

O PAPEL DO DIÁLOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA: RELAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO HISTÓRICO E O PENSAMENTO CRÍTICO ATRAVÉS DE GRUPOS DE DEBATE

THE ROLE OF DIALOGUE IN THE TEACHING OF HISTORY: RELATIONS BETWEEN HISTORICAL THINKING AND CRITICAL THINKING THROUGH DEBATE GROUPS

Nicolas Rodrigues de Mello.¹

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, através de ensaio de prática por meio de debates que incentivaram 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.

ABSTRACT

The study problematizes the relationship between the formation of historical thinking and critical thinking through dialogue, a category of worldview connection, through practice rehearsals in debates on Social Issues from Lived Experience that encourage the participation and interest of students in the classroom. During the practice with formal debate, which took place in 2023, the 8th-grade class at EEEF Othelo Rosa, located in the city of Porto Alegre, was divided into two groups, at which point ways to combat racism were discussed. As a form of analysis, we chose to observe the students' responses to activities as well as the teacher's impressions during the proposed course, which addressed 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 an initial text where the experience is reported, in order to later elaborate a second, more in-depth analysis. It is concluded that

¹ Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professor nas Escola Estadual de Ensino Fundamental Othelo Rosa e Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles. E-mail: nicolasrmello@gmail.com.

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: *Teaching history; Historical thinking; Critical thinking.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

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. Nas escolhas de palavras, temas, abordagens, currículos e atividades podemos observar que a formação do pensamento histórico é, sempre, política. É neste sentido que, em acordo com Santisteban Fernández (2010), advogamos o trabalho nas aulas de História com questões que demonstrem os diversos conflitos vivenciados em nossos cotidianos. Conflitos que emergem durante as aulas como parte do todo que compõe a sociedade e que possibilitam caminhos para a elaboração do pensamento crítico através do desenvolvimento do pensamento histórico, que de acordo com a historiadora Sonia Regina Miranda (2013), é capaz de não apenas suscitar sensibilidades históricas, mas, também, formá-las.

O ensaio tem como objetivo refletir a respeito da ocorrência de elementos do pensamento crítico nos discursos históricos produzidos pelos e pelas estudantes durante debate em sala de aula com Questões Socialmente Vivas (QSV), definidas por Simonneaux e Pouillot (2017) como 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. 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 nos e nas participantes do debate (Pace, 2019).

No caso 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. Estas discussões 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.

Acreditamos que ensinar assuntos controversos é, portanto, um dos pilares de uma educação pautada pela democracia, o que passa necessariamente pelo incentivo à participação dos e das estudantes nos questionamentos trazidos por professores, professoras e colegas. Isto, porém, nem sempre é tarefa fácil. A participação ou não, 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.

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. Assim, pergunta-se: o que se produz na aula de História quando o debate é proposto para provocar o pensamento crítico?

Objetivando a formação destes pensamentos, é importante que nos perguntemos quais relações se estabelecem entre eles 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 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, e por eu mesmo, nos permitem avaliar que tipo de pensamento crítico está sendo formado ou se, consoante a educadora bell hooks (2020) o pensamento crítico não é elaborado justamente na união de elementos tanto emocionais quanto lógico-rationais.

No caso brasileiro, não podemos esquecer que somos um país construído sobre uma estrutura escravista que perdurou por séculos, e que, segundo 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.

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

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 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.

Desta forma, buscou-se pensar formas de ensaio de práticas que incentivassem o diálogo em sala de aula. Dentre estas práticas destaca-se o debate estruturado, escolhido tendo em vista que já fora ou aplicado por mim em aula. Os assuntos do ensaio de prática de debate foram estabelecidos em diálogo com a turma 81 (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. Para tal, foi executado questionário 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.

1. DO TERRITÓRIO DA PRÁTICA: UMA PARAGEM LOCALIZADA SÓCIO-ESPAÇO-TEMPORALMENTE

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, realizado em 2019, a escola possuía 124 alunos e 17 professores, funcionando nos turnos da manhã e da tarde na modalidade Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais. 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 questionário já citado, produzido através da plataforma *GoogleForms*. Nele, os e as discentes demonstraram interesse pelo período da 2ª Guerra Mundial e por assuntos relacionados a dilemas morais, política e História do Brasil.

A turma contava com 12 educandos entre 13 e 16 anos em sua maioria auto-declarados 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.

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 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).

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. 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.

