



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**PRÁTICAS DOCENTES SOBRE CONTEÚDOS SENSÍVEIS:
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Marcelo Barreto de Magalhães

RIO DE JANEIRO
2025

Marcelo Barreto de Magalhães

PRÁTICAS DOCENTES SOBRE CONTEÚDOS SENSÍVEIS:
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador/a: Prof.^a Dra. Alessandra Nicodemos

Rio de Janeiro
2025

Dedico este trabalho aos meu pai Antônio (in memoriam) e minha mãe Alcina (in memoriam) e, também, à minha essência, ao que de mais valioso tenho: minha esposa, Cristina, e minhas Anas: Gabi, Lulu e Mari. Vocês são minha inspiração diária, meu porto seguro, o sentido de tudo que faço.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma caminhada desafiadora, mas também cheia de encontros significativos, trocas valiosas e muito aprendizado. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio de pessoas que, de diferentes maneiras, estiveram comigo nessa jornada. A cada uma delas, minha gratidão mais sincera.

Agradeço à minha orientadora, que com acolhimento e uma sensibilidade ímpar, me guiou em cada etapa deste processo. Obrigado por acreditar no meu potencial, por apontar os caminhos com sabedoria e por celebrar comigo cada pequena conquista.

À minha família, meu refúgio e maior fonte de amor. À minha esposa, que sempre esteve ao meu lado com palavras de encorajamento, com o carinho nos momentos difíceis e com força para acolher as demandas dessa jornada. Às minhas filhas, que são minha maior motivação e a razão pela qual sempre busco ir além. Vocês são o coração deste trabalho.

Aos amigos do programa de pós-graduação, com quem compartilhei dúvidas, ideias, risadas e receios. Vocês tornaram o caminho mais leve e inspirador. E aos amigos que estiveram presentes com palavras de incentivo, escuta atenta e apoio nos momentos em que eu mais precisava. Saber que podia contar com vocês foi fundamental.

Aos professores que cruzaram meu caminho ao longo dessa trajetória, que, mais do que ensinar, despertaram em mim o desejo de buscar, aprender e transformar. Suas contribuições foram sementes ao longo dessa caminhada.

Aos participantes da pesquisa, que confiaram em mim e compartilharam suas histórias e experiências. Este trabalho é, antes de tudo, um reflexo das vozes e vivências que vocês me permitiram ouvir.

Aos meus alunos, que com reflexões e inquietações renovam diariamente meu entusiasmo pelo ensino e pela pesquisa. Cada troca em sala de aula é uma fonte de aprendizado e inspiração, fortalecendo meu compromisso com a educação e com a construção do conhecimento.

Por fim, agradeço à vida e a tudo o que ela me proporcionou até aqui. Cada parte foi construída com muito amor e este trabalho é o reflexo de muitas mentes, muitas mãos e muitos corações unidos. Obrigado por serem parte dessa história!

RESUMO

Esta pesquisa investiga as práticas de professores ao abordar temas sensíveis e controversos em aulas de História e integra a linha *Saberes Históricos no Espaço Escolar*. O estudo destaca a necessidade de suprir carências na formação docente e aprimorar suas práticas. Seu objetivo geral consiste em analisar práticas docentes significativas sobre temas sensíveis e controversos no ensino médio, enquanto os específicos incluem esclarecer o conceito de práticas docentes, elucidar a categoria de temas sensíveis e controversos e examinar como professores do ensino médio lidam com esses temas. A questão norteadora foi: como os professores de História desenvolvem e mobilizam práticas sobre temas sensíveis? A base teórica fundamenta-se em Monteiro (2001), Tardif (2002), Freire (1974, 1983, 2006) e Alberti (2014, 2021). A pesquisa, de caráter qualitativo, prioriza a compreensão subjetiva das práticas docentes. Para a coleta de dados, utiliza questionários e grupo focal, envolvendo professores de História do ensino médio da rede FAETEC no município do Rio de Janeiro. Os resultados indicam uma lacuna na abordagem de temas sensíveis no ensino de História, evidenciando deficiências na formação inicial e continuada dos docentes, além da carência de apoio e estrutura por parte das instituições para o desenvolvimento dessas práticas.

Palavras-chave: Ensino de História. Práticas Docentes. Temas Sensíveis. Saberes e práticas no espaço escolar.

ABSTRACT

This study investigates how History teachers approach sensitive and controversial topics in the classroom. It is situated within the research line Historical Knowledge in the School Environment and addresses the need to bridge gaps in teacher education and improve pedagogical practices. The general objective is to analyze meaningful teaching practices related to sensitive and controversial issues in high school education. The specific objectives include: conceptualizing teaching practices; defining the category of sensitive and controversial topics; and examining how high school teachers engage with these themes in their daily practice. The central research question guiding the study is: How do History teachers develop and implement pedagogical practices concerning sensitive topics? The theoretical framework draws on the works of Monteiro (2001), Tardif (2002), Freire (1974, 1983, 2006), and Alberti (2014, 2021). This is a qualitative research study that prioritizes the subjective understanding of teaching practices. Data were collected through questionnaires and focus groups with high school History teachers from the FAETEC network in the municipality of Rio de Janeiro. Findings reveal a significant gap in how sensitive topics are addressed in History teaching, highlighting shortcomings in both initial and continuing teacher education, as well as a lack of institutional support and adequate structure. In response, a didactic proposal was developed to support educators in addressing these themes more effectively. The proposal emphasizes the relevance of incorporating sensitive topics into History education and offers practical strategies to help teachers plan and implement such discussions in a pedagogically sound manner, aiming to mitigate challenges in the classroom.

Keywords: History Teaching. Teaching Practices. Sensitive Topics. Knowledge and Practices in the School Environment.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (Freire, 1980, p. 39).

SUMÁRIO

Introdução	09
Capítulo 01 - Os Saberes das Práticas dos Professores	14
Capítulo 02 - Caminhos Metodológicos da Pesquisa	29
Capítulo 03 – Professores de História e Temas Sensíveis e Controversos: O que falam de suas Práticas	37
3.1 Perfil dos docentes	37
3.2 Formação	38
3.3 Atuação profissional	42
3.4 Práticas docentes no ensino de História	45
Conclusão	60
Referências Bibliográficas	63
Anexos	66

SIGLAS E ABREVIACÕES

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CPEM - Coordenação de Pesquisa, Extensão e Memória

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica

ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História

INTRODUÇÃO

O ensino de História tem se tornado cada vez mais importante para que os alunos da educação básica sejam capazes de compreender, de forma crítica e reflexiva, a realidade sociocultural na qual estão inseridos, vindo a colaborar expressivamente para tornar a escola um espaço de descoberta e de significados, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e transformadores de uma sociedade extremamente desigual.

