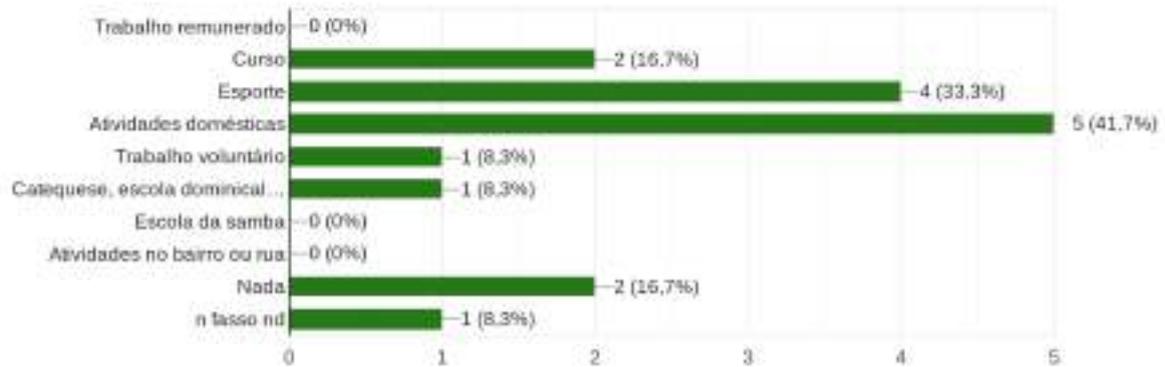
zelador e cozinheira

costureira,engenho

vendedor

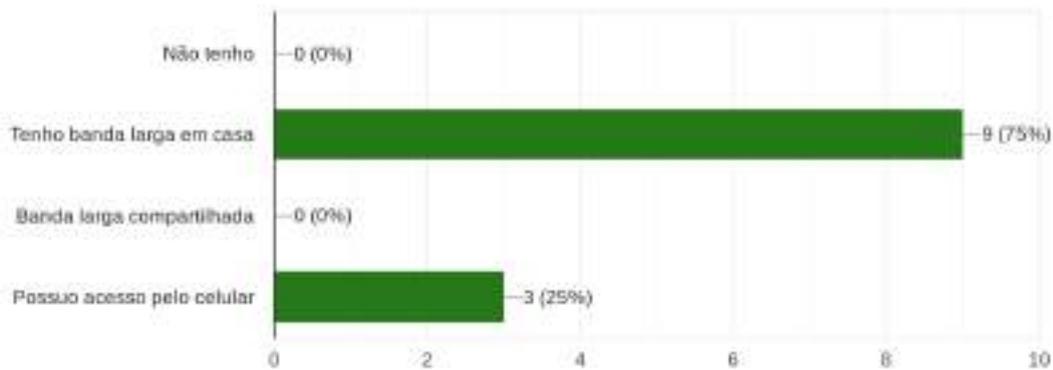
Você pratica alguma atividade fora da escola?

12 respostas



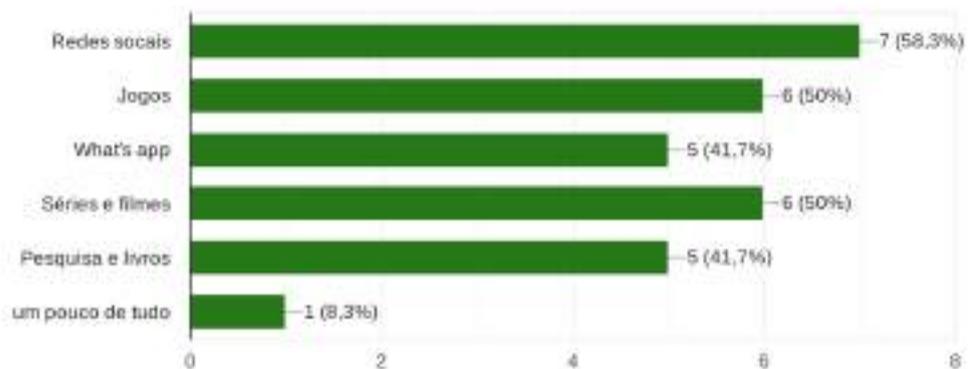
Você tem acesso à Internet na sua casa? Por quais meios?

12 respostas



Que conteúdos você mais procura na internet?

12 respostas



Cite alguns pontos positivos da sua escola:

12 respostas

estudar

o ensino é bom

professores legais.

é pequena

amigos bons , professores bons , estudo avançado

O ensino é bom

O Recreio,Lanche, Aulas

o ensino e bom os professores sao legais

os professores ensinam bem

presto bastante atenção nas aulas

saida

o estudo

Cite alguns pontos negativos da sua escola:

12 respostas

jogar, rir, não prestar a atenção

os guris muito IDIOTAS

meninos insuportaveis

é longe

patio pequeno

Não tem goleira na quadra

Pouco tempo de Recreio

muito pequena

muita palhaçada dos colegas na sala de aula e falam muita besteira maliciando tudo o que os outros falam

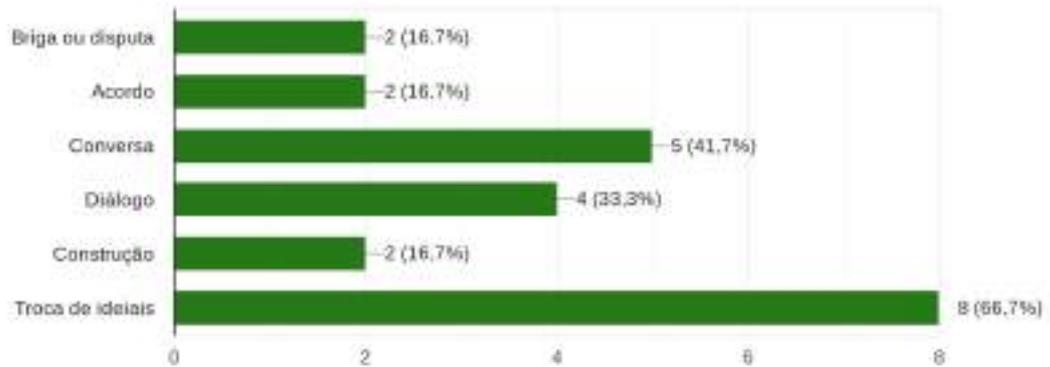
escrevo muito lento

horario

o patio muito pequeno

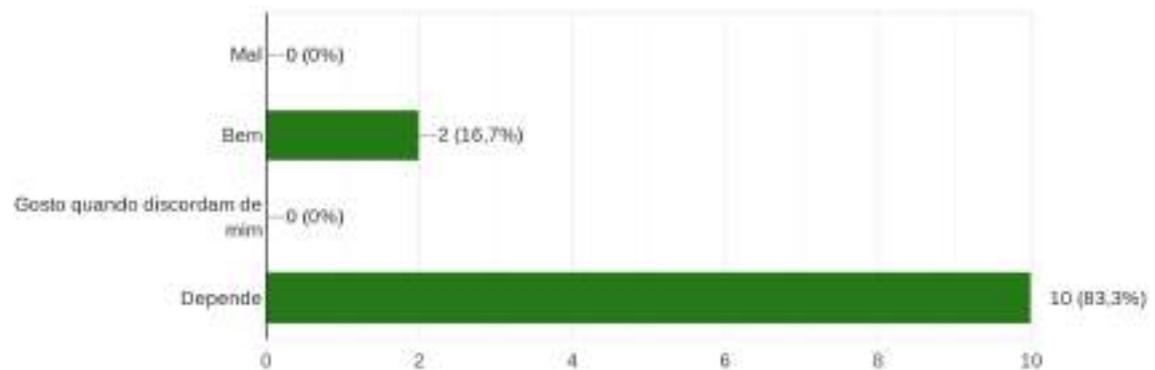
Quando você escuta a palavra debate, ao que você associa a expressão?

12 respostas



Como você reage quando alguém discorda de você?

12 respostas



Quais assuntos do seu cotidiano mais lhe chamam atenção?

12 respostas

jogos

Politica

assuntos sobre livros

saude fisica

jogos como:call of duty , free fire, e jogos de corridas como, asseto corsa e automobilista 2.

Jogar no pc

Jogos

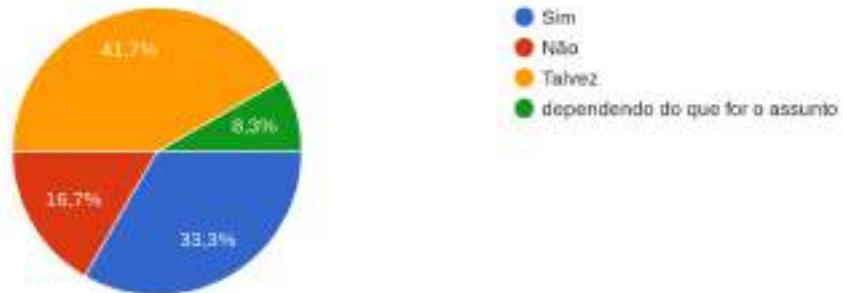
ah n sei n me chama atensao os assuntos

nada

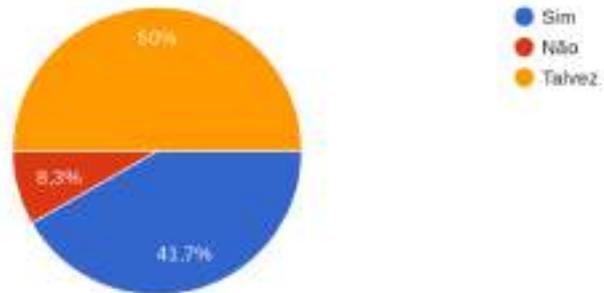
.

o treino de tarde

Você acredita que é importante debater assuntos considerados polêmicos dentro da sala de aula?
12 respostas

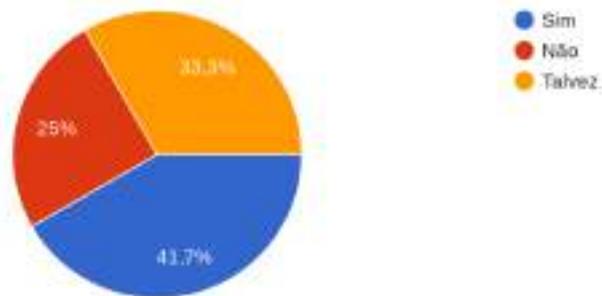


Você acredita que existem temas que não devem ser debatidos?
12 respostas



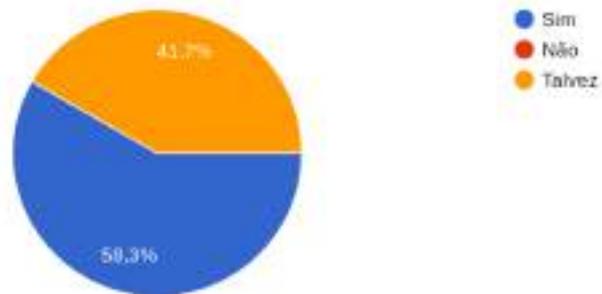
Você acredita que é possível mudar sua opinião através de um debate?

12 respostas



Você acredita que estudar História e o passado contribui para o debate dos problemas do presente?

12 respostas



Por último, escreva alguns temas que você considera importantes de serem debatidos em sala de aula:

12 respostas

segunda guerra mundial

qualquer um, relacionado ao Brasil...

segunda guerra mundial

guerras

dilemas morais.

Política etc

Problemas da Sociedade

acho q mais coisas dentro do brasil e menos fora

a questão das separações territoriais

a historia do brasil antes da invasao de portugal

ditadura militar

futebol

Apêndice E - Materiais de Apoio

Material de Apoio: Segunda Guerra Mundial

Primeiramente, vamos relembrar um pouco os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial (1938-1945). Para tal, lhe convidamos a ler o texto abaixo produzido pelo historiador Daniel Silva das Neves e publicado no site Brasil Escola, onde o conflito, suas causas e consequências são explicados. Boa leitura!

***Dica!** Sempre que ler algo que lhe chamou atenção ou que considera importante no texto, sublinhe e pesquise mais sobre o assunto.

Segunda Guerra Mundial

A Segunda Guerra Mundial foi um conflito de proporções globais que aconteceu entre 1939 e 1945. Caracterizada como um conflito em estado de guerra total (no qual há mobilização de todos os recursos para a guerra), a Segunda Guerra Mundial fez Aliados e Eixo enfrentarem-se na Europa, África, Ásia e Oceania. Após seis anos de conflito, mais de 60 milhões de pessoas morreram.

Causas da Segunda Guerra Mundial

A Segunda Guerra Mundial teve como grande causa o expansionismo e o militarismo da Alemanha Nazista. Essa postura da Alemanha refletia diretamente a ideologia dos nazistas, que haviam alcançado o poder da Alemanha em 1933. A ação dos nazistas resultava, em grande parte, da insatisfação de uma parte radicalizada da sociedade alemã com o desfecho da Primeira Guerra Mundial.