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 forma de complementar esta primeira rodada de explicações, foi disponibilizado material de apoio 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? c) Foi um momento de mudança ou transição, progresso ou declínio de impérios, nações e ideias? d) Ocasionou 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 estudantes 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.

Ao final desta primeira parte do percurso, alguns apontamentos mereceram destaque. A turma 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. 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. 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.

Na aula específica a respeito dos Regimes Nazi-Fascistas (Totalitários) e suas características, uma estudante pareceu incomodada com as relações estabelecidas em aula. 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.

A segunda parte da sequência didática procurou trabalhar de forma mais aprofundada os temas do racismo científico, do antisemitismo 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 migratório e esterilização da população negra e mestiça (Souza, 2022).

412

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.

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, antisemitismo e eugenia. Algumas das respostas relacionaram os temas explicando que tanto racismo, eugenia e antisemitismo 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 antisemitismo 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 pôr a culpa dos problemas sociais de uma nação em um pequeno grupo. Reprimindo qualquer característica diferente dos demais, assim também acontece com o antissemitismo e a eugenia que prega que haja uma raça superior mandante em um país”.

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. 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.

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 a prática do racismo, demonstrado em algumas respostas aqui transcritas: “que os negros têm 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”.

Uma das colocações 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”.

Durante a execução da obra cinematográfica algumas pausas foram feitas com os 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. 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 àquela frase se encaixaria, ao qual relacionam ao regime nazista, na Alemanha, demonstrando capacidade de conexão dos conteúdos trabalhados. 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.

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.

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 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 à 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.

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.

O outro grupo, ao qual irei me referir como Grupo Dados, optou 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.

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.

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. 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.

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. No Brasil, o racismo se mascarava por meio da Democracia Racial e a imagem de um país miscigenado construído de maneira harmoniosa. O Grupo Educação assumiu a réplica, solicitando 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.

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: Por que 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.

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.

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 à 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 negos 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 relatório 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. Em suas palavras: “Concluímos 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.”.

419

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 contribuições que compõem a sociedade brasileira, transcritos aqui: “Chegamos à 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.”. 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 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.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato do percurso das aulas que se sucederam anteriormente, bem como situar espaço temporal onde o ensaio das práticas de ensino fora realizado, apresentaram 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 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). Partamos, agora, as reflexões, que estarão divididas como elementos que, segundo a análise, parecem importantes elementos da conexão entre o pensamento crítico e o pensamento histórico.

Umas 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, mas entender o pensamento crítico como uma forma de

compreender o universo que cerca estudantes e professores, extrapolando técnicas procedimentais 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). Assim, foi na materialidade da vida e das relações sociais 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 concretiza efetivamente em pensamento crítico, o que nos leva a uma segunda reflexão.

421

Acredito que é na intencionalidade que o pensamento crítico e histórico ganha 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.

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

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. 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. A comunidade precisa ser vista como co-criadora. 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. 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.

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.

Este elemento ganha relevância também nos escritos de hooks (2020) 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. É na percepção de que é 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.

Estes embates se conectam à defesa de um modelo de democracia tal qual o professado por Chantal Mouffe (2006) ao ressaltar que diferentemente do inimigo, o adversário político não procura eliminar o antagonismo. Nestes termos, acordos até podem existir, mas não encerram as diferenças existentes inerentes a uma sociedade plural em valores. Pactos podem existir, mas são interrupções temporárias de um conflito que não se interrompe. Ainda, não se busca a eliminação das paixões e dos afetos do debate político em detrimento de acordos puramente racionais, mas, sim, olhar eles como constitutivos da democracia.

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. 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 construção de uma sociedade mais justa e que consiga conceber outras formas de enxergar o mundo

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.

A sétima e última reflexão concerne ao papel do ensino de história e do pensamento crítico para a formação da cidadania. 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).

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.

REFERÊNCIAS

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.

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.

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.

BATISTA, Felipe. “**Clima de guerra**”: o que dizem professores acusados de doutrinação e o fim do Escola Sem Partido. 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.

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

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

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.

426

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-](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_Extra-2011_13/761)

[journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_Extra-2011_13/761](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_Extra-2011_13/761). Acesso em: 22 de fevereiro de 2022.

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

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/ClíoAsociados/article/view/1578/2492>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

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

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.

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.

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.

427

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.

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.

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.

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

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/>

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

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: SEARS, A.; WRIGHT, I. (Eds.), **Challenges and Prospects for Canadian Social Studies** (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.

428

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.

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.

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.

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

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.

Submetido: 26/08/2024

Aprovado: 30/12/2024