Esta pesquisa, que está inserida na linha *Saberes Históricos no Espaço Escolar*, tem como tema geral de análise o ensino de temas sensíveis e controversos no contexto das práticas de professores de História. A pesquisa tem como objetivo geral analisar práticas docentes significativas sobre temas sensíveis e controversos de História em turmas de ensino médio a fim de produzir um caderno de saberes experienciais. Tendo em vista este objetivo geral, pretende-se alcançar outros objetivos mais particulares, essenciais para a finalidade deste estudo. Um deles é esclarecer o conceito de práticas docentes, em função da linha de pesquisa do trabalho. Igualmente necessário é elucidar a categoria de temas sensíveis e controversos dentro da História no que tange à sua seleção, importância, abordagem e receptividade. Conectando esses dois conceitos, a pesquisa busca, ainda, analisar práticas docentes de professores de História do ensino médio sobre esses temas.

As aulas e as leituras realizadas nas disciplinas obrigatórias e optativas do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória¹ - serviram de referência e levaram à escolha da presente abordagem deste projeto de pesquisa. A temática das práticas docentes surge a partir de experiências pessoais, visto que atinge o âmago da minha vida profissional nos últimos trinta e cinco anos. Ser professor de História da educação básica no estado do Rio de Janeiro é o que me define como profissional e já aponta para o campo empírico de minha pesquisa.

No decorrer do primeiro ano do mestrado, 2023, diversas disciplinas contribuíram para a construção deste projeto. A disciplina Teoria da História, na UFRJ, com a Professora Carmem Teresa Gabriel, promoveu leituras que mais se aproximaram desta linha de pesquisa e dos autores relacionados ao meu referencial teórico. Esta foi, incontestavelmente, a disciplina mais significativa do programa para o tema desse

1 Mestrado Profissional em Ensino de História, oferecido em rede nacional. Site: <http://site.profhistoria.com.br/>

trabalho. Já a disciplina Cidade, Patrimônio Urbano e Ensino de História, cursada de forma remota na UNIRIO e ministrada pelas professoras Anita Almeida e Keila Grinberg, foi capital para a inserção da categoria de temas sensíveis e controversos neste trabalho de pesquisa a partir das discussões acerca do tema de patrimônios difíceis. Isso fez com que conseguisse o foco que complementa o projeto.

A respeito dos temas sensíveis e controversos, Verena Alberti (2014, p.2) cita um relatório da Associação de História da Inglaterra² sobre o ensino de temas controversos que afirma que tais temas envolvem a ideia de que injustiças foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, podendo levar a disparidades entre o que é ensinado nas aulas de história e o que é transmitido nas histórias familiares ou comunitárias. Diversos autores abordam conteúdos ou temas denominados sensíveis, controversos, difíceis, quentes, vivos, complexos ou emotivos que buscam “inventar outra sala de aula de História, mais interessada nas implicações do passado no presente [...]” (GIL; CAMARGO, 2018, p. 146).

A partir de leituras e de reflexões, após mais de trinta anos afastado dos bancos das instituições universitárias, descobri que aquilo que realizo na prática, no chão da sala de aula nas últimas décadas, trata-se de relevante objeto de pesquisa acadêmica. Desse modo, esta pesquisa se justifica, primeiramente, pelo caráter pessoal de minha experiência profissional que me levou ao tema que tangencia minha formação acadêmica em Filosofia com minha prática como professor de História. Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 1988, desde que iniciei minhas atividades profissionais docentes em 1989, até quando Filosofia foi incluída como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio em 2008, lecionei História em estabelecimentos particulares sendo que, a partir do ano de 1998 também passei a lecionar como professor concursado de História na Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC -, o que faço até os dias atuais.

Minha proposta é analisar práticas docentes marcantes sobre temas sensíveis e controversos de História em turmas de ensino médio, buscando compreender como os professores de História desenvolvem e mobilizam tais práticas a fim de promover uma aprendizagem significativa e crítica, contribuindo para que os estudantes sejam capazes de analisar, atribuir sentidos e solucionar desafios contemporâneos. Em um levantamento feito no banco de dissertações do ProfHistória percebi que estudos sobre esse tema se

2 The Historical Association, 2007.

mostram, ao mesmo tempo, relevantes e necessários, visto que o conceito de práticas docentes pouco apareceu no levantamento realizado.

Desta forma, tendo como objeto de análise as práticas de professores de História sobre temas sensíveis e controversos, a investigação teve como problema a ser respondido a seguinte questão: como professores de História desenvolvem e mobilizam práticas docentes sobre temas sensíveis? Trata-se de um estudo no campo do ensino de História, cujos sujeitos da pesquisa são os professores da disciplina.

Para realizar esta tarefa necessitam ser resolvidas, também, algumas outras questões-chave que foram utilizadas no processo: como os professores selecionam o tipo de tema a ser trabalhado e reconhecem a receptividade das turmas para empregar determinada atividade? Como sensibilizar os alunos para certos tipos de conteúdo? Como temas sensíveis e controversos podem ser trabalhados com alunos do ensino médio? Como repensar as práticas docentes para os alunos da educação básica que temos hoje? Como fazer da aula de História um evento de encontro dialógico de variadas histórias e de pensamento crítico?

Este trabalho de pesquisa também se justifica por outros fatores elencados a seguir. Um deles é a relevância acadêmica no campo do ensino de História, pois as práticas docentes do professor de História mobilizados no cotidiano da sala de aula precisam ser refletidas em uma percepção aberta, composta pela ação educativa, pelo processo pedagógico, apoiada em valores éticos, abrangendo as múltiplas linguagens e a valorização e respeito às diferenças. Também necessitam ser pensadas para incluir uma discussão sobre formação e experiências, em favor de uma educação de qualidade. É fundamental buscarmos assegurar o respeito e a valorização das diversidades e pensar os saberes em dimensões coletivas e profissionais.