Ao final da Primeira Guerra Mundial, consolidou-se fortemente na sociedade alemã uma ideia de que a derrota na guerra havia sido injusta. Somado a isso, havia também a grande humilhação que a Alemanha sofreu com o Tratado de Versalhes, acordo que pôs fim à Primeira Guerra e que proibia a Alemanha de ter navios e aviões de guerra, limitou ao número de 100 mil os soldados de infantaria, obrigou a nação alemã a pagar uma indenização altíssima e a entregar suas colônias para aqueles que a derrotaram.

Para piorar, na década de 1920, durante a República de Weimar, a Alemanha encarou uma crise econômica duríssima, que levou o país à falência. Essa crise foi agravada com a Crise de 1929, que, por sua vez, reforçou a crise da democracia liberal e fomentou movimentos autoritários e fascistas pela Europa. O fascismo italiano e o nazismo alemão são os grandes exemplos destes movimentos.

Os nazistas ocuparam o poder da Alemanha em 1933, e Adolf Hitler, o líder do partido nazista, iniciou uma campanha de recuperação da Alemanha, de doutrinação da população e de perseguição às minorias. A Alemanha, ao recuperar a sua economia, partiu para o rearmamento – um desafio claro às determinações do Tratado de Versalhes. Franceses e ingleses nada fizeram, pois temiam que um desafio aos alemães poderia levar a Europa a uma nova guerra, experiência essa que queriam evitar ao máximo.

À medida que a Alemanha fortaleceu-se militarmente, Hitler deu início ao seu expansionismo territorial. A ideia dele era construir o lebensraum, o “espaço vital” que os nazistas tanto almejavam. Esse conceito consistia basicamente em formar um império para a Alemanha em territórios que historicamente haviam sido ocupados por germânicos. Esse era o Terceiro Reich, um império dedicado exclusivamente para os arianos (ideal de raça pura dos nazistas) e que sobreviveria à custa da exploração dos eslavos.

O expansionismo germânico ocorreu em três momentos distintos. Inicialmente foi realizada a invasão e anexação da Áustria, evento conhecido como Anschluss e que ocorreu em 1938. Em 1939, os alemães manifestaram o interesse de invadir e anexar os Sudetos, região da Tchecoslováquia. Após negociações conduzidas por britânicos e franceses, os alemães tiveram autorização para anexar os Sudetos (acabaram anexando quase toda a Tchecoslováquia). Por fim,

veio a Polônia. Esse país do Leste Europeu havia surgido ao final da Primeira Guerra Mundial em territórios que anteriormente pertenciam aos alemães e aos russos.

A retórica de Hitler contra os poloneses endureceu-se em meados de 1939. A invasão da Polônia, no entanto, não seria aceita por ingleses e franceses. Ambos os países haviam exigido de Hitler, durante a Conferência de Munique, que suas ambições territoriais encerrassem-se na Tchecoslováquia.

Hitler, no entanto, não esperava que ingleses e franceses fossem reagir aos seus movimentos. Em 1º de setembro, ordenou a invasão da Polônia utilizando como justificativa um suposto ataque polonês na fronteira com a Alemanha (o ataque foi forjado pelos nazistas). Dois dias depois, britânicos e franceses responderam à agressão alemã contra a Polônia com uma declaração de guerra. Esse foi o início da Segunda Guerra Mundial.

Combatentes da Segunda Guerra Mundial

A Segunda Guerra Mundial contou com o envolvimento de dezenas de países. Os participantes da Segunda Guerra Mundial podem ser reunidos em dois grupos.

- Aliados: Reino Unido, França, União Soviética e Estados Unidos.
- Eixo: Alemanha, Itália e Japão.

Naturalmente, ao longo da guerra, diversos outros países foram tomando partido e juntando-se a um dos dois lados que estavam na luta. Do lado dos Aliados, por exemplo, lutaram o Canadá, o Brasil, a Austrália, a China e a Holanda. No Eixo, atuaram nações como Hungria, Romênia e Croácia. É importante mencionar que em diversos locais que os nazistas pisaram houve colaboracionismo, mas também houve resistência.

Um símbolo do colaboracionismo com os nazistas foi Vidkun Quisling, nazista da Noruega que organizou o plano de invasão de seu próprio país com os alemães. Símbolos de resistência contra os nazistas foram, por exemplo, os guerrilheiros (partisans) da Bielorrússia (conhecida atualmente como Belarus) que organizaram forças nas florestas de seu país e atuaram por anos sabotando os nazistas.

Fases da Segunda Guerra Mundial

A Segunda Guerra Mundial pode ser dividida em três fases para melhor entendimento dos acontecimentos do conflito, a saber:

- Supremacia do Eixo (1939-1941): nessa fase, tornaram-se notórios o uso da blitzkrieg e a conquista de diversos locais pelas tropas da Alemanha. Além disso, na Ásia, os japoneses conquistaram uma série de territórios dominados por britânicos, franceses e holandeses.
- Equilíbrio de forças (1942-1943): nessa fase, os Aliados conseguiram recuperar-se na guerra, tanto na Ásia quanto na Europa, e equilibraram forças com os alemães. Essa fase ficou marcada pela indefinição de quem ganharia o conflito.
- Derrota do Eixo (1944-1945): nessa fase, o Eixo estava em decadência. A Itália foi invadida; Mussolini, deposto; os alemães e japoneses passaram a ser derrotados sucessivamente e ambos os países entraram em colapso.

A guerra, conforme mencionado, foi iniciada quando os alemães invadiram a Polônia em 1º de setembro de 1939. A partir desse momento, os alemães iniciaram a utilização de uma tática que se destacou no conflito: a blitzkrieg. Essa palavra em alemão significa “guerra-relâmpago” e consistia, basicamente, em uma tática em que artilharia e infantaria faziam ataques coordenados contra as linhas adversárias com o objetivo de abri-las. A partir da abertura das linhas, a infantaria e os blindados faziam rápidas movimentações no território para penetrar na brecha que foi aberta. Entre 1939 e 1941, os alemães conquistaram Polônia, Dinamarca, Noruega, Holanda, Bélgica, França, Iugoslávia e Grécia. Nesse período, as conquistas aconteciam em uma velocidade assombrosa, com as forças alemãs passando a dominar grande parte do continente europeu.

Em 1941, a Alemanha parecia invencível, e os alemães organizaram o seu plano mais ousado em toda a guerra: a Operação Barbarossa. Essa operação consistia em coordenar a invasão do grande adversário dos alemães na Europa: o bolchevismo soviético. Até esse momento, ambas as

nações estavam em paz, pois, em 1939, haviam assinado um pacto (Molotov–Ribbentrop) denão agressão, em que concordavam em não lutar entre si durante um período de 10 anos.

A invasão da União Soviética aconteceu em 22 de junho de 1941, e o plano dos alemães era conquistar o país em oito semanas. O fracasso dos alemães nesse sentido destruiu toda e qualquer possibilidade de o fazerem em longo prazo, pois a Alemanha não tinha recursos e nem dinheiro para uma guerra de longa duração contra os soviéticos.

Os alemães tinham três objetivos: Moscou, Leningrado e Stalingrado. A capital soviética quase foi conquistada (Moscou) porque os alemães chegaram a poucos quilômetros dela, mas falharam. Leningrado foi cercada pelos alemães durante 900 dias e deixada para morrer de fome – os relatos sobre a fome na cidade mostram o desespero da população diante da falta de alimento.

O ponto-chave da Segunda Guerra Mundial aconteceu em uma cidade do sul da União Soviética (sul da atual Rússia) que fica às portas do Cáucaso e à beira do rio Volga: Stalingrado. A conquista dessa cidade era crucial para os alemães garantirem o controle sobre os poços de petróleo do Cáucaso, além de ser simbólico conquistar a cidade que levava o nome do líder da União Soviética, Josef Stalin.

A luta em Stalingrado foi duríssima e estendeu-se de julho de 1942 até 1943. Antes de Stalingrado os alemães haviam conquistado vastos territórios da União Soviética (os alemães tinham conquistado os Países Bálticos, Ucrânia, Bielorrússia etc). Em Stalingrado, os alemães sofreram a derrota que iniciou a virada dos Aliados.

A batalha por Stalingrado resultou na morte de 1 a 2 milhões de pessoas, e a descrição dessa batalha define-a como um inferno. A cidade foi arrasada, e os alemães estiveram bem perto de conquistá-la, mas a resistência dos soviéticos garantiu a derrota dos alemães. Durante essa batalha, diariamente, milhares de soldados e de munição eram enviados para as tropas soviéticas. A derrota dos alemães veio logo após a Operação Urano.

As tropas alemãs foram empurradas para fora da cidade e, sem autorização para recuar, foram cercadas pelos soviéticos. Nesse momento, o exército, a indústria e a economia alemã iniciaram seu colapso. Começava a recuperação dos Aliados na luta contra os alemães. Outra batalha importante que selou o destino dos alemães na União Soviética foi a batalha travada em Kursk, em 1943.

Nesse ano também, britânicos e americanos ampliaram seus esforços na luta contra os alemães. A partir dos esforços dos Estados Unidos e da Inglaterra, as tropas alemãs foram expulsas do norte do continente africano. Depois, os Aliados debateram a respeito das possibilidades de um ataque contra os alemães na Normandia. Esse plano, no entanto, foi adiado, e americanos e britânicos optaram por invadir a Sicília.

Com o desembarque de tropas aliadas na Sicília, iniciou-se a reconquista da Itália, e os alemães foram obrigados a reforçar as defesas no norte italiano. Foi na frente de batalha travada na Itália, inclusive, que as tropas brasileiras lutaram entre 1944 e 1945. A partir de 1944, a situação da Alemanha na guerra era caótica, e mais derrotas ocorreram.

Em junho de 1944, britânicos e americanos lideraram, no dia 6, o desembarque de tropas conhecido como Dia D. Essa operação fazia parte dos planos de reconquista da França (ocupada pelos alemães desde 1940). No Dia D, foram mobilizados cerca de 150 mil soldados, que desembarcaram em cinco praias da Normandia: os codinomes das praias eram Utah, Juno, Sword, Gold e Omaha.

Na virada de 1944 para 1945, a situação da Alemanha era desesperadora. Nos primeiros meses de 1945, os alemães acumularam grande parte de suas perdas em toda a Segunda Guerra Mundial. Na virada do ano, foi travada a última ofensiva dos alemães na Batalha das Ardenas, que tinha como objetivo recuperar territórios na França e Bélgica. A campanha foi um fracasso e serviu para enfraquecer as tropas alemãs que ainda resistiam no front oriental.

Uma consequência direta da derrota nas Ardenas foi a perda de territórios na Polônia, quando os soviéticos conseguiram avançar do rio Vístula para o rio Oder e ficar à beira da fronteira com a Alemanha. Além disso, os soviéticos avançaram pelo Leste Europeu, conquistando locais como Budapeste (Hungria) e a Iugoslávia.

Segunda Guerra Mundial na Ásia

O conflito na Ásia ficou marcado pela luta travada entre japoneses e americanos no que também ficou conhecido como Guerra do Pacífico. Ao longo da década de 1930, o Japão também manifestou intenções expansionistas baseado em um forte militarismo. O resultado direto disso foi a Segunda Guerra Sino-Japonesa, conflito iniciado em 1937 que se fundiu com a Segunda Guerra Mundial e, portanto, só teve fim em 1945.

Antes mesmo do início da Segunda Guerra Mundial, os japoneses haviam participado de uma batalha contra os soviéticos entre junho e agosto de 1939. A Batalha de Khalkhin Gol, como ficou conhecida, foi travada basicamente por disputas territoriais existentes entre japoneses e mongóis (apoiados pelos soviéticos).

Os japoneses foram derrotados nessa batalha, o que foi fundamental para o caminho que os japoneses tomaram em seguida. Com a derrota nessa batalha, os japoneses passaram a priorizar levar a guerra para o sul da Ásia, ou seja, para as colônias europeias que ficavam no sudeste asiático, e contra os Estados Unidos.

Em 1937, foi iniciada a guerra do Japão contra a China. Em 1940, os japoneses invadiram a Indochina Francesa e, em 1941, além de atacarem os americanos em Pearl Harbor, invadiram uma série de colônias britânicas e a colônia holandesa.

O ataque a Pearl Harbor é entendido como marco da Guerra no Pacífico e aconteceu em dezembro de 1941. Por causa desse ataque, os americanos declararam guerra contra o Japão e iniciaram a sua luta contra o exército e marinha japoneses. Alguns momentos marcantes da luta travada no Pacífico foram as batalhas de Midway (vista como a virada dos americanos na luta contra os japoneses), Guadalcanal e Tarawa, que aconteceram entre 1942 e 1943.

De 1944 em diante a situação do Japão era similar à da Alemanha: o país estava em ruínas, mas seguia resistindo. No ano final da guerra, batalhas cruciais foram travadas em Iwo Jima, Okinawa e nas Filipinas, sendo as duas primeiras ilhas pertencentes ao território japonês. Nessas batalhas ficou evidente que a resistência promovida pelos japoneses seria realizada até a morte.

Os soldados japoneses, de fato, lutaram até a morte – pouquíssimos renderam-se aos americanos. Além da doutrinação imposta aos soldados, a rendição na cultura japonesa era vista de forma vergonhosa; sendo assim, os soldados lutavam até ser mortos ou, em casos extremos, cometiam o seppuku – um ritual de suicídio no qual uma adaga é enfiada nas entranhas.

Após a rendição dos nazistas, os Aliados exigiram, na Declaração de Potsdam, em julho de 1945, a rendição incondicional dos japoneses; caso contrário, eles enfrentariam a sua própria destruição. Os japoneses não aceitaram se render e, em represália a isso, os americanos organizaram os ataques a Hiroshima e Nagasaki com bombas atômicas.

Consequências

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo passou por intensas e radicais transformações. Logo após a guerra já estava predefinido o cenário que caracterizaria o mundo pelas décadas seguintes: o da bipolarização do período da Guerra Fria. O Leste Europeu foi ocupado pelas tropas do Exército Vermelho, e toda essa região ficou sob a influência do comunismo soviético.

As potências dos Aliados reuniram-se em 1945 e debateram a respeito das mudanças territoriais que aconteceriam no mapa europeu. Assim, a Alemanha, por exemplo, perdeu territórios para os soviéticos (a chamada Prússia Oriental passou a ser da União Soviética e atualmente é conhecida como Oblast de Kaliningrado e fica na atual Rússia). Vale mencionar também que a Alemanha foi ocupada por tropas britânicas, americanas, francesas e soviéticas.

Após a Segunda Guerra, foram criados tribunais que julgaram os crimes de guerra cometidos por alemães e japoneses. Pessoas que estiveram diretamente envolvidas com o Holocausto e com os massacres cometidos pelo Japão na Ásia foram julgadas no Tribunal Militar Internacional de Nuremberg e no Tribunal Internacional para o Extremo Oriente.

Após o final da Segunda Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas, conhecida como ONU e responsável pela manutenção da paz entre as nações. A intenção de uma organização como a ONU é evitar que outro conflito como a Segunda Guerra Mundial aconteça. Por fim, uma consequência direta da bipolarização do mundo, com os soviéticos representando um modelo (Socialista) e os americanos representando outro (Capitalista), foi a criação de um plano de reconstrução da Europa Ocidental financiado pelos Estados Unidos: o Plano Marshall.

Resumo

- A Segunda Guerra Mundial estendeu-se de 1939 até 1945.
- O conflito resultou na morte de 60 milhões a 70 milhões de pessoas, embora existam estatísticas que sugerem que a guerra provocou mais que 70 milhões de mortos.
- O estopim para a deflagração da guerra foi a invasão da Polônia pelos alemães em 1º de setembro de 1939.
- A guerra iniciou-se na Europa, mas espalhou-se pela África, Ásia e Oceania e contou com o envolvimento de nações de todos os continentes, inclusive o Brasil.
- Pode ser organizada em três fases distintas: a fase da supremacia alemã, a fase em que as forças estavam equilibradas e a fase que marcou a derrota do Eixo.
- Os grupos que se enfrentaram na guerra foram:
 - Os Aliados (Reino Unido, França, União Soviética e Estados Unidos).
 - O Eixo (Alemanha, Itália e Japão).
- Esse conflito ficou marcado por uma série de acontecimentos impactantes, tais como o Massacre de Katyn, o Holocausto, o Massacre de Babi Yar e o lançamento das bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki.
- Teve fim oficialmente em 2 de setembro de 1945, quando os japoneses assinaram um documento que reconhecia sua rendição incondicional aos americanos (os nazistas renderam-se aos Aliados em maio de 1945).

Esquematizando o texto

Após a leitura do texto, lhe convidamos a olhar o mapa mental produzido a respeito do conteúdo e que está em anexo a este material. Nele podemos observar os principais pontos da matéria trabalhada.

Atividade:

Que tal agora identificarmos e debatermos através das fotografias do conflito e de trechos de historiadores a significância do evento da Segunda Guerra Mundial (1938-1945)? Observe as imagens abaixo:



(Imagem1: Adolf Hitler na invasão da Polônia em setembro de 1939. Créditos: AP. Imagem 2: Blindados alemães Panzer VI Tiger I, que formavam a ponta da linha de avanço alemã no setor norte da Batalha de Kursk. Crédito: Henisch, Julho de 1943 - Localizado no Bundesarchiv - Arquivo Federal Alemão)



(Imagem 3: Crianças sobreviventes em Auschwitz - foto tirada de imagens gravadas pelas forças soviéticas. Crédito: US Holocaust Memorial Museum. Imagem 4: Tropas aliadas adentrando cidade alemã ao final da 2ª Guerra Mundial)

- 1) Após observar as fotos acima tente refletir sobre os seguintes aspectos:
- Que pessoas aparecem na fotografia ou que cena ela está retratando?
 - Descreva as pessoas quanto à aparência física e ao vestuário.
 - Se possível, descreva o local onde foi tirada a fotografia.
 - O que as pessoas retratadas estão fazendo?
 - Quando ela foi tirada? Pode ser a data aproximada, como o ano ou a década.

Não esqueça de anotar suas impressões de cada imagem!

Agora observe mais estas quatro imagens:



(Imagem 5: Após cinco dias de combates intensos, os fuzileiros navais dos Estados Unidos hastearam uma bandeira norte-americana no topo do ponto mais alto de Iwo Jima, em 23 de fevereiro de 1945. Dois dias depois, a fotografia de Joe Rosenthal estava na primeira página dos jornais de domingo nos Estados Unidos. A imagem aclamada ganhou o Prêmio Pulitzer no mesmo ano. Créditos: Joe Rosenthal, AP. Imagem 6: Memorial em homenagem aos soldados no local onde a bandeira foi fincada. Crédito: Wikipédia)



(Imagem 7: Bandeira da União Soviética sobre o Reichstag, prédio do parlamento alemão, em 1945. Créditos: Yevgeny Khaldei. Imagem 8: Reichstag hoje. Crédito: Tomasz Baranowski.)

2) Após observar as imagens, tente estabelecer uma relação entre as imagens 5 e 6, e 7 e 8, procurando ressaltar as diferenças e as semelhanças entre as fotos. Como inspiração, sugerimos a utilização do modelo abaixo:

Fotos 5 e 6

Diferenças:

Semelhanças:

Fotos 7 e 8

Diferenças:

Semelhanças:

Para finalizarmos, leia os trechos abaixo de dois historiadores a respeito da Segunda Guerra Mundial (1938-1945):

“Não há como compreender o Breve Século XX sem ela. Ele foi marcado pela guerra. Viveu e pensou em termos de guerra mundial, mesmo quando os canhões se calavam e as bombas não explodiam. Sua história e, mais especificamente, a história de sua era inicial de colapso e catástrofe devem começar com a da guerra mundial de 31 anos. (...)

Foi também, e demonstravelmente, uma luta de vida ou morte para a maioria dos países envolvidos. O preço da derrota frente ao regime nacional-socialista alemão, como foi demonstrado na Polônia e nas partes ocupadas da URSS, e pelo destino dos judeus, cujo extermínio sistemático foi se tornando aos poucos conhecido de um mundo incrédulo, era a escravização e a morte. Daí a guerra ser travada sem limites. A Segunda Guerra Mundial ampliou a guerra maciça em guerra total. Suas perdas são literalmente incalculáveis, e mesmo estimativas aproximadas se mostram impossíveis, pois a guerra (ao contrário da Primeira Guerra Mundial) matou tão prontamente civis quanto pessoas de uniforme, e grande parte da pior matança se deu em regiões, ou momentos, em que não havia ninguém a postos para contar, ou se importar. As mortes diretamente causadas por essa guerra foram estimadas entre três e quatro vezes o número (estimado) da Primeira Guerra Mundial, e, em outros termos, entre 10% e 20% da população total da URSS, Polônia e Iugoslávia; e entre 4% e 6% da Alemanha, Itália, Áustria, Hungria, Japão e China. As baixas na Grã-Bretanha e França foram bem menores que na Primeira Guerra cerca de 1%, mas nos EUA um tanto mais altas. Mesmo assim, são palpites. As baixas soviéticas foram estimadas em vários momentos, mesmo oficialmente, em 7 milhões, 11 milhões, ou na faixa de 20 ou mesmo 30 milhões. De qualquer modo, que significa exatidão estatística com ordens de grandeza tão astronômicas? Seria menor o horror do holocausto se os historiadores concluíssem que exterminou não 6 milhões (estimativa original por cima, e quase certamente exagerada), mas 5 ou mesmo 4 milhões? E se os noventa dias de sítio alemão a Leningrado (1941-4) mataram 1 milhão ou apenas três quartos ou meio milhão de fome e exaustão? Na verdade, podemos realmente apreender números além da realidade aberta à intuição física? Que significa para o leitor médio desta página que, de 5,7 milhões de prisioneiros de guerra russos na Alemanha, 3,3 milhões morreram? (...) Os prédios podiam ser mais facilmente reconstruídos após essa guerra do que as vidas dos sobreviventes. (Eric Hobsbawm. A Era dos Extremos. 1995. p.30 e p.41)

“Não foram apenas 46 milhões de vidas aniquiladas, mas a vida e a vitalidade vibrantes que haviam recebido como herança e que poderiam ter deixado aos seus descendentes: uma herança de trabalho e de alegria, de luta e de criatividade, de saber, de esperanças e de felicidade que ninguém receberia ou transmitiria.” (Martin Gilbert. A segunda Guerra Mundial: os 2.174 dias que mudaram o mundo. 2014, p.3)

3) Após observar a fotografia e ler os trechos, escreva um pequeno texto respondendo a seguinte questão: Porque o evento estudado é considerado historicamente significativo e qual a importância de seu estudo para os dias de hoje? Procure observar os acontecimentos dentro das seguintes características:

a) Ele foi importante ou influente na época em que ocorreu?

b) Deixou marcas ou traumas pessoais ou sociais para as gerações futuras?

c) Foi um momento de mudança ou transição, progresso ou declínio de impérios, nações e ideias?

d) Ocasinou mudanças nas sociedades envolvidas?

Você chegou ao final deste percurso! Muito bem!

Material de Apoio: Racismo, Anti-semitismo e Eugenia.

Olá! Vamos começar agora a segunda etapa de nossa sequência didática. A ideia é trabalharmos a conexões entre racismo, anti-semitismo e eugenia. Para tal, vamos primeiramente revisar alguns pontos. Assim, te convido a ler os textos abaixo para iniciarmos nosso percurso.

Racismo: uma visão geral.

Fonte: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-racism-an-overview?series=132>

Racismo é a crença que as pessoas possuem características inatas, biologicamente herdadas, que determinam seu comportamento. A doutrina do racismo afirma que o “sangue” é o marcador da identidade étnica-nacional, ou seja, dentro de um sistema racista o valor do ser humano não é determinado por suas qualidades e defeitos individuais, mas sim pela sua pertinência a uma “nação racial coletiva”. Neste modo de ver o mundo, as “raças” são hierarquizadas como “melhores” ou “piores”, “acima” ou “abaixo”. Muitos intelectuais do final do século 19, incluindo alguns cientistas, contribuíram com apoio pseudocientífico ao desenvolvimento desta falsificação teórica, tais como o inglês Houston Stewart Chamberlain, e exerceram grande influência em muitas pessoas da geração de Adolf Hitler.

Atualmente sabe-se que “raça” não existe em termos biológicos, apenas sociais. O ódio nazista contra a “raça judaica” desconsiderava o fato de que existiam judeus brancos, negros, orientais, e assim por diante. O “racismo” contra os judeus é denominado anti-semitismo, que é o preconceito contra ou ódio contra os judeus baseados em falsas teorias biológicas, uma parte essencial do Nacional Socialismo alemão, i.e. o nazismo. Em 1935, após chegarem ao poder, os nazistas criaram as Leis de Nuremberg, criando uma definição biológica errônea do que é ser judeu. Para os nazistas, movimentos políticos como o marxismo, comunismo, pacifismo e internacionalismo soavam como anti-nacionalistas e, para eles, eram consequência da “degeneração” causada pelo “perigoso” intelectualismo judaico.

Os nazistas acreditavam que a história humana era a de uma luta biologicamente determinada entre povos de diferentes raças, dentre as quais eles eram a mais elevada, destinada a comandar todas as outras, a “raça superior”. Em 1931, as SS, Schutzstaffel, guarda de elite do estado nazista, estabeleceram uma Secretaria de Povoamento e Raça para conduzir “pesquisas” raciais e para determinar a compatibilidade racial de possíveis parceiras para os membros das SS.

Os nazistas consideravam os alemães portadores de deficiências físicas ou mentais como resultado de falhas na estrutura genética da chamada “raça superior”, e achavam que tais pessoas não deveriam se reproduzir por serem um “perigo” biológico para a pureza da “raça ariana”. Após seis meses de uma minuciosa coleta de dados, durante os últimos seis meses de 1939, e de um planejamento cuidadoso, os médicos nazistas começaram a assassinar os deficientes que encontravam-se em instituições médicas por toda a Alemanha, em uma operação que eles denominaram eufemisticamente de “eutanasia” (que quer dizer “morte tranquila”), que podia ser tudo, menos isto.