Outro fator diz respeito ao momento político nacional e internacional marcado pela radicalização e reacionarismo, assim como o da educação nacional que passou por uma contrarreforma³ do ensino médio (FRIGOTTO e RAMOS, 2017) e pela instituição

3 A contrarreforma do ensino médio é aqui entendida como um conjunto de mudanças na legislação com a promulgação da Lei n. 13.415, em fevereiro de 2017 (deflagrada pela MP 746/2016), que produziu alterações significativas na estrutura e organização do ensino médio no Brasil. Essas modificações se enquadram numa proposta educacional centrada nos interesses empresariais em uma mão de obra eficiente para o setor produtivo em detrimento de uma formação humana integral. Tal teor de mudanças mostram uma regressão dos direitos sociais da juventude brasileira e um aumento da desigualdade social, na contramão de uma educação de qualidade, inclusiva e emancipatória para todos os estudantes. A Lei nº 14.945, sancionada em 31 de julho de 2024, introduziu mudanças significativas no ensino médio brasileiro, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e revogando parcialmente

de uma Base Nacional Comum Curricular que não considerou o processo democrático. A polarização política, que é algo construído e que não se tem de forma natural como um dado da realidade, dificulta a discussão e a busca de soluções para os problemas de maneira racional e civilizada, gerando tensões e conflitos que podem ameaçar a estabilidade. Esta postura desconsidera que o ambiente democrático demanda diálogo, negociação e construções coletivas. A educação é uma área estratégica do Estado, onde há uma tensão por disputas de poder. Pela natureza da política educacional, com implicações de longo prazo condicionadas à mobilização de diferentes agentes em todos os níveis, é fundamental persistir na identificação dos temas significativos. A polarização pode influenciar o currículo escolar, pois agendas políticas específicas podem ser conduzidas de maneira tendenciosa, refletindo a visão política predominante em determinado contexto.

Esse movimento reacionário, acima citado, tem se destacado muito fortemente na educação, enfatizando temas tendentes à uma lógica na qual a maior dificuldade é compreender o outro como ser humano. O reacionarismo é apresentado como um pensamento que defende a manutenção das instituições sociais avessas a mudanças, além dos costumes e convenções. Ele enfatiza a estabilidade e a continuidade, resistindo a qualquer movimento revolucionário ou de políticas progressistas. Alguns elementos das manifestações conservadoras são: o pragmatismo - que facilita abandonar e incorporar bandeiras -, o receio de mudanças aprofundadas, a preservação das tradições e das hierarquias e a defesa das instituições. O conservador julga que seu pensamento é o único correto, que o outro, se pensa diferente, só pode estar errado, por isso o medo do novo.

Também como elemento para justificar a importância desta pesquisa temos o lugar e o papel fundamental do professor, em especial o de História, mobilizando suas práticas no dia a dia da sala de aula. É preciso avaliar como o debate sobre o ensino de História pode ajudar a compreender o momento político e fortalecer a luta por uma educação pública de qualidade. Isso porque “se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com sua profissão” (LIBÂNEO, 2008, p. 77).

Aliado a isso, a apreensão com futuro da disciplina de História nos currículos escolares. Ultimamente presenciamos um espectro de reprodução da conjuntura

a Lei nº 13.415/2017. A implementação das mudanças foi prevista para iniciar no ano letivo de 2025, com as redes de ensino e escolas elaborando planos de ação para adequação às novas diretrizes.

autoritária da ditadura civil-militar, uma sensação de ameaça à cadeira, de tentativa de extinguir a História dos currículos. As prerrogativas conferidas ao ensino de História colaboram para que a disciplina seja instrumento de questionamentos e de enfrentamentos dentro da natureza complexa e controversa da política educacional.

Enfim, o papel da escola pública no Brasil na luta pela melhoria da sua qualidade e a necessidade de ações educativas que articulem o conhecimento científico com questões sociais relevantes, corroboram para a justificativa deste trabalho. O professor é um sujeito político e a educação é um ato político, o que exige uma posição firme em favor de uma educação pública de qualidade. Além disso, aumentando a produção científica e gerando mais visibilidade sobre o assunto, outros professores podem alcançar a importância destas práticas docentes.

CAPÍTULO 01 - OS SABERES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Vejamos algumas considerações de pesquisas e discussões feitas por autores sobre o tema que é abordado neste trabalho. Ana Maria Monteiro⁴ e Maurice Tardif⁵ são autores colocados como referenciais teóricos básicos, visto que dialogam com o tema de forma qualificada, trazendo vasta reflexão sobre o mesmo.

Maurice Tardif, renomado pesquisador na área de educação, oferece uma contribuição significativa para a compreensão das práticas docentes quando coloca que os saberes da experiência são construídos no exercício da prática cotidiana da profissão e, também, quando afirma que as práticas cotidianas dos professores elaboram seus saberes e servem para resolver problemas em exercício. A respeito da relação dos docentes com os saberes, Maurice Tardif afirma que

não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p.36)

A partir daí, ele destaca diversos tipos de saberes das práticas dos professores, nas quais procurou considerar todos aqueles que entende serem realmente utilizados pelos docentes nas suas formas de fazer, afirmando que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002). Todavia, o autor chama a atenção para o relevo ocupado pelos saberes experienciais em relação aos outros. Esses saberes da experiência, aqueles que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores, esboçam uma epistemologia da prática docente.

Tardif conceitua a epistemologia da prática profissional, afirmando que ela é o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas e, assim, ele sugere uma ideia ampla de saberes, “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as

4 Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro é Professora emérita da UFRJ. Bacharel e Licenciada em História pela UFRJ, Mestre em História pela UFF e Doutora em Educação pela PUC-RJ.

5 Maurice Tardif possui graduação em Filosofia pela Université du Québec à Montreal, mestrado em Filosofia e doutorado em Fundamentos da Educação pela Université de Montreal.

atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. (TARDIF, 2014, p. 255). Para o autor, o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p.39).

A segunda autora trabalha a questão dos saberes dos professores com pesquisas que procuram superar a relação linear entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula, buscando novos instrumentos teóricos para analisar os fenômenos que se desenvolvem a partir das práticas docentes. Para Ana Monteiro, “os autores que estudam os saberes dos professores, em sua maioria, estão mais preocupados com a questão da prática, do saber na ação” (MONTEIRO, 2001). Para a autora, os saberes práticos mediam e são cunhados pelas relações dos docentes com os saberes que dominam e aqueles que ensinam, sendo isso uma especificidade da atuação do professor. Tais conhecimentos tácitos são adquiridos apenas com a prática, ainda que tenham como base o saber disciplinar.

O termo "tácito" aplica-se a alguma coisa que não pode ou não precisa ser falado ou expresso por meio de palavras, ou seja, algo implícito ou subentendido. Michael Polanyi, filósofo que ajudou a aprofundar a contribuição do saber tácito para a gênese de uma nova compreensão social e científica da pesquisa e, também, estudou sua relevância para os educadores, afirma que o conhecimento tácito é

espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, (...) ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Tal como uma pessoa que sabe fazer trocos mas não sabe somar os números. Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor se esforça por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (POLANYI, 1966, p.82).

Isso porque lida com algo subjetivo, não escrito, não mensurável e quase impossível de ser formalmente ensinado. Esse tipo de conhecimento é muito valioso devido a sua difícil captura, registro e divulgação, exatamente por estar ligado ao indivíduo, à experiência de vida, aos conhecimentos adquiridos com o passar do tempo.

Os saberes práticos dos professores podem ser considerados tácitos visto que nascem da prática e nem sempre podem ser explicados com facilidade. Quando dizemos que algo é "tácito", estamos nos referindo a um determinado conhecimento que o professor usa de maneira intuitiva, sem conseguir, necessariamente, ensinar diretamente para alguém. É aquele saber que se constrói vivendo a situação, mais do que estudando uma teoria.

Logo, podemos afirmar que esses saberes dos professores são considerados tácitos por, principalmente, dois fatores. Primeiro porque vêm da experiência, ou seja, os professores adquirem esses conhecimentos na prática cotidiana, na sala de aula, ao interagir com os alunos, os colegas e o ambiente escolar. Eles aprendem a lidar com circunstâncias específicas que acontecem, como a dinâmica da turma, as reações e conflitos dos alunos e vão desenvolvendo soluções na prática. Esse conhecimento vem da vivência de estar presente, e não de um manual, o que torna difícil explicá-lo de forma mais objetiva.

Em segundo lugar porque são contextuais e pessoais. O conhecimento que o professor desenvolve é muito específico do seu contexto. Cada sala de aula é díspar, cada aluno é singular, e as estratégias que funcionam em um contexto podem não funcionar em outro. Isso faz com que os saberes que o professor usa no seu dia a dia sejam muito ligados àquele conjunto de elementos particulares, o que impede de generalizar ou comunicar para outros. Esse saber é fruto do jeito que o professor lida com as situações e se adapta aos desafios que surgem.

Na prática, isso significa que um professor experiente sabe, por exemplo, quando os alunos estão perdidos ou desmotivados só pelo clima da sala, e ele ajusta sua abordagem de acordo. Ele sabe o tom de voz certo para usar, quando intervir ou deixar uma discussão rolar, mas não porque estudou isso em um manual – ele foi aprendendo com o tempo. E muitas vezes esse conhecimento está tão integrado em sua forma de agir que ele faz de maneira automática, sem pensar muito. Esse caráter é o que torna os saberes práticos tão valiosos, mas também difíceis de compartilhar diretamente.

O exame crítico à racionalidade técnica suscitou uma série de análises que têm procurado novos aparelhos teóricos para avaliar os fenômenos que se formam nas práticas escolares. Tais pesquisas acabaram por mostrar que

o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em

que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (GÓMEZ, 1995, p. 102).

Indubitavelmente o ensino de História é um espaço diferenciado instaurado entre o conhecimento teórico rigoroso produzido pelos historiadores na academia e os saberes ensinados pelos docentes nas salas de aula com suas características pedagógicas próprias (MONTEIRO, 2002). De forma subjetiva, os professores se relacionam com os saberes acadêmicos “a serem ensinados” e os mobilizam em sua prática profissional. Esse saber dos professores é particular do profissional docente, pois objetiva a aprendizagem dos alunos e, ainda, a sua formação cidadã e crítica. Nessa mobilização buscam relações com a realidade dos discentes a fim de que estes atribuam sentido ao conteúdo. Assim, o currículo é posto como prática de significação (SILVA, 1995).

Os “conteúdos pedagogizados”, tidos como paradigma ausente nas pesquisas em educação, é criação própria dos saberes dos professores (SHULMAN, 1986). Trata-se de como a matéria de ensino é transformada de conhecimento do professor em conteúdo de instrução. Ao discutir os saberes docentes, este autor destaca o modelo de racionalização e ação docente, que, do ponto de vista do professor, representa diferentes momentos do processo que, partindo da sua compreensão sobre o objeto, tem como finalidade transformá-lo para a instrução. Dessa forma, a racionalização e ação docentes configuram um ciclo que se inicia com uma compreensão e termina com uma nova compreensão, inclusive do conteúdo pedagogizado, e que envolve os processos de compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. A atividade de transformação é o processo através do qual o professor produz as formas de representações mais poderosas em função da idade e das características gerais dos alunos e das características específicas de cada turma.

A fim de mediar a construção do conhecimento, o professor busca formas de persuadir seu público tanto por meio da argumentação racional, quanto por meio da emoção e do afeto, buscando pontos de semelhança - em exemplos, ilustrações e comparações - para entrar em contato e aumentar a adesão dos alunos. Em pesquisa realizada pelos professores Ana Maria Monteiro e Fernando Penna, da qual resultou o artigo intitulado *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*, concluiu-se que tanto o aspecto racional como o aspecto emocional são importantes no discurso do professor para os alunos alcançarem uma aprendizagem significativa.

O professor utiliza o seu “saber da experiência” (TARDIF, 2002) para eleger o que vai ensinar, assim como a condução que tenderá ser a mais eficaz. A fim de reforçar a receptividade dos alunos e diminuir a distância, o professor negocia tomando por base referências já conhecidas por eles em experiências e, também, em estudos precedentes. Dessa maneira, o docente vai mobilizando saberes enquanto media. Portanto, o ensino de História é multidisciplinar, pois busca a intersecção entre variados conteúdos para permitir que o aluno organize uma visão mais ampla a respeito das temáticas. A melhor riqueza do conhecimento é a multiplicidade, a dimensão de diferentes saberes, de culturas diferenciadas, que podem se tornar elos entre o conhecimento e o senso comum.

A transversalidade dos saberes enriquece a formação dos estudantes. Ela diz respeito à possibilidade de se constituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos sistematizados na teoria (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na e da realidade). A negociação de distância promove essa transversalidade a partir do momento em que se deixa as vivências dos alunos fazerem parte do processo de ensino e de aprendizagem. O estabelecimento de relações interpessoais com os alunos contribui para compreender como eles aprendem e como adaptar as práticas de ensino para atender às necessidades dos estudantes, assim como para a resolução de problemas diversos.

A formação do professor enquanto profissional precisa prepará-lo para enfrentar as especificidades de sua atuação. As qualidades de um professor não têm como ser pré-estabelecidas, pois sua atuação transcende matrizes de comportamentos, saberes, atitudes e competências. A dinâmica de sua atuação necessita que o mesmo tenha capacidade de empatizar, improvisar e decidir constantemente, tal como em todas as profissões do humano. Trata-se de um processo, de continuidade, de uma identidade construída na prática profissional (NÓVOA, 2017).