Segundo as teorias raciais nazistas, os alemães e outros povos do norte europeus eram “arianos” (que na realidade haviam sido um povo pré-histórico da Ásia central que havia migrado para a Europa e a Índia), e que eram uma raça superior às demais. Durante a Segunda Guerra Mundial, médicos nazistas conduziram “experiências médicas” que procuravam identificar provas físicas da superioridade ariana e da inferioridade não-ariana. Apesar de terem conseguido assassinar milhões de prisioneiros não-arianos durante tais “experiências” de sadismo, os nazistas não foram capazes de encontrar quaisquer provas de suas teorias de diferenças raciais biológicas entre os seres humanos, e de que eram os mais capazes.

Durante a Segunda Guerra Mundial, a liderança nazista iniciou o que eles chamaram de “limpeza étnica” nos territórios por eles ocupados na Polônia e na União Soviética. Esta política incluía o assassinato e extermínio das chamadas “raças inimigas”, entre elas os judeus, e também a destruição das lideranças dos povos eslavos, que eles planejavam tornar seus escravos por considerá-los inferiores. O racismo nazista foi responsável por assassinatos horrendos, em uma escala sem precedentes na história humana.

Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930).

Vanderlei Sebastião de Souza*

*Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, PR, Brasil.
vanderleidesouza@yahoo.com.br

A eugenia emergiu no início do século XX como um movimento científico e social fortemente associado às teorias raciais e evolutivas em voga no período, sobretudo aquelas relacionadas ao racismo científico e ao darwinismo social. Em tempos de expansão do imperialismo europeu e das ideologias nacionalistas, as teorias eugênicas consolidavam a crença na existência de raças superiores e inferiores e na possibilidade de empregar a ciência e a técnica para eliminar as imperfeições humanas e apressar o processo de evolução biológica das futuras gerações. Nascida na Inglaterra no final do século XIX, a eugenia rapidamente se disseminou pelo mundo, formando, nas primeiras décadas do século XX, um movimento que contou com a audiência de estadistas, médicos, cientistas e intelectuais de diferentes nacionalidades e orientações políticas e ideológicas.

Como um campo que articulou ciência, política e raça, a eugenia promoveu ideias e medidas sobre seleção social e racial, gênero, sexualidade e formação das identidades nacionais, adequando os usos das teorias científicas às ideologias políticas e raciais correntes no período. Neste contexto, conforme lembra Nancy Stepan, a eugenia não apenas “encorajou a administração científica e racional da composição hereditária da espécie humana” como introduziu ideias potencialmente explosivas que incluíam a segregação racial, a esterilização compulsória e o racismo. Não é por acaso que, na memória social, a eugenia ficou especialmente associada aos horrores cometidos pelos nazistas contra judeus, doentes mentais, homossexuais e outras minorias étnicas e sociais. Contudo, violentas políticas eugênicas também foram implantadas em outros lugares do mundo, como Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Noruega e Suécia, nações que institucionalizaram a eugenia e promoveram duras medidas de seleção social e racial. Muitos anos antes da ascensão do nazismo, eugenistas norte-americanos, por exemplo, já articulavam as ideologias de segregação racial e supremacia ariana com medidas radicais de esterilização eugênica e seleção imigratória.

Na América Latina, a eugenia emergiu no contexto da Primeira Guerra Mundial, estimulada pela necessidade de pensar a formação racial e as identidades nacionais. Movimentos eugênicos bem organizados surgiram sobretudo no Brasil, no México e na Argentina, que contaram com a criação de sociedades eugênicas, periódicos e eventos especializados. De maneira geral, os eugenistas latino-americanos se envolveram com legislações e medidas de bem-estar materno e infantil, combate às doenças infecciosas, saúde mental, educação sexual e matrimonial e controle reprodutivo, mas também com projetos relacionados às ideologias raciais particulares de cada país, muitas vezes em sintonia com o racismo científico que grassava na Europa e nos Estados Unidos.

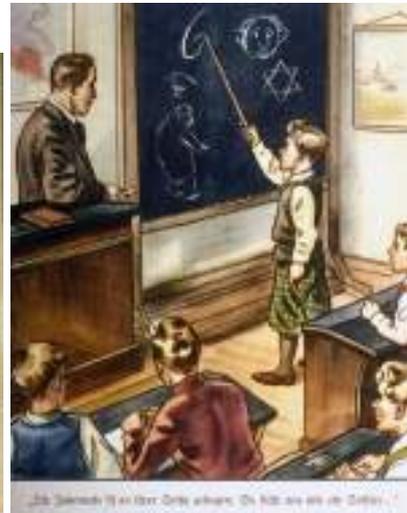
No caso do Brasil, embora a eugenia tenha sido introduzida a partir de estreita associação com a higiene e a medicina social, a historiografia tem destacado que as maiores polêmicas giraram em torno dos efeitos da miscigenação racial.

Procurou demonstrar que os adeptos do racismo científico se baseavam em proposições que identificam a “questão racial” como responsável pela suposta inferioridade biológica e civilizacional do país. Essa variante do racismo, como explica Antonio Sérgio Guimarães, surgiu na cena política e intelectual brasileira como doutrina científica a partir da geração de 1870 e se estendeu até pelo menos os anos 1930. Embora o racismo científico fosse bastante heterogêneo, existiam pontos em comuns que conectavam seus seguidores, como a crença na hierarquia racial, na superioridade europeia e na indissociável conexão entre caracteres biológicos e capacidades físicas, morais e intelectuais. O filósofo Tzvetan Todorov argumenta que o racismo científico foi um inexorável determinismo que nasceu na Europa entre os séculos XVIII e XIX sob o abrigo da ciência, como um esforço generalizado para ordenar e classificar as raças humanas, colocando os europeus no topo da pirâmide. Ainda de acordo com Todorov, o racismo científico foi bastante

polissêmico e gerou um conjunto de preceitos que se impunha como racional, universal e moralmente superior, uma vez que se apresentava como legitimamente científico.

Após a leitura dos textos, vamos analisar algumas das imagens que foram produzidas durante o Regime Nazista na Alemanha e que caracterizavam judeus de forma preconceituosa e estereotipa, prática que ficou conhecida como anti-semitismo.

Dê uma olhada nas imagens abaixo:



(Figura 1: Capa de um livro infantil alemão anti-semita intitulado "Confie tanto no juramento de um Judeu quanto em uma raposa no mato". Alemanha, 1936. Figura 2: Página do livro O Cogumelo Venenoso. Esta foto mostra uma página de um dos vários livros infantis anti-semitas publicados pela editora do nazista Julius Streicher, denominada *Der Stürmer-Verlag*. O texto diz: "O nariz dos judeus é entortado na ponta. Ele se parece com o número 6".)



(Figura 3: Charge advertindo sobre uma conspiração mundial de judeus. Alemanha, data incerta. Figura 4: Ilustração de um livro nazista destinado a crianças. Os títulos dizem: "Os judeus são a causa do nosso infortúnio" e "Como o judeu trapaceia". Foto tirada na Alemanha, 1936.)



(Figura 5: Cartaz nazista mostrando os judeus como monstros conspiradores. Com frequência, a propaganda nazista retratava os judeus como envolvidos em conspirações para provocar guerras. Neste cartaz, é exibido um judeu estereotipado, com traços maléficos, conspirando por trás dos bastidores para controlar as forças Aliadas, representadas pelas bandeiras inglesa, americana e soviética. A legenda diz: "[Quem está] Por trás das forças inimigas: O Judeu". Cartaz provavelmente divulgado no ano de 1942.)

Fonte imagens: <https://www.ushmm.org/>

Atividade:

- 1) Assim como fizemos no percurso anterior, procure analisar cada uma das imagens acima respondendo:
 - a) Que pessoas aparecem na imagem ou que cena ela está retratando?
 - b) Descreva as pessoas quanto à aparência física e ao vestuário.
 - c) Se possível, descreva o local que a imagem procura retratar.
 - d) O que as pessoas retratadas estão fazendo?
 - e) Qual a intenção em retratar as pessoas da forma como foram mostradas nas imagens?

Agora que você já terminou, vamos pensar um pouco mais sobre o movimento eugenista no Brasil e suas características. Te convido a ler o texto abaixo para refletirmos um pouco a respeito do assunto.

O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar.

Eugenia é um termo que veio do grego e significa 'bem nascido'. "A eugenia surgiu para validar a segregação hierárquica", explica ao VIX a pesquisadora Pietra Diwan, autora do livro "Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo".

Por Tiago Ferreira, do Vix.

Como a eugenia nasceu.

A ideia foi disseminada por Francis Galton, responsável por criar o termo, em 1883. Ele imaginava que o conceito de seleção natural de Charles Darwin – que, por sinal, era seu primo – também se aplicava aos seres humanos. Seu projeto pretendia comprovar que a capacidade intelectual era hereditária, ou seja, passava de membro para membro da família e, assim, justificar a exclusão dos negros, imigrantes asiáticos e deficientes de todos os tipos. Para isso, ele analisou a biografia de mais de 9 mil famílias.

"Galton pretendeu estender as implicações da teoria da seleção natural, indicando que os seus estudos demonstravam que além da cor do olho, feição, altura e demais aspectos fisiológicos, também traços comportamentais, habilidades intelectuais, poéticas e artísticas seriam transmitidas dos pais aos filhos", descreveu o pesquisador Valdeir del Cont, do Instituto de

Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O projeto da eugenia foi apresentado ao mundo pela Grã-Bretanha e colocado em prática pela primeira vez nos Estados Unidos.

Movimento de eugenia no Brasil

O Brasil não só 'exportou' a ideia como criou um movimento interno de eugenia. Médicos, engenheiros, jornalistas e muitos nomes considerados a elite intelectual da época no Brasil viram na eugenia a 'solução' para o desenvolvimento do país. Eles buscavam, portanto, respaldo na biogenética (ou seja, nos estudos e resultados de pesquisa de Galton) para excluir negros, imigrantes asiáticos e deficientes de todos os tipos. Assim, apenas os brancos de descendência europeia povoariam o que eles entendiam como 'nação do futuro'.

Segundo a antropóloga social Lilia Schwarcz, a eugenia oficialmente veio ao país em 1914, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, com uma tese orientada por Miguel Couto, que publicou diversos livros sobre educação e saúde pública no país. Couto via com maus olhos a imigração japonesa e anos mais tarde, em 1934, seria um dos responsáveis por implementar um artigo na Constituição da época que controlava a entrada de imigrantes no Brasil.

Nos primeiros anos do século XX, porém, havia no Rio, então capital brasileira, a ideia de que as epidemias brasileiras eram culpa do negro, recém-liberto com a abolição da escravatura (1889). Portanto, para parte da elite intelectual da época, a eugenia seria uma forma de 'higiene social', tanto que "saneamento, higiene e eugenia estavam muito próximas e confundiam-se dentro do projeto mais geral de 'progresso' do país", conforme assinalou a pesquisadora Maria Eunice Maciel, professora do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Renato Kehl: o pai da eugenia no Brasil

Quando se deparou com a tese orientada por Couto, o médico e sanitarista Renato Kehl (1889-1974), considerado o pai da eugenia no Brasil, achou que a comunidade científica tinha que se esforçar mais. Ele acreditava que a melhoria racial só seria possível com um amplo projeto que favorecesse o predomínio da raça branca no país.

A professora Maria Maciel enumera algumas das ideias de Kehl: "segregação de deficientes, esterilização dos 'anormais e criminosos', regulamentação do casamento com exame pré-nupcial obrigatório, educação eugênica obrigatória nas escolas, testes mentais em crianças de 8 a 14 anos, regulamentação de 'filhos ilegítimos' e exames que assegurassem o divórcio, caso comprovado 'defeitos hereditários' em uma família". Kehl conseguiu trazer diversas autoridades médicas para levar o projeto de eugenia adiante: um deles é Gonçalves Vianna, da então Liga de Higiene Mental do Rio Grande do Sul. Outra figura bem conhecida era o radialista Roquette-Pinto, que liderou o Congresso de Eugenia no Rio, em 1929.

Nesse congresso, que reuniu dezenas de médicos e biólogos favoráveis à ideia de eugenia, eles classificaram pessoas com deficiência, como cegos, surdo-mudos e pessoas com deficiência mental, por exemplo, de 'tarados' – ou seja, um mal a ser combatido para que a 'raça superior' prevalecesse. Mulheres eram tidas como 'procriadoras' e a eugenia, para eles, era uma forma de "advertência do perigo que ameaça a raça com o feminismo", como assinalou Maciel. Na mesma época, chegou a ser organizado um "Concurso de Eugenia" que serviria para premiar as 3 crianças que "mais se aproximassem do tipo eugênico ideal", conforme anunciava o cartaz. As 'vencedoras' do concurso eram todas garotas, brancas, que foram classificadas como "boas procriadoras".

Segundo Pietra Diwan, em escala nacional e política a eugenia era um "superprojeto", porque permitia identificar as características raciais e físicas consideradas 'ruins' pelos mais ricos da época e "cortar o mau para desenvolver apenas as boas características em cada pessoa".

Intelectuais contra e a favor da eugenia

Quem era a favor

Nas décadas de 1920 e 30, o pensamento eugenista cooptou muitos nomes influentes, como Júlio de Mesquita, proprietário do jornal O Estado de S. Paulo; Oliveira Vianna, jurista e sociólogo considerado 'imortal' pela Academia Brasileira de Letras; e o fundador da Faculdade de

Medicina em São Paulo, Arnaldo Vieira de Carvalho – que dá nome à conhecida “avenida doutor Arnaldo”, no centro da capital paulista.