Podemos buscar elucidar a categoria de práticas docentes afirmando que são um conjunto dinâmico de ações, estratégias, conhecimentos e habilidades que os professores empregam em seu trabalho a fim de criar ambientes de aprendizagem eficazes, promover o desenvolvimento dos alunos e alcançar os objetivos educacionais. Estas são construídas a partir dos saberes da prática, ou seja, dos conhecimentos adquiridos pela própria atuação dos professores em sala de aula (MONTEIRO, 2001). Essas práticas envolvem a mobilização de diversos tipos de saberes pelos professores. A prática docente, dessa forma, é caracterizada por uma constante reflexão sobre as experiências vividas em sala de aula (NÓVOA, 1991), o que possibilita aos professores aprenderem com suas próprias

ações e desenvolverem uma compreensão mais profunda do processo de ensino e aprendizagem. Nóvoa enfatiza a dimensão reflexiva das práticas docentes, destacando que os professores estão constantemente envolvidos em processos de reflexão sobre sua própria prática. Ele argumenta que a prática docente é caracterizada por um ciclo contínuo de ação e reflexão, no qual os professores aprendem com suas experiências e buscam aprimorar suas habilidades e conhecimentos.

Com uma boa e contínua formação, espera-se que o professor seja capaz de estabelecer uma relação de respeito e de confiança com seus alunos. O tempo e a experiência muito influenciam na construção dos saberes docentes e na melhoria contínua da prática pedagógica. Os professores adquirem conhecimentos significativos por meio da prática contínua em sala de aula e da reflexão sobre suas experiências.

As circunstâncias que modificam os seres humanos são, do mesmo modo, modificadas por eles. O educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado (VASQUEZ, 1968). Um dos maiores desafios na formação profissional do docente é fazer com que os sujeitos desse processo tenham o entendimento da transformação das circunstâncias e do próprio homem. A ideia aqui apresentada é de uma práxis incessante, contínua. Assim, pelo trabalho o homem se autoproduz em uma relação dialética entre teoria e prática.

O pluralismo epistemológico do saber profissional docente engloba não apenas a seleção de materiais e de estratégias e o conhecimento da matéria e do planejamento, mas também a sedução dos alunos, a imaginação, a vivacidade, os conhecimentos sociais, a ética, o entusiasmo, o conhecimento dos livros didáticos e dos sistemas de ensino e outras coisas mais. A formação teórica aliada à formação prática deve levar os professores a adquirir saberes para resolver os problemas próprios das suas situações de trabalho (TARDIF e RAYMOND, 2000).

O professor pensa com as suas experiências e com as dos alunos e, assim, se constrói o próprio exercício docente. Muitas vezes a identidade do cidadão se confunde com a identidade do profissional. Geralmente aquele tido como um professor “memorável” é o que busca os melhores exemplos, elabora os melhores esquemas, sempre sendo afetuoso e prendendo a atenção dos alunos. E isso o professor faz a partir das suas experiências de vida. Professor memorável é, portanto, aquele que faz jus a ser conservado na memória, que é merecedor de apreço e que se destaca positivamente por suas características admiráveis. O termo professor memorável dialoga com a categoria de professor marcante, da professora Ana Maria Monteiro (MONTEIRO, 2011), não

obstante, diz respeito à mobilização, por parte do docente, das suas experiências de vida e profissionais que tornaram suas práticas ímpares e memoráveis para seus alunos.

Assim, apreender o conhecimento não é suficiente, é necessário saber possibilitar a aprendizagem, é importante entender o conhecimento e ser capaz de organizá-lo, reelaborá-lo e adaptá-lo sempre que for preciso. São exemplos de alguns dos saberes objetivos que os professores mobilizam e que influenciam suas práticas docentes: compreender os conceitos, teorias, métodos e aplicações dentro de sua disciplina; planejar aulas e gerir o ambiente de aprendizagem; adaptar o currículo às necessidades dos alunos e ao contexto da escola; distinguir as estratégias de ensino para atender às diversas demandas dos alunos, reconhecendo e valorizando sua diversidade; interpretar resultados avaliativos e usar dados para (re)direcionar a prática pedagógica.

A educação é algo que reflete e molda a sociedade brasileira, com desafios e oportunidades únicas que exigem uma abordagem cuidadosa e contextualizada. Compreender a história do país é essencial para entender como a educação se desenvolveu e como os professores atuam ao longo do tempo. É importante discutir como as transformações sociais e políticas influenciaram o nosso sistema educacional e as práticas dos docentes, assim como abordar o papel da escola e do professor na sociedade brasileira.

A escola pública no Brasil tem passado por uma série de desafios e carências reais tais como: problemas de infraestrutura como a ausência de espaços adequados, salas de aula superlotadas e deficiência de material básico, como livros e equipamentos. Deficiência de recursos que dificulta as melhorias necessárias, como investimentos em tecnologia, aperfeiçoamento de professores e atividades extracurriculares. Muitas escolas lidam, ainda, com problemas de violência e segurança, afetando tanto alunos quanto professores. E os alunos com necessidades especiais não recebem educação adequada. Além disso, a qualidade da educação varia muito entre diferentes regiões e tipos de escolas, criando desigualdades significativas.

Guzzo (2005) discute vários problemas enfrentados pela escola pública no Brasil, destacando questões relacionadas à desigualdade e condições precárias de trabalho. A autora aborda a questão da desigualdade e da exclusão social nas escolas públicas, destacando como esses fatores contribuem para a marginalização de certos grupos de estudantes. Algebaile (2017), analisa os desafios centrais para a escola pública na relação com as políticas sociais como o sequestro do trabalho do professor para tarefas administrativas e a concorrência com os demais profissionais da educação.

Os professores, na grande maioria das vezes, não recebem o reconhecimento e apoio necessários, como salários justos e oportunidades de desenvolvimento profissional. Outras dificuldades enfrentadas por parte dos docentes são a carga horária excessiva, a falta de estabilidade e de uma formação continuada e os desafios da gestão educacional. Tudo isso precariza o trabalho do professor e destacam a urgência de investimentos e políticas eficazes para buscar melhorar a educação no país.

Todos os saberes, seja do conteúdo específico da disciplina, dos conhecimentos pedagógicos, do currículo, da experiência prática ou do contexto educacional e social, são fundamentais para o desenvolvimento de práticas de ensino eficazes. Reconhecendo que esses saberes são interconectados e interdependentes, os professores integram seus conhecimentos sobre o conteúdo com estratégias de ensino específicas que levem em consideração os contextos de aprendizagem. Importante perceber que a prática docente é complexa e plural, envolvendo não apenas a promoção de saberes, mas também a adaptação aos diferentes contextos. Cabe aos professores estarem continuamente engajados em processos de reflexão crítica sobre suas práticas, destacando a importância de uma abordagem ampla e integrada para compreender os saberes das práticas docentes, reconhecendo a complexidade da profissão de professor e a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo.

Também Freire (2006) promove uma reflexão a respeito dos saberes indispensáveis à prática docente demandados pela própria prática educativa. Afirma que o debate crítico sobre as práticas são exigências da sua relação com a teoria. Alguns dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica, são: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, reflexão crítica sobre a prática, entre outros. Paulo Freire enfatiza a necessidade de constante reflexão crítica do professor sobre sua prática, afirmando que

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 2006, p.21).

Freire afirma, em sua obra intitulada *Pedagogia da Autonomia*, que ensinar exige rigorosidade metódica. Essa rigorosidade, para o autor, consiste na maneira de ensinar

que reforça a capacidade de análise do educando, promovendo um conhecimento crítico necessário à sua insubmissão.

Precisamos entender que essa rigurosidade freiriana faz parte de uma intencionalidade pedagógica, isto é, que tem a finalidade de colocar em prática uma intenção que visa o aprendizado. Assim, o autor defende um processo educativo com base no diálogo entre educador e educando, que são participativos e mútuos construtores do saber. Nesse sentido, ensinar não se esgota na simples transmissão do conhecimento do professor para o aluno passivo, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. Dessa forma, seria imaginável tornar a educação libertadora, despertando a consciência dos alunos para as relações de opressão nos ambientes de trabalho e para as injustiças existentes na sociedade. O contrário disso promoveria, pois, a manutenção de uma conduta acrítica.

Teoria e prática não é, absolutamente, apenas uma coisa ligada à outra. Sempre precisam estar relacionadas, pois a reflexão sobre a prática colabora para um aperfeiçoamento continuado. A relação entre ambas se funda numa articulação dialética, significando que é uma relação que se dá na contradição, que demonstra um movimento de interdependência no qual uma não existe sem a outra. É necessário que o professor compreenda que teoria e prática não se separam e seu vínculo configura um todo onde o saber é libertador. Freire nos apresenta que:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (FREIRE, 1983, p.149).

Diante disso, é indispensável para o educador considerar que nesta perspectiva se conseguirá superar a tendência tão frequente de trabalhar teoria e prática dissociadas entre si. Outro importante autor a estudar a relação entre a teoria e a prática foi Vásquez (1977) que indicou, para superação desta dicotomia, a práxis, conferindo-lhe significado criador, transformador e ajustado a objetivos. Esse autor define práxis como “a atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”. Afirmando que a práxis “marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra” (VÁSQUEZ, 1977, p. 6).

Ao docente, deparando-se com os desafios atuais no ensino de História, cabe buscar através de um processo de construção do conhecimento histórico uma prática educacional voltada para uma educação realmente libertadora. A abordagem da educação

libertadora de Paulo Freire (1987) busca criar um ambiente educacional que ajude as pessoas a pensar criticamente sobre a realidade social em que estão inseridas e motivá-las a agir para promover mudanças sociais positivas. Quando lidamos com temas sensíveis e controversos em História, como ditaduras, escravidão e genocídios, tal abordagem pode ser muito valiosa para lidar com esses temas de uma maneira respeitosa e crítica, criando um espaço dialógico onde os alunos possam falar, compartilhar suas opiniões e refletir. Uma forma de fazer essa conexão é incentivando os alunos a refletirem sobre a importância desses acontecimentos históricos, entendendo como eles afetaram e ainda afetam a sociedade atual. O aprendizado precisa ser significativo, ser relevante para a realidade dos alunos.

É essencial que o diálogo e a empatia, dentro do espaço escolar, entre docente e alunado sejam constantemente apurados para sairmos de uma lógica pedagógica voltada para uma educação bancária e tecnicista atuando para uma educação libertária e crítica. É fundamental que a educação e, sobretudo, o ensino de História tenha como perspectiva possibilitar ao aluno sua liberdade educacional com o intuito de proporcionar um conhecimento mais vasto e crítico sobre os acontecimentos históricos, principalmente temas silenciados dentro do viés histórico tradicional que ainda permeia nosso currículo escolar. A pedagogia de Freire oferece uma abordagem preciosa para tratar com temas sensíveis e controversos em História, encorajando a reflexão, o respeito mútuo e a luta por uma sociedade mais justa e igualitária a partir da compreensão das estruturas de poder e opressão. Assim podemos fomentar uma aprendizagem mais profunda, crítica e transformadora.

Esse viés histórico tradicional, acima citado, impõe a separação entre o indivíduo e a sociedade procurando uma suposta neutralidade, tendo como principal foco formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral e acadêmica aos estudantes, preparando para a obtenção de habilidades intelectuais por meio de práticas de memorização. Uma organização curricular desse tipo apresenta uma cientificidade desinteressada das questões político-sociais.

O educador é, nesse contexto usual, considerado figura centralizadora, onde ele transmite o conhecimento em sala de aula para alunos que aguardam informações fragmentadas, com ênfase na memorização, repetição de fatos e informações. O trabalho desta maneira torna-se algo supérfluo, vazio na vida do estudante que desconhece a função daquele assunto no seu cotidiano. O aluno não delimita nenhum grau de importância neste tipo de trabalho, pois se apresenta de forma fria, solitária, e percebe

que o seu educador também não consegue dar sentido a seu planejamento. Sendo assim, a reflexão crítica e a liberdade de trabalho estão presas numa tendência de ensino apartada da criatividade.

Como os professores podem mobilizar efetivamente uma gama diversificada de conhecimentos é a questão-chave para ampliar e aprofundar a discussão teórica sobre os saberes que os professores utilizam e que impactam nas suas práticas, considerando uma variedade de perspectivas e contribuições teóricas da área da educação.

No que se relaciona à temática de temas sensíveis e controversos, foi empregada nesta pesquisa a autora Verena Alberti⁶ a qual afirma que o estudo de questões sensíveis na História se configura quando a narrativa envolve injustiças e violências, físicas e/ou simbólicas, ocorridas em relação a determinados grupos. Pode ser uma História contestada, ou cujo conhecimento seja de difícil enfrentamento ou constrangedor (ALBERTI, 2013).

A autora também afirma que a finalidade de se abordar esses temas em sala de aula não é

chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto? Podemos dizer que as violações de direitos humanos e os horrores estão restritos a esse tema estudado? (ALBERTI, 2014, p. 3).