O renomado autor de “Sítio do Picapau Amarelo”, Monteiro Lobato, não só era bastante próximo de Renato Kehl, como chegou a escrever um livro baseado nas ideias de eugenia. Publicado em 1926, “O Presidente Negro – O Choque das Raças” falava de um homem negro que assumiria a Casa Branca no ano de 2228 e uniria todos os brancos dos Estados Unidos a ponto de esterilizar e exterminar os negros de seu país. Pouco depois de lançar o livro, Lobato menciona o amigo em termos que hoje soam assustadores:

“Renato, tu és o pai da eugenia no Brasil e a ti devia eu dedicar meu Choque, grito de guerra pró-eugenia. Vejo que errei não te pondo lá no frontispício, mas perdoai a este estropeado amigo. Precisamos lançar, vulgarizar estas ideias. A humanidade precisa de uma coisa só: póda. É como a vinha”.

Não tinham opinião clara

Após a proclamação da República, o Brasil vivia um novo momento. Os negros recém-libertos disputavam mercado de trabalho com imigrantes de diversas partes do mundo (como Japão, Itália, Síria e judeus refugiados, para citar alguns), fazendo com que a unidade brasileira fosse repensada. Foi nesse contexto, em 1933, que o escritor pernambucano Gilberto Freyre publicou “Casa Grande e Senzala”, livro que revolucionou a antropologia brasileira ao mostrar como a miscigenação tornou-se um traço único do Brasil.

Pietra Diwan afirma, porém, que as ideias de Freyre não se tratavam de um contraponto à eugenia. “É controverso. Na minha visão, ele tenta justificar o preconceito no Brasil através da miscigenação. Ele critica sim a segregação. Mas o perigo da miscigenação nesse contexto é o branqueamento, que se tornou a proposta de alguns: ‘bom, vamos miscigenar porque branqueia e elimina os caracteres ruins da sociedade’”. Freyre era próximo de Renato Kehl e considerado um dos grandes gênios brasileiros por Monteiro Lobato. Ainda assim, diz Pietra, “Freyre não era do movimento eugenista. Digo que ele é entendedor”.

Nem mesmo os modernistas, que tinham como proposta enaltecer a ‘raiz’ do Brasil no campo da literatura e das artes plásticas, foram totalmente contra a eugenia. “Grande parte dos modernistas seguiu em busca de um país natural, puro, das imagens dos indígenas, mas eles excluem completamente os negros. Eles não contemplam a totalidade da sociedade brasileira naquele momento”, reflete Pietra.

Quem era contra

Um dos maiores opositores ao ideal de eugenia foi o médico sergipano Manoel Bonfim. Em 1905, ele publicou uma obra que irritou a comunidade médica: o livro “A América Latina: males de origem”. Ele chamou a eugenia de “falsa ciência” e expôs o preconceito declarado dos europeus em relação aos latino-americanos.

“O livro é uma análise das causas da miséria e do atraso geral do continente, em que desmascarava o chamado racismo científico”, explica o sociólogo Jefferson Medeiros, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). “A formulação dada por Bomfim em contraposição ao que era vigente na época sobre o fator das raças serem as causas do subdesenvolvimento leva-o a formular a tese do parasitismo social”. (Parasitismo social é a ideia de que os países ricos invadem as nações para extrair a riqueza e fazer dos nativos uma classe dominada.)

Eugenia na atualidade

Relatos e provas da violência generalizada devido ao Holocausto promovido pela Alemanha nazista fizeram com que houvesse um “constrangimento internacional em relação à eugenia”, segundo Pietra. De qualquer forma, esse pensamento persiste, sim, em nossa sociedade. “Se hoje não existe uma eugenia institucionalizada, existe um pensamento eugenista incrustado na mente do brasileiro. Não nos damos conta porque ele é tão naturalizado, que a gente vê sempre como uma piada ou uma justificativa de diferenciar o seu lugar em relação ao outro”, explica a pesquisadora.

Piadas corriqueiras como “segunda-feira é dia de branco” ou “sou pobre, mas sou limpinho” são alguns exemplos de como a eugenia chegou aos nossos tempos. Pietra atribui a

persistência desse discurso aos programas televisivos, ou seja, “a indústria de consumo e a cultura de massa no Brasil”. Mais uma vez, trata-se de uma herança norte-americana. “Essa cultura vem essencialmente dos Estados Unidos, através de Hollywood e dos bens de consumo”, diz a pesquisadora.

“O termo eugenia pode ter desaparecido, mas as perguntas, o pensamento e a preocupação permaneceram”, diz a pesquisadora brasileira, que atualmente trabalha sua tese de doutorado relacionando a eugenia nos Estados Unidos.

Pietra diz que, naquele país, a eugenia é institucionalizada nas relações sociais – algo que se comprova com a clara distinção entre brancos e negros em todas as esferas.

Agora que já estudamos um pouco mais a respeito do Movimento Eugênista no Brasil, vamos ler o que escreveu um dos principais representantes do movimento no Brasil, o médico Renato Kehl, nos Boletins de Eugenia, periódico produzido no Brasil e que retratava as ideias do movimento.

Boletim de Eugenia: Junho-Julho de 1929: Anno I: NS. 6-7: p.3-4

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=159808&pagfis=24>

QUESTÕES DE RAÇA

O estudo sobre o cruzamento de raças no Brasil está incipiente. Pouca cousa ou, mesmo, quasi nada foi feito. Encontram-se varios ensaios em obras esparsas. Dadas as condições mesologicas, sociaes e ethnicas é difficilimo qualquer investigação, que se queira proceder, sobre o assumpto. O Brasil, sabe-se, representa um grande e completo laboratorio no qual

se fundem varias raças: branca, indigena e preta. Cada uma destas apresenta muitas “variedades”, algumas bem diferenciadas. O proprio “*typo*” negro, que geralmente se considera unico, não é somatica e psychicamente homogeneo. Dessa mistura ethnica surgiu uma miscellanea racial, de tal forma confusa, que só com o tempo se poderá saber o resultado final. Tomando por base as fichas anthropologicas organizadas por medicos militares, dos individuos examinados para o serviço militar, calcula-se que existem 39 % de brancos, 50 % de mestiços, 10 % de pretos e 1 % de caboclos (indios) constituindo a massa de nossa população.

Os brancos predominam nos Estados do sul, os mestiços nos do norte, certo numero de caboclos no Amazonas, Sergipe, Alagoás e grande numero de pretos nos Estados da Bahia, Sergipe, Rio de Janeiro, Minas Geraes e Piauhy.

Devido á diminuição progressiva dos indios e dos

Devido á diminuição progressiva dos indios e dos negros, que vão desaparecendo, pela morte e pelo cruzamento, dentro de mais alguns decennios serão raros esses elementos ethnicos em estado de pureza. A preponderancia do elemento branco torna-se dia a dia mais evidente, graças á immigração cada vez maior de individuos dessa côr (portuguezes, italianos, allemães e polacos).

Em consequencia do desaparecimento gradual, pela morte, de grande numero de mulatos e caboclos, sobretudo de mulatos que são muito sacrificados pela tuberculose, e pelo cruzamento com individuos brancos, — a população brasileira modifica-se rapidamente, tomando um aspecto accêntuadamente "europeu".

Os mestiços brasileiros de branco e preto (mulatos), são, na maioria, elementos feios e fracos, apresentando, com frequencia, os vicios dos seus ancestraes. Apresentam grande instabilidade de caracter e constituem elementos perturbadores do progresso na-

cional, sob o ponto de vista ethnico e social.

Os mestiços brasileiros de indio e branco (mamelucos) são superiores aos mulatos; physicamente mais bem conformados e mais fortes; psychicamente muito intelligentes, vivos e de caracter mais equilibrado.

Ambos, porém, são em geral, muito soffregos, impacientes e pouco amigos da disciplina.

Na opinião abalisada de Oliveira Vianna, a maioria dos mulatos e mamelucos padece de uma especie de asymetria moral que lhes acompanha a innegavel asymetria physica; são quasi todos moralmente incoordenados e incoherentes. Dahi faltar aos nossos mestiços, diz o mesmo autor, "esse senso de continuidade, essa energia do querer, essa pertinacia da vontade, essa capacidade de espera, todas essas fortes qualidades, que denunciam as naturezas inteiriças, fundidas num só bloco, cohesas, infrangiveis, monolithicas. E' quebradiça a sua conducta, zig-zagueiante,

irregular, descontínua e imprevista". (Ol. Vianna — Pop. Meridionaes — 1922, pag. 117).

O Brasil vem soffrendo, desde os seus primeiros annos de colonização, as consequencias dessa mestiçagem dos typos brancos, pretos e indios. O nosso

problema racial, é pois, complexo, devido ao conflicto ethnico que se processa no seio de sua população. Para este estado de coisas não ha outro remedio senão o tempo. A solução será o advento de uma nacionalidade mestiça com predominancia do elemento branco. Como disse Paulo Prado no "O Retrato do Brasil", pag. 192: "O mestiço brasileiro tem fornecido indubitavelmente á communitade exemplares notaveis de intelligencia, de cultura, de valor moral. Por outro lado as populações offerecem tal fraqueza physica, organismos tão indefesos contra a doença e os vicios, que é uma interrogação natural indagar si esse estado de coisas não provém do intenso cruzamento das raças e sub-raças. Na sua complexidade o problema estadounidense não tem solução, dizem os scientistas americanos, a não ser que se recorra á esterilização do negro. No Brasil si ha mal, este está feito, irremediavelmente; esperemos, na lentidão do

processo cosmico, a decifração do enigma com a serenidade dos experimentadores de laboratorio. Bastarão 5 ou 6 gerações para estar concluida a experiencia".

Sou optimista relativamente ao futuro ethnico do Brasil. Tenho a firme crença de que o processo de cruzamento, de selecção natural, bem assim a entrada crescente de novas correntes europeas modificarão, para melhor, o estado geral da população, quer sob o ponto de vista physico, quer psychico: — já se delinea, claramente, o caminho da futura consolidação ethnica.

R. K.

Atividade:

2) Muito bem! Chegamos ao final deste percurso. Agora, escreva um texto respondendo à seguinte pergunta: Como estão relacionados racismo, anti-semitismo e eugenia?. Procure ressaltar como podemos conectar o que estudamos com a realidade brasileira hoje e em como ideias ao circular ao redor do mundo em espaços e tempos diferentes se adaptam a contextos diversos e se particularizam. Boa produção!

Material de Apoio: Filme Medida Provisória

Após assistir ao filme, vamos analisá-lo de maneira mais complexa. Primeiro, leia a ficha técnica do filme.

Ficha Técnica

Direção: Lázaro Ramos

Roteiro: Aldri Anunciação, Elísio Lopes Jr., Lázaro Ramos, Lusa Silvestre.

Elenco: Alfred Enoch, Seu Jorge, Taís Araújo, Aldri Anunciação, Flavio Bauraqui, Paulo Chun, Jéssica Ellen, Emerica, Adriana Esteves, Dan Ferreira, Tia Má, William Russell, Pablo Sanábio, Rincon Sapiência, Renata Sorrah, Mariana Xavier.

Produção: Mariza Figueiredo

Realização: Lereby Productions

Trilha sonora: Plínio Profeta

Fotografia: Adrian Tejjido

Montagem: Diana Vasconcellos

Agora, procure responder as perguntas abaixo a respeito do filme “Medida Provisória (2020)”, de Lázaro Ramos.

1. Localize a história do filme no tempo e no espaço.
2. Escolha algumas palavras-chave que definam o filme.
3. Quais conflitos são retratados na história do filme? Use como auxílio a resenha crítica escrita por Marcelo Müller, jornalista, crítico de cinema, membro da ABRACCINE (Associação Brasileira de Críticos de Cinema) e editor do site Papo de Cinema.

A realidade que Medida Provisória nos apresenta é distópica, ou seja, uma conjuntura social de extrema opressão, caracterizada por um Estado que utiliza meios constitucionais para ser abusivo.

Embora essa noção do “estamos seguindo os trâmites da lei” não seja discutida por qualquer personagem, ela aparece rapidamente na transmissão da sessão no congresso em que os parlamentares votam uma lei desumana. Portanto, estamos diante de um país que legaliza a discriminação. Aliás, o filme abre com a tentativa inglória de um representante negro da ala jurídica de refutar o preconceito institucionalizado. O recuo da câmera que apresenta o plenário esvaziado reforça essa dimensão de um teatro armado pelos juristas brancos. Sim, pois a tal lei arbitrária, primeiro, cria uma espécie de programa que permite aos negros voluntariar-se para voltar à África. Mais tarde, como provavelmente a oportunidade absurda não tem a aderência pensada, ela se transforma numa deportação forçada de todo e qualquer cidadão de melanina acentuada (é assim que os negros são chamados nesse futuro aterrador) ou que lembre remotamente os traços dos povos que vieram escravizados para o Brasil.

Medida Provisória carrega características de drama social, tem partes cômicas, flerta com o pós-apocalíptico dentro da ideia da distopia, apresenta toques de aventura, brinca com o cinema de ação, tudo com a intenção de estabelecer uma comunicação descomplicada. Seu Jorge é um blogueiro sempre de celular em punho denunciando as vilanias do Estado em meio às tiradas bem-humoradas e sarcásticas. O papel de protagonista é dividido entre Alfred Enoch e Taís Araújo. Eles interpretam o casal de heróis bem-sucedidos em profissões valorizadas na sociedade

brasileira (advogado e médica). A combatividade política dele em nenhum momento se choca com a visão menos engajada dela.

Em sua estreia como cineasta, Lázaro Ramos foi buscar inspiração na peça *Namíbia, Não!*, de Aldri Anunciação, que ele próprio havia dirigido no teatro. Lázaro estabelece em torno dos protagonistas esse mundo em ruínas para os negros, acentuando o sofrimento deles com a atitude segregacionista de personagens brancos, tais como a vizinha Renata Sorrah e a funcionária pública do tipo “estou apenas obedecendo ordens” de Adriana Esteves. Elas são caricaturas que acabam cumprindo funções dramáticas parecidas durante a trama.

O filme utiliza essas caricaturas para afirmar um ponto de vista. Por meio delas, inverte o processo narrativo de desumanização que muitas vezes transformou homens e mulheres negros em meros adereços nos filmes, sobretudo ao descaracterizar as suas subjetividades por meio de retratos grotescos.

Em *Medida Provisória*, temos a resistência nos AfroBunkers (espécie de quilombos futuristas), a questão do colorismo vindo à tona como parâmetro, a agressividade do Estado que não tem vergonha de demonstrar-se racista e os heróis dispostos ao sacrifício. Porém, depois que todo esse universo está plenamente constituído, a história se bifurca entre a resistência de Antônio (Alfred Enoch) e André (Seu Jorge) num apartamento sitiado e o maior engajamento de Capitu (Taís Araújo) num AfroBunker. Lázaro Ramos cria uma alternância burocrática entre esses dois núcleos persistindo em paralelo.

Medida Provisória passa por cima de certas lógicas para chegar rapidamente às suas sentenças. A saída de André e Antônio e o posterior incidente com o racista armado servem para construir a ideia de resistência (via engajamento) na internet. A conscientização de Capitu é desenhada como uma epifania que implode repentinamente. Lázaro Ramos aposta firmemente nas catarses, mas se esquece de preparar o terreno para elas serem eficientemente purgatórias. A simultaneidade do assassinato do negro e do branco até pode tentar expressar a ideia do racismo afetando a todos indiscriminadamente, mas acaba gerando uma equivalência involuntária (nisto bastante questionável) pela forma como movimentos são sincronizados.

4. Como as características do cenário e do figurino dos personagens contribuem para contar a história do filme?

5. Como a trilha sonora contribui para contar a história do filme?

6. Quais são os temas abordados pelo filme?

7. Procure conectar o filme com os escritos da filósofa brasileira Djamila Ribeiro expostos abaixo nos trechos do livro “Pequeno Manual Anti-Racista”.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava—palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem. (p.5)

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas. É importante lembrar que, apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas. A

cidadania se estendia a portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive a negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação. (p.5-6)

No Brasil, há a ideia de que a escravidão aqui foi mais branda do que em outros lugares, o que nos impede de entender como o sistema escravocrata ainda impacta a forma como a sociedade se organiza. É necessário reconhecer as violências ocorridas durante o período escravista. (p.7)

O sistema racista está em constante processo de atualização e, portanto, deve-se entender seu funcionamento. Segundo Kabengele Munanga, importante pensador negro e professor na Universidade de São Paulo, sem dúvida, todos os racismos são abomináveis e cada um faz as suas vítimas do seu modo. O brasileiro não é o pior, nem o melhor, mas ele tem as suas peculiaridades, entre as quais o silêncio, o não dito, que confunde todos os brasileiros e brasileiras, vítimas e não vítimas. Dessa forma, como explica Munanga, para entender o racismo no Brasil é preciso diferenciá-lo de outras experiências conhecidas, como o regime nazista, o apartheid sul-africano ou a situação da população negra nos Estados Unidos na primeira metade do século XX, nas quais o racismo era explícito e institucionalizado por leis e práticas oficiais. É verdade que o Brasil é diferente, mas nada é mais equivocado do que concluir que por isso não somos um país racista. É preciso identificar os mitos que fundam as peculiaridades do sistema de opressão operado aqui, e certamente o da democracia racial é o mais conhecido e nocivo deles. Concebido e propagado por sociólogos pertencentes à elite econômica na metade do século XX, esse mito afirma que no Brasil houve a transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos, traduzida na miscigenação e na ausência de leis segregadoras. O livro *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre, tornou-se um clássico mundial com a exportação dessa tese. A relevância da obra está em romper com uma tradição que legitimava o racismo científico — teorias biologizantes formuladas no século XIX que preconizavam uma suposta inferioridade natural do negro como forma de justificar a escravidão nas Américas —, tal como apresentado nas obras de Nina Rodrigues, por exemplo. Mas é preciso ler Freyre criticamente, indo na contramão daqueles que, estimulados pela naturalização da miscigenação forçada durante o período colonial, perpetuam o mito da democracia racial. Essa visão paralisa a prática antirracista, pois romantiza as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial com uma falsa ideia de harmonia. (p.9-10)

Essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial. Por ser naturalizado, esse tipo de violência se torna comum. Ainda que uma pessoa branca tenha atributos morais positivos — por exemplo, que seja gentil com pessoas negras —, ela não só se beneficia da estrutura racista como muitas vezes, mesmo sem perceber, compactua com a violência racial. (p.12-13)

É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como “eu não vejo cor” não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso — se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude. (p.15)

Pessoas brancas não costumam pensar sobre o que significa pertencer a esse grupo, pois o debate racial é sempre focado na negritude. A ausência ou a baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas. Para desnaturalizar isso, todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. E, para além disso, é preciso pensar em ações que mudem essa realidade. Se a população negra é a maioria no país, quase 56%, o que torna o Brasil a maior nação negra fora da África, a ausência de pessoas negras em espaços de poder deveria ser algo chocante. Portanto, uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que

entenda os privilégios que acompanham a sua cor. Isso é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforço próprio. (p.17)

Os homens brancos são maioria nos espaços de poder. Esse não é um lugar natural, foi construído a partir de processos de escravização. Alguém pode perguntar: “Mas e no caso de homens brancos pobres ou homossexuais, que não necessariamente possuem todos os privilégios sociais de homens brancos heterossexuais ricos?”. De fato, é sempre importante levar em consideração outras intersecções. Porém, o debate aqui é sobre uma estrutura de poder que confere privilégio racial a determinado grupo, criando mecanismos que perpetuam desigualdades. Nesse sentido, mulheres brancas são discriminadas por serem mulheres, mas privilegiadas estruturalmente por serem brancas. O mesmo ocorre com homens brancos homossexuais, que são discriminados pela orientação sexual, mas, racialmente falando, fazem parte do grupo hegemônico. Isso de forma alguma exclui as opressões que sofrem, mas o localizam socialmente no lugar da branquitude. (p.17)

Como vimos, a maioria das pessoas admite haver racismo no Brasil, mas quase ninguém se assume como racista. Pelo contrário, o primeiro impulso de muita gente é recusar enfaticamente a hipótese de ter um comportamento racista: “Claro que não, afinal tenho amigos negros”, “Como eu seria racista, se empreguei uma pessoa negra?”, “Racista, eu, que nunca xinguei uma pessoa negra?”. A partir do momento em que se compreende o racismo como um sistema que estrutura a sociedade, essas respostas se mostram vazias. É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre. (p.19)

É claro que há quem seja abertamente racista e manifeste sua hostilidade contra grupos sociais vulneráveis das mais diferentes formas. Mas é preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido. Um exemplo é a ausência de pessoas negras numa produção cinematográfica—ai também está o racismo. Ou então quando, ao escutar uma piada racista, as pessoas riem ou silenciam, em vez de repreender quem a fez — o silêncio é cúmplice da violência. Muitas vezes, pessoas brancas não pensam sobre o que é o racismo, vivem suas vidas sem que sua cor as faça refletir sobre essa condição. (p.19)

É estar sempre atento às nossas próprias atitudes e disposto a enxergar privilégios. Isso significa muitas vezes ser tachado de “o chato”, “aquele que não vira o disco”. Significa entender que a linguagem também é carregada de valores sociais, e que por isso é preciso utilizá-la de maneira crítica deixando de lado expressões racistas como “ela é negra, mas é bonita” — que coloca uma preposição adversativa ao elogiar uma pessoa negra, como se um adjetivo positivo fosse o contrário de ser negra —, usar “o negão” para se referir a homens negros — não se usa “o brancão” para falar de homens brancos —, ou elogiar alguém dizendo “negro de alma branca”, sem perceber que a frase coloca “ser branco” como sinônimo de característica positiva. (p.20)

Por causa do racismo estrutural, a população negra tem menos condições de acesso a uma educação de qualidade. Geralmente, quem passa em vestibulares concorridos para os principais cursos nas melhores universidades públicas são pessoas que estudaram em escolas particulares de elite, falam outros idiomas e fizeram intercâmbio. E é justamente o racismo estrutural que facilita o acesso desse grupo. Esse debate não é sobre capacidade, mas sobre oportunidades — e essa é a distinção que os defensores da meritocracia parecem não fazer. Um garoto que precisa vender pastel para ajudar na renda da família e outro que passa as tardes em aulas de idiomas e de natação não partem do mesmo ponto. Não são muitos os que podem se dar o luxo de cursar uma graduação sem trabalhar ou ganhando apenas uma bolsa de estagiário (p.22)

8. Explique o significado do nome do filme para o enredo.

9. Qual relação pode ser feita entre o filme e o conteúdo que estamos aprendendo?

10. O que o enredo do filme nos mostra sobre o período no qual ele foi produzido?

11. Após assistir o filme e saber sobre a sua produção é possível determinar quais interesses, além do entretenimento, contribuíram para a sua criação?

12. De que forma presente e passado se misturam na trama do filme?
13. Qual a mensagem que o filme transmitiu? Como você se sentiu assistindo o filme?

Material de Apoio: Debate

Olá! Neste Estudo dirigido iremos pensar um pouco mais em formas de combater o racismo em nosso país. Primeiro, lhe convidamos a ler o texto da filósofa Sueli Carneiro para que possamos compreender melhor como opera o racismo na sociedade brasileira.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

É de Joaquim Nabuco a compreensão de que a escravidão marcaria por longo tempo a sociedade brasileira porque não seria seguida de medidas sociais que beneficiassem política, econômica e socialmente os recém-libertados. Na base dessa contradição perdura uma questão essencial acerca dos direitos humanos: a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos. Se alguns estão consolidados no imaginário social como portadores de humanidade incompleta, torna-se natural que não participem igualmente do gozo pleno dos direitos humanos. Uma das heranças da escravidão foi o racismo científico do século XIX, que dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças e estabeleceu hierarquia entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais. Dessas ideias decorreram e se reproduzem as conhecidas desigualdades sociais que vêm sendo amplamente divulgadas nos últimos anos no Brasil. (p.14-15)

De fato, as disparidades nos Índices de Desenvolvimento Humano entre brancos e negros revelam que o segmento da população brasileira autodeclarado branco apresenta em seus indicadores socioeconômicos – renda, expectativa de vida e educação – padrões de desenvolvimento humano compatíveis com os de países como a Bélgica, enquanto o segmento da população brasileira autodeclarado negro (pretos e pardos) apresenta índice de desenvolvimento humano inferior ao de inúmeros países em desenvolvimento, como a África do Sul, que, há menos de duas décadas, erradicou o regime do apartheid. (p.17)

A possibilidade de aprovação de dispositivos legais que institucionalizariam a política de cotas e de promoção da igualdade racial motivou o manifesto assinado por parte da intelligentsia nacional endereçado ao Congresso Nacional, deputados e senadores, pedindo-lhes que recusem o PL n. 73/1999 (PL das Cotas) e o PL n. 3.198/2000 (PL do Estatuto da Igualdade Racial). Alegam que o Estatuto e as cotas raciais rompem com o princípio da igualdade e ameaçam a República e a democracia. Como vimos em diferentes artigos, e aqui cabe novamente reiterar, as políticas de ações afirmativas têm sido implementadas na diversidade enorme de países. Elas têm sido praticadas para atender a diferentes segmentos da população que por questões históricas, culturais ou de racismo e discriminação foram prejudicados em sua inserção social e participação igualitária no desenvolvimento desses países. Além dos Estados Unidos, há exemplos na Inglaterra, no Canadá (indígenas, mulheres e negros), na Índia (desde a Constituição de 1948 foram previstas medidas especiais de promoção dos dalits, os intocáveis), Colômbia (indígenas), Austrália, Nova Zelândia, Malásia (o grupo étnico majoritário, bumiputra), União Soviética (4% das vagas da Universidade de Moscou para habitantes da Sibéria), Israel (falashas, judeus de origem etíope), Alemanha (mulheres), Nigéria (mulheres), Sri Lanka, África do Sul, Noruega, Bélgica (imigrantes), Líbano (participação política das diferentes seitas religiosas), China e Peru. (p.26)