Os temas sensíveis, controversos ou difíceis em História são aqueles que tocam em acontecimentos ou períodos marcados por muita dor, conflito ou polêmicas. Por exemplo, falar sobre guerras, genocídios, escravidão, ditaduras, migrações forçadas e conflitos étnicos pode ser bastante difícil porque esses assuntos envolvem muitas vezes sofrimento humano intenso e questões éticas bem profundas. É importante abordá-los com sensibilidade, respeitando as diferentes perspectivas históricas e culturais, e buscando promover o entendimento e a reflexão crítica sobre esses acontecimentos.

A respeito do conceito de questões sensíveis ou controversas, Gil e Eugênio (2018) atentam que

6 Verena Alberti é historiadora e professora do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Faculdade de Educação (UERJ) na área de Ensino de História. Desde o segundo semestre de 2015 integra o colegiado da Comissão Acadêmica Local da Uerj do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. Presidente da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) no biênio 2002-2004. Autora de diversos trabalhos importantes na área.

nem toda questão sensível para a sociedade ou assim considerada pela historiografia o é, necessariamente, para os estudantes. Se alguns temas são controversos pelo conteúdo que abordam, outros apenas o são em função dos contextos em que são trabalhados, como a escola. Ele gera uma controvérsia e se torna uma questão delicada, seja porque contrapõe os saberes da disciplina, seja porque coloca ao professor uma dificuldade na abordagem do conteúdo em função das reações dos alunos. (GIL e EUGÊNIO, 2018, p. 144)

Alberti (2014) também enfatiza que o problema dos temas sensíveis é que eles não são fáceis de tratar em sala de aula – aliás, em lugar nenhum e, também, que escolher trabalhar com esses temas implica correr riscos. Esses riscos precisam ser compensados e o professor deve acreditar que vale a pena corrê-los (ALBERTI, p.02).

Temas sensíveis e controversos em História não o são por natureza, mas sim por estarem ligados a determinados contextos. O que é sensível varia com o tempo e depende das disputas de poder e dos valores de uma sociedade. Temas como escravidão ou ditaduras ainda reverberam no presente, sendo ressignificados por diferentes grupos sociais.

As memórias do passado não são neutras, mas refletem disputas de agentes. Muitas vezes o que para uns é motivo de orgulho, para outros é uma lembrança de opressão. A sensibilidade de um tema pode ter ligação com questões políticas atuais e como essas questões ainda impactam o presente como, por exemplo, nas lutas por justiça social e por direitos humanos.

A análise de eventos históricos é reavaliada conforme a sociedade muda em seu dinamismo. A controvérsia está diretamente ligada aos valores que utilizamos para avaliar. Temas históricos sensíveis e controversos também tocam na construção de identidades nacionais e de grupos. Eles mexem com a identidade e os interesses de uma sociedade, refletindo disputas que vão além dos fatos históricos, sendo preciso interpretá-los dentro de processos sociais, econômicos e culturais.

O texto de Verena Alberti, “Ditadura militar brasileira nas aulas de História”, investiga os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias que utilizam para tratar o tema da ditadura militar em sala de aula. Ela destaca questões como a construção da memória histórica, a influência dos materiais didáticos e a forma como os alunos recebem esse conteúdo. A autora ressalta que o ensino da ditadura no Brasil carrega fortes tensões políticas e ideológicas, o que pode levar a interpretações divergentes e, em alguns casos, dificultar a abordagem do tema em sala de aula. Além disso, também destaca a importância do uso de documentos históricos e de relatos para aprofundar o aprendizado dos estudantes e a compreensão de como o conhecimento histórico é construído. O

trabalho com documentos históricos deve ir além da simples transmissão de “lições éticas” e focar na compreensão da historicidade dos eventos.

No artigo, Alberti enfatiza a necessidade de trazer para a escola as disputas de memória em torno da ditadura, já que essas discussões ainda reverberam na sociedade atual. Para ela, esse debate precisa estar presente nas aulas de História. Essa abordagem permite um aprendizado mais efetivo que considera a complexidade tanto do passado quanto do presente. A autora propõe utilizar as controvérsias e diferentes perspectivas sobre a ditadura como ferramentas pedagógicas para promover uma compreensão mais aprofundada e crítica da História ao afirmar que

Trazer as disputas de memória para dentro da sala de aula pode ser promissor. E, trabalhando com documentos, buscar compreender as ações das pessoas naquele período, enfatizando não “lições éticas”, mas a compreensão da historicidade. Com isso, talvez possamos proporcionar um aprendizado efetivo, que permita um reordenamento de entendimentos, considerando a complexidade do passado e do presente. (ALBERTI, 2021, p. 02)

A ideia de que a História serve principalmente para evitar os erros do passado é muito limitada. Ainda que aprender com os erros seja importante, a História tem um papel muito mais abrangente e reflexivo, sobretudo quando falamos de temas sensíveis e controversos. É preciso perceber a complexidade do passado e ultrapassar as questões de juízo de valor. As aulas de História devem ser um espaço para o diálogo onde se pode discutir sobre questões que nos tocam no presente. Em vez de apenas nos alertar sobre o que não devemos repetir, ela nos acena a explorar as diversas vozes e experiências.

Os acontecimentos históricos são raramente simples. Quando falamos sobre temas controversos, somos levados a compreender as motivações de diferentes grupos e as complexas circunstâncias nas quais eles se desenvolveram. O estudo da História ainda nos leva a refletir criticamente sobre o mundo ao nosso redor. Em vez de apenas julgar o que aconteceu, também somos incentivados a questionar e entender as múltiplas facetas da experiência humana. Assim sendo, a História é muito mais do que uma advertência sobre o passado. Ela é uma ferramenta poderosa que nos ajuda a refletir e a entender melhor o mundo em que vivemos.

Trabalhar temas sensíveis e controversos em aulas de história tem vários objetivos relevantes. Ao falar sobre esses acontecimentos difíceis, os alunos podem entender melhor como eles aconteceram e por que ainda são tão importantes para nós nos dias de hoje. Esses temas fazem também com que os alunos se sensibilizem, reflitam sobre questões éticas importantes, produzindo conhecimento histórico relevante. Ao aprender sobre as experiências de outras pessoas, os estudantes podem se colocar no lugar delas e

perceber melhor seus sentimentos e desafios. Ao compreender melhor o mundo ao seu redor, eles também podem se tornar cidadãos mais ativos e envolvidos, trabalhando para criar uma sociedade melhor.

Dentre inúmeras outras finalidades ao se tratar de temas sensíveis e controversos, podemos ainda elencar: incentivar os alunos a pensar criticamente, questionando narrativas e avaliando diferentes perspectivas de um mesmo evento; considerar as experiências e as visões de mundo de grupos sociais marginalizados ou afetados por acontecimentos históricos complexos; promover a análise de fontes históricas de variadas origens a fim de que os alunos desenvolvam empatia e criticidade; valorizar a diversidade étnica, cultural e social, promovendo consciência de injustiças e incentivando a promoção de justiça social e de direitos humanos.