O Estado brasileiro tem se esmerado em dar à educação o caráter universal que ela, sem dúvida, tem. No entanto, não é possível dizer que a população negra tenha se beneficiado exemplarmente desse princípio. Em outras palavras, os indicadores de educação demonstram os limites dos argumentos estritamente favoráveis às políticas universalistas. Dados oficiais de 1997 assinalam que a taxa de analfabetismo da população negra maior de 15 anos era de 20,8% e da população branca, 8,4%. Para os negros entre 7 e 22 anos que frequentavam a escola, o índice de escolaridade era de 77,7%, enquanto a população branca na mesma faixa de idade era igual a 84,7%. Todos sabem quanto, no mundo moderno, a educação constitui fator essencial para a

formação da cidadania e qualificação profissional. No entanto, com esses índices é muito pouco provável que os negros/afrodescendentes tenham condições de competir em igualdade de condições com a população branca. (p.47)

Esse vazio de implementação de políticas de promoção da igualdade de oportunidades torna os negros brasileiros, numa realidade estatística, uma abstração que jamais se transforma em realidade política. Constata-se a desigualdade; em alguns casos, lamenta-se. Mas parece não haver nada que se possa ou se queira fazer em relação ao problema. De concreto, há apenas algum reconhecimento oficial da gravidade da desigualdade racial; no entanto, as ações para combater esse mal não ultrapassam, via de regra, os gestos simbólicos, ou a retórica bem-intencionada. (p.50)

Um dos aspectos mais surpreendentes de nossa sociedade é o fato de a ausência de identidade racial ou confusão racial reinante ser aceita como dado de nossa natureza. Quando muito, à guisa de explicação, atribui-se à larga miscigenação aqui ocorrida a incapacidade que demonstramos de nos autotransclassificar racialmente. É como se a indefinição estivesse na essência de nosso ser. Seres transgênicos que escapariam de qualquer identidade conhecida, que nenhum atributo racial e étnico utilizado alhures poderia abarcar por tamanha originalidade. É assim para o senso comum, é assim para a maioria dos intelectuais. Diferentemente de outros lugares, a nossa identidade se definiria pela impossibilidade de defini-la. (p.58)

Vem dos tempos da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano; acreditava-se que todo negro de pele escura deveria perseguir diferentes mecanismos de embranquecimento. Aqui, aprendemos a não saber o que somos e, sobretudo, o que devemos querer ser. Temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como carta de alforria do estigma da negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém que descenda de negros se sentir pardo ou branco, ou ser “promovido” socialmente a essas categorias. E o acordo tácito é que todos façam de conta que acreditam. A língua denuncia o falante. No termo “pardo” “cabem os mulatos, os caboclos e todos os que não se consideram brancos, negros, amarelos ou indígenas”. Todos os que não se desejam negros, amarelos ou indígenas encontram uma zona cinzenta onde possam se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada. (p.59)

A miscigenação racial em nossa sociedade vem se prestando a diferentes usos políticos e ideológicos. Não é assunto que se possa esgotar em um artigo, dada sua complexidade, mas, em tempos de novo recenseamento, vale a pena levantar alguns de seus aspectos. Em primeiro lugar, a miscigenação vem dando suporte ao mito da democracia racial, na medida em que o intercuro sexual entre brancos, indígenas e negros seria o principal indicativo de nossa tolerância racial, argumento que omite o estupro colonial praticado pelo colonizador sobre mulheres negras e indígenas, cuja extensão está sendo revelada pelas novas pesquisas genéticas que nos informam que 61% dos que se supõem brancos em nossa sociedade têm a marca de uma ascendente negra ou índia inscrita no DNA, na proporção de 28% e 33%, respectivamente. (p.61)

Em segundo lugar, a miscigenação tem constituído um instrumento eficaz de embranquecimento do país por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o “branco da terra”, oferecendo aos intermediários o benefício simbólico de estar mais próximos do ideal humano, o branco. Isso tem impactado particularmente os negros brasileiros, em função de tal imaginário social, que indica uma suposta melhor aceitação social dos mais claros em relação aos mais escuros, o que parece ser o fator explicativo da diversidade de expressões que pessoas negras ou seus descendentes miscigenados adotam para se definir racialmente, tais como moreno-escuro, moreno-claro, moreno-jambo, marrom-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzo, ou seja, confusos, de tal maneira que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE: pardo! Algo que ninguém consegue definir como raça ou cor. Talvez o termo “pardo” se preste apenas a agregar os que, por terem sua identidade étnica e racial destrocada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou,

simplesmente, não desejam ser o que são. Essas diferenciações, portanto, vêm funcionando, com eficácia, como elementos de fragmentação da identidade negra e impedindo que esta se transforme em elemento aglutinador no campo político para reivindicações coletivas por equidade racial, pois, ao contrário do que indica o imaginário social, pretos e pardos (conforme a nomenclatura do IBGE) compõem um agrupamento que, do ponto de vista dos indicadores sociais, apresenta condições de vida semelhantes e igualmente inferiores quando comparadas ao grupo branco, razão pela qual se define hoje, política e sociologicamente, a categoria negra como o somatório daqueles que o Censo classifica como pretos e pardos. (p.61-62)

Após a leitura do texto, vamos começar a pensar sobre nosso tema de debate, que irá partir da seguinte pergunta: em uma sociedade onde o racismo impede a cidadania plena de negros e negras, que medidas e atitudes podemos tomar no combate a tais práticas? Para lhe ajudar, leia o texto da historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto, enviado ao Portal Geledés.

Cidadania e Gente Negra no Brasil – uma incompatibilidade construída.

Desde 13 de maio de 1888, passou-se a dizer aos quatro cantos que estava abolida a escravidão no Brasil. Nos primeiros dias, não faltaram manifestações de crença no início de uma “Nova Era”, tal como feito pelos integrantes da Revista Ilustrada, em 19 de maio daquele ano: “Com orgulho, podemos levantar a cabeça e encarar as nações livres do nosso continente e do mundo e fraternizar com elas, pois a palavra escravo deixou, também, de ter significação, na língua que falamos”. Legalmente, todos os homens e mulheres eram pessoas livres, logo em condições de pleitear a cidadania brasileira.

Porém, as coisas não eram tão simples assim e precisamos admitir que o gesto de virar uma página não apaga as anteriores. Ou seja, a assinatura da Lei n. 3.353 pela princesa Isabel não tinha força para desmontar interdições à cidadania efetiva de gente negra, interdições que atravessavam e iam além da letra deste e outros textos da legislação nacional. Nesse sentido, além de falar dos problemas enfrentados no período que se seguiu à abolição, em que a força do racismo tem sido mais admitida, é preciso olhar para trás e observar como ao longo do século XIX foi sendo construída uma espécie de incompatibilidade entre indivíduos negros e a figura do cidadão pleno – uma prática fundamental para a naturalização da discriminação racial em diferentes épocas e de múltiplos sentidos.

Se recuarmos algumas décadas, veremos que, a começar pelo estabelecido na Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, não havia equivalência entre liberdade e cidadania. O primeiro parágrafo do artigo 6, que tratava sobre quem seriam os cidadãos da jovem nação, dizia: “São Cidadãos os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação”. Tendo optado pela manutenção da escravidão no momento da independência do país, em 1822, não foi por acaso que as elites políticas explicitaram no texto constitucional a obrigatoriedade de nascimento no Brasil para se poder desfrutar naturalmente o status de cidadão. Além de negar por princípio aos escravizados essa condição, a lei excluía também os libertos africanos de acessarem a cidadania brasileira quando eventualmente se livrassem do cativeiro.

As razões para isso foram até mesmo registradas nos Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1823. A princípio, o texto previa a cidadania para todos “os escravos que obtiverem carta de alforria”. Contrário a essa redação, o deputado pela província do Ceará, Pedro José da Costa Barros, argumentou: “Eu nunca poderei conformar-me que a que se dê o título de cidadão brasileiro indistintamente a todo o escravo que alcançou carta de alforria. Negros boçais, sem ofício, nem benefício, não são, no meu entender, dignos desta honrosa prerrogativa; eu os encaro antes como membros danosos à sociedade à qual vêm servir de peso quando lhe não causem males”.

Se avançarmos na leitura da Constituição, notaremos que os libertos nascidos no Brasil não foram previstos entre aqueles que poderiam exercer plenamente os direitos políticos, como consta no artigo 94. De todo modo, outros entraves poderiam ser acionados para dificultar que

homens pretos e pardos nascidos livres disfrutassem a cidadania em plenitude. Sendo assim, não se pode dizer que não existiram interdições legais à cidadania orientadas por valores raciais, afetando amplos setores da sociedade brasileira. Aliás, no início do século XIX, o Brasil respondia pelo maior contingente de pessoas negras livres e libertas das Américas, mesmo havendo uma intensa entrada de africanos escravizados via tráfico transatlântico. Portanto, as barreiras instituídas na Constituição de 1824 informam que nem todos que aqui viviam e trabalhavam eram bem-vindos para serem cidadãos no Brasil.

Convém frisar que essas subdivisões serviam para criar hierarquias entre a gente negra. Escravizados estavam totalmente fora do jogo da cidadania. Africanos libertos eram apátridas se não conseguissem se naturalizar de acordo com as condições sugeridas no artigo primeiro, parágrafo quinto. Brasileiros libertos tinham uma cidadania oficialmente parcial. E sujeitos negros livres de vários tons de pele teriam que se assegurar de que os costumes da exclusão não alcançassem sobretudo os homens, já que as mulheres também eram praticamente carta fora do baralho. Havia pressupostos legais mal disfarçados que embasavam esse cenário de precariedade da liberdade de gente africana e seus descendentes que se arrastaria por séculos.

Com o avançar das décadas, o quantitativo da população negra livre e liberta foi se tornando ainda mais expressivo. De acordo com o Recenseamento Geral do Império de 1872, para cada dez pessoas pretas e pardas, quatro ainda eram escravizadas. As outras seis, ou seja, a maioria, já viviam nessa aglomeração de livres e libertos que faziam a vida de muitas cidades como Salvador, Recife, Rio de Janeiro, São Paulo, São Luís, entre outras que foram até reconhecidas como cidades negras. Para essas pessoas era importante acabar com a escravidão não apenas como um gesto de solidariedade para com os ainda escravizados. A universalização da liberdade era um passo importante para garantir que as promessas de cidadania ou vida digna tivessem chance de ser uma realidade para a maioria. Não podemos esquecer que, além de constrangimentos em situações de convívio social, muitas foram as pessoas negras libertas ou nascidas livres que foram vítimas de reescravização ou escravização ilegal no Brasil, mesmo sendo isso um delito previsto no Código Criminal do Império.

Um exemplo que tem se tornado bastante conhecido é do abolicionista Luiz Gama, que foi submetido à escravidão após seu pai o vender aos dez anos de idade, recuperou sua liberdade oito anos depois e a partir daí passou a se dedicar a libertação de centenas de homens, mulheres e crianças por meio de ações na Justiça. A propósito, ele me parece uma excelente porta de acesso aos debates sobre racismo e cidadania no Brasil. Ao contrário do que o vício de pensar as trajetórias de gente negra livre como exceções desconectadas da realidade da maioria, Gama conviveu com, influenciou e foi influenciado por outros indivíduos negros, livres, letrados e bons de luta por justiça e liberdade no século XIX, como demonstro no livro *Escritos de Liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*.

Fato curioso, em diferentes contextos, eu deparei com esses indivíduos reivindicando o respeito ao artigo 179 da Constituição, sobretudo no que fala da obrigatoriedade de valorizar os cidadãos tão somente com base em seus talentos e virtudes. Isso aparece em todos os jornais da imprensa negra seja antes, seja depois da abolição. E também em jornais abolicionistas, em especial aqueles liderados por jornalistas negros como a *Gazeta da Tarde*, fundada em 1880 por José Ferreira de Menezes, advogado negro e amigo de Luiz Gama e José do Patrocínio. Este último assumiria o periódico após a morte de Menezes em 1881 e daria continuidade à iniciativa e à luta.

Denunciar o desrespeito à lei, apesar de frágil, era um recurso que se fazia necessário porque frequentemente, como noticiado nos jornais, eram registrados casos de violação dos lares de cidadão de cor, manipulação de processos seletivos para que não fossem nomeados homens negros aprovados em concursos públicos, exclusão e destruição de espaços escolares, constrangimentos em ambientes públicos da vida política e cultural etc. Esse somatório de arbitrariedades justificou o engajamento de muita gente negra nas múltiplas frentes abolicionistas que foram se criando, para além dos termos propostos pelas elites.

Foi assim que irmandades religiosas, associações operárias, grupos escolares, de artistas e outras coletividades também protagonizaram iniciativas abolicionistas, no plural. O melhor dimensionamento dessa agitação, que incluiu, certamente, movimentações promovidas por gente ainda escravizada, nos permite perceber como a assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel foi apenas um episódio de uma luta ampla, na qual os sujeitos envolvidos forjaram projetos variados de futuro.

No jogo de forças político-econômicas em que os negros tinham uma série de desvantagens, a abolição teve seus desdobramentos conduzidos por sujeitos que transformaram pessoas negras livres de muitas gerações, libertas e até então escravizadas em simplesmente “negros e mulatos”. Esse nivelamento por baixo promovido via racismo fantasiado de uma cordialidade que não se sustentava nem na fachada autorizou a fixação de todos nós no lugar do “eterno descendente de escravo”. O escravo do mundo livre, aquele que não é plenamente humano, não é plenamente livre, nem plenamente cidadão.

Fonte:

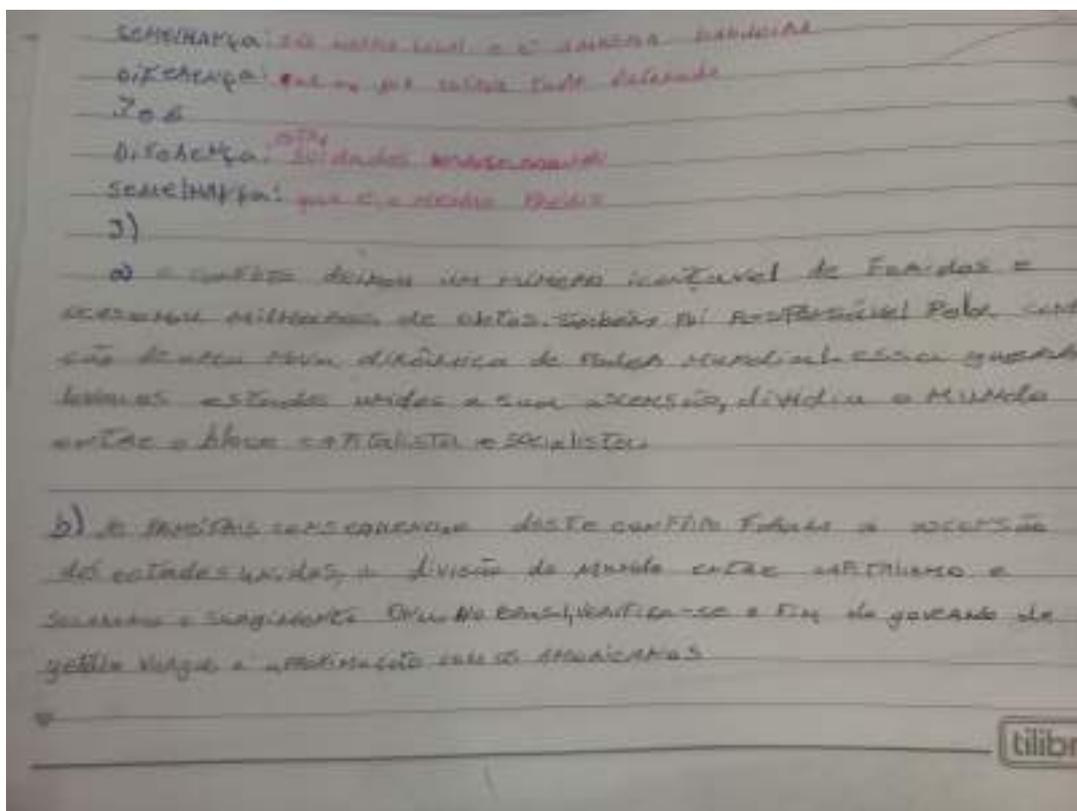
<https://www.geledes.org.br/cidadania-e-gente-negra-no-brasil-uma-incompatibilidade-construida/>

Pronto! Chegamos ao final deste percurso. Agora, se reúna com seus colegas e pensem em medidas de combate ao racismo na sociedade brasileira. Abaixo seguem algumas dicas:

- 1) Pense nas medidas já existentes e se elas são suficientes ou não.
- 2) Consulte os estudos de historiadoras (es), sociólogas (os), filósofas (os) e especialistas no assunto.
- 3) Procure pesquisar leis e dados que ajudem a justificar seus argumentos.
- 4) Pense na aplicação de suas ideias não apenas por meio de leis, mas da forma como essas leis poderiam ser aplicadas.

Bom debate!!

Apêndice F - Respostas Material de Apoio



d) Na segunda imagem sem um aluno desenhando a figura que o professor pediu e na quarta está escrevendo lendo uma informação.

e) A primeira imagem mostra um judeu e uma muçulmana, pois mostram uma semelhança. A segunda imagem mostra um aluno a desenhando estendendo um ramo de um judeu. A terceira retrata um pouco com a intenção de mostrar que o judeu está desenhando o mundo. A quarta mostra um grupo de judeus e um grupo de muçulmanos mostrando uma semelhança. E a última retrata os judeus como conspiradores.

2- Os judeus são muito semelhantes em questão de aparência física são parecidos com outras raças do mundo negro, judeu e raça indiana. Em toda as partes do mundo a base em eles sempre um parecido, esse parecido não são de raças diferentes e se adaptando a FORONI

listas e, para eles, eram consequência da "imigração" causada pelo "perigoso" intelectualismo judaico. Eugenia é um termo que veio do grego e significa "bem nascido". A eugenia surgiu para validar a segregação hierárquica, explica a pesquisadora Diana D'Amor. Francis Galton, responsável por criar o termo, imaginava que o conceito de seleção natural também se aplicava aos seres humanos, assim, apenas os brancos de descendência europeia povoariam o que eles entendiam como "nação do futuro".

CONCLUSÃO: todos se parecem por serem contra algum tipo de pessoa o RACISMO contra negro, o ANTI-SEMITISMO contra judeus (brancos, negros, orientais) e EUGENIA é praticamente o pensamento de ter uma nação pura, toda de sangue europeu excluindo os negros, homossexuais, judeus, deficientes e outros tipos que eles acharem por "bem-siqueres" - tirar do país.

libra

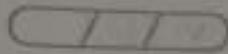
11/1

11. 2. m. esse que faz sobre o sofrimento dos outros, mas a m.
forma de "Ficção".

12. Ação que o passado a o presente se mistura e tem o
mesmo de São João que várias coisas que acontecem antes
estão ainda acontecendo agora.

13. A m. causa transitiva e qual de bem podemos ser não, mas
dependendo de sua melancolia, mas que todos São João e como o
mundo é incerto e um aviso para a mudança.

Em alguns casos de filme Egger com um povo dentro de mim,
mas os fatos aqui feliz que eles conseguiram "Fuga".



b) Uma maioria o local em um período de tempo
atras, e a melhoria é o local

3) (g) (a, a, b, c, e d) Foi bastante influente, até porque a principal
razão para a "boa" ideia de não bastantes traços inclusive as
pelas e os descendentes, foi um período de extrema mudança
e houve declínio de impérios e ideias e imigrações também
nas sociedades envolvidas, tanto as que eram a favor ou contra,
não importa houve mudanças nos dois

Ellen

07/08/23

SARA

POLÍGRATO 3: FILME MÉDIA PROVISÓRIA

- 1- Dá uma ideia de futuro, ou pior, pode acontecer no presente
foi feito este filme no Brasil.
- 2- Melanina Acentuada
Projeto Resgate-se já
Mascaras brancas
- 3- Os brasileiros de 'sangue europeu' queriam que o pró-
prio fosse uma 'nação pura', ou seja, queriam manter os negros
fora. Por isso usaram uma desculpa do projeto resgate-se
de um tempo começaram a expulsar eles do país

Apêndice G - Relatórios Finais

Grupo Educação

Título: Uma análise profunda do racismo

Introdução:

Esse relatório tem o intuito de fazer uma análise detalhada de como podemos combater o racismo em meio a uma sociedade preconceituosa.

Referências:

No site da Vivo achamos um texto usado em uma parte do debate: A evasão escolar de jovens negros: como enfrentar esse problema? São discutidas ideias como a indução e comprimento de políticas públicas que promovam igualdade racial e de gênero, a formação de profissionais (professores) e a institucionalização da educação antirracista.

No site Politize achamos um texto que fala sobre o ensino da cultura afro-brasileira e o que eles passaram no período da colonização. Pensando em uma dimensão cidadã da educação, é muito importante garantir que as culturas indígenas e afro-brasileiras sejam ensinadas e conhecidas. Desse modo, acabam compondo uma forma de combater o racismo e promover a diversidade e o conhecimento sobre as contribuições desses povos para a formação do país.

Desenvolvimento:

Durante o debate foram abertas questões relacionadas à educação racial dada em redes de ensino, cotas raciais, Dia da Consciência Negra. Foram também discutidas as Leis 10.639 de 2003, o Ensino das Relações Étnico-Raciais e a valorização da cultura afro-brasileira.

Falamos que o intuito da educação racial nas redes de ensino é fundamental para construir sociedades mais justas e igualitárias. Para isso é importante a compreensão e respeito à diversidade.

Falamos também sobre as cotas raciais aplicadas a pessoas negras, que são políticas de ação afirmativa que visam corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão de grupos étnicos minoritários.

Nosso grupo falou a respeito do Dia da Consciência Negra, que é uma data importante dedicada à reflexão sobre a história, cultura e as contribuições dos afrodescendentes. Celebrado em 20 de novembro no Brasil, essa data coincide com a morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, símbolo de resistência contra a escravidão.

Apresentamos a Lei 10.639 de 2003. Essa lei obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas redes de ensino. Também falamos sobre a Lei 12.288 de 2010, que define ações afirmativas como programas e medidas especiais adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. Os programas de ação afirmativa são políticas públicas destinadas a reparar tanto as distorções provocadas pelas desigualdades raciais, como também as demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada durante o processo de formação social do País.

Por último, apresentamos a Lei 12.519 de 2011, que instituiu o Dia Nacional da Consciência Negra nos estados, que ainda não foi oficializado por uma lei federal como feriado nacional.

Conclusão:

Concluimos que a conscientização, educação e o diálogo são essenciais para combater esse problema social. Promover a igualdade, reconhecer privilégios e trabalhar juntos são passos cruciais para contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Sugestões:

Uma ideia de sugestão sobre evasão e abandono da escola seria fazer mais debates sobre o racismo nas escolas e na sociedade. Outra ideia também seria os estados respeitarem a Lei Nº 12.519, de 10 de novembro de 2011 de poder ser feriado de no dia 20/11, Dia da Consciência Negra.

Grupo Dados

Título: Relatório do debate das aulas de História.

Introdução:

O problema que motivou o debate entre os dois grupos foi o racismo e o objetivo disso é para ter menos casos de preconceito racial.

Referências:

Usamos como referência os sites Unilab e Portal Cmbh. No site Unilab nós pegamos as informações das perguntas sobre o racismo, e das perguntas adversárias do grupo 1.

Nesse site foi passado o assunto de o que é racismo que é uma forma de preconceito racial e de discriminação contra a população negra.

Mais uma questão que nós utilizamos para responder as perguntas adversárias foi sobre como as cotas são aplicadas para pessoas negras. Elas são aplicadas em pessoas negras para ampliar o acesso ao ensino superior para a população negra.

Já no site Portal Cmbh nós pegamos as informações sobre a desigualdade racial e sobre o Estatuto da Igualdade Racial. O estatuto de igualdade racial comenta sobre a lei 9.934/2010, agora lei 11.440/2022. Essa lei "Dispõe sobre a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial, cria o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial e dá outras providências".

Em desigualdade racial, entra o assunto que no mundo do trabalho em altos cargos existem poucos negros por conta do racismo.

A educação racial é uma forma dos afro-brasileiros terem uma ação educacional de atendimento direto as demandas da população afrodescendente.

Desenvolvimento:

O nosso grupo pegou as informações/dados do site portal cmbh e unilab, depois separamos as partes importantes. Então começamos o debate sobre o racismo. Nós debatemos os assuntos sobre desigualdade racial. Falamos sobre o Estatuto da Igualdade Racial, que traz um conjunto de regras e princípios jurídicos para coibir a discriminação racial.

Quanto aos algoritmos, diálogo e valorização da cultura negra, representações negras na literatura e nos desenhos animados, é importante dar mais credibilidade para os negros e denunciar os casos de racismo. É importante intervir nas situações de preconceito.

Comentamos também sobre o racismo que ocorre na plataforma ao pesquisar pessoas bonitas ou família. Sobre a falta de negros no parlamento descobrimos que a uma discriminação contra os negros, por isso a porcentagem de políticos negros é pequena.

Conclusão:

Chegamos a conclusão de que é preciso uma educação em valores éticos, e o trabalho sobre o racismo na educação para que tenha diferentes culturas, identidades, singularidade e respeito.

Sugestões:

Faltou falar mais sobre Curral del Rey. Antes da construção de Belo Horizonte, Curral del Rey, tinha mais de 79% da população constituída de pardos e pretos. Com a derrubada do curral del rey, boa parte dessa população não teve seus direitos garantidos. Por isso as vilas e favelas da cidade são majoritariamente pretos e pardos (80%), mesmo com essa população representando 53% de todos os moradores.

Não comentamos sobre a educação. A educação no Brasil teve uma baixa muito alta por conta da pandemia, isso criou um desinteresse dos alunos e um salário insuficiente para os professores.