Freire (1974) acredita que a educação deve libertar e capacitar as pessoas, permitindo que se tornem ativas e conscientes sobre sua realidade. Para ele, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Também defende que a educação precisa ser baseada no diálogo entre professores e alunos, onde ambos aprendem e crescem juntos. Esse diálogo é decisivo para a conscientização e para a construção de um conhecimento significativo. As ideias de Paulo Freire e Verena Alberti se conectam na promoção de uma educação crítica que liberta e valoriza o diálogo e a sensibilidade, tornando a arte da aprendizagem uma experiência enriquecedora e transformadora para todos os envolvidos.

No que se refere à necessidade de abordar tais temas, Gil e Eugênio (2018) apontam, também, a questão das lutas de grupos sociais por direitos, afirmando que no Brasil

alguns temas sensíveis seguem na esteira das lutas de diferentes grupos em busca de legitimidade para suas histórias e memórias, questionando a homogeneização que marca a ideia de nação. Junto a isso, os grupos buscam ampliar a representação política, e a luta por direitos faz emergir demandas identitárias. Ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica. Assim, a dita unidade nacional tem sido questionada – não sem resistência –, dando visibilidade a uma sociedade que é multicultural. Tal fenômeno tem provocado debates sobre o currículo da História ensinada de forma que se possa construir materiais didáticos, rituais comemorativos e práticas curriculares na perspectiva da justiça e dos direitos humanos. (GIL e EUGÊNIO, 2018, p. 143)

Abordar temas sensíveis e controversos em história nas aulas é algo muito delicado, mas também é muito importante. Para tal, é necessário fornecer um panorama abrangente, ou seja, contextualizar é fundamental para que os alunos entendam por que certos fatos ocorreram e quais foram suas consequências. É essencial que os alunos

possam compreender melhor como diferentes pessoas foram afetadas por um evento, lembrando a eles que esses acontecimentos podem ter sido extremamente difíceis para as pessoas que os vivenciaram. É importante mostrar empatia e respeito ao discutir esses assuntos, certificando-se de que os alunos se sintam à vontade para expressar suas opiniões e fazer perguntas, pois isso ajuda a promover uma discussão construtiva. Ao trabalhar com temas sensíveis e controversos em sala de aula, é recomendável o professor usar diferentes recursos para explorar esses temas de maneira mais abrangente. Além disso, é importante incentivar os alunos a questionar o que estão aprendendo e a analisar as informações de maneira crítica.

Mével e Tutiaux-Guillon (2013) assinalam algumas recomendações relevantes sobre temas sensíveis nas aulas, visto que não se esgotam tais temas com uma única aula expositiva ou com a apresentação de algumas informações. São elas: ancorar as discussões nos saberes das disciplinas; organizar o trabalho na aula tendo o debate de ideias diferentes como estratégia didática e, com isso, abrir mão da aprendizagem como certeza; estudar estratégias para considerar as emoções que são mobilizadas na abordagem de questões sensíveis; abordar “as emoções com assuntos menos sensíveis a fim de preparar estudantes e professor para a gestão das emoções mais vivas”. (GIL e EUGÊNIO, 2018, p. 144 a 147).

Ainda no que tange ao trabalho com temas sensíveis e controversos em sala de aula, Alberti (2014) chama a atenção para os riscos que o professor pode correr e da

necessidade de um ambiente seguro, onde alunos e professores se sintam confortáveis para discutir o assunto, bem como o fato de os professores e a escola estarem dispostos a correr riscos. Além disso, é preciso que professores e alunos tenham tempo e vontade para entender um assunto complexo, para sair da facilidade do preto-e-branco e entrar numa zona cinzenta. (ALBERTI. p.02).

Dessa forma, compete ao professor fazer uma escolha didática - que é sempre uma escolha política - que permeia riscos, confronto de valores, rupturas, carga de emoções, traumas, reparações, garantias e compensações ou, então, optar por um caminho sem constrangimentos e sem complexidade intelectual.

É necessário mais do que tão-somente se envolver, organizar e apresentar, de uma maneira ou de outra, o tema difícil para os alunos. É imperativo conhecê-los, prepará-los, acolhê-los e, depois da apresentação, suscitar questões, refletir e debater. No processo o professor provavelmente terá que lidar com emoções, conflitos, imaginários e tomadas de posições. Apenas apresentar temas sensíveis aos alunos não garante que violências e

desumanidades não se repitam. Logo, reconhecer não é suficiente para repudiar. Importante criar práticas docentes sobre o assunto de modo que sejam realmente eficientes. Esse é o desafio.

CAPÍTULO 02 - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste item são apresentados os caminhos metodológicos realizados no transcurso da pesquisa.

Foi realizada, no mês de outubro de 2023, uma pesquisa no banco de dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História a fim de avaliar esta proposta de estudo. Em um primeiro momento utilizando a palavra-chave “práticas docentes” com o filtro “título” foram encontradas quinze respostas. A expectativa, de fato, era encontrar uma quantidade maior de dissertações a partir desta palavra-chave por se tratar de um conceito bastante amplo e por estar dentro de um mestrado profissional em ensino de História. No entanto nenhuma das dissertações associava as práticas docentes a temas sensíveis. Num segundo momento, utilizando a palavra-chave “sensíveis”, foram dezoito retornos. Destes, apenas seis tinham esta expressão - temas sensíveis - no título ou dentre suas palavras-chave. Contudo, todas tratavam em seu texto a respeito de temas dessa categoria, tais como a ditadura civil militar no Brasil ou algum tema relativo a História afro-brasileira.

As dissertações consultadas no Banco do Mestrado Profissional em Ensino de História não foram empregadas na presente dissertação visto que as mesmas não aprofundavam o tema na perspectiva desejada. Minha revisão bibliográfica e as discussões de autores sobre o tema abordado em minha pesquisa foram encontradas, na conformação que me interessava, nas diversas leituras recomendadas pelos professores das disciplinas cursadas no programa, nas referências dessas mesmas leituras, assim como, também, no decorrer do processo de orientação da pesquisa, como foi o caso de Paulo Freire.

Todavia, essa pesquisa no banco de dissertações do ProfHistória trouxe a percepção do diferencial e da relevância desta proposta de investigação que relaciona as práticas docentes com temas sensíveis e controversos em História e, ainda, em conexão com a ideia freiriana de uma educação humanizadora e libertadora. Esperamos que este trabalho seja um objeto relevante junto à área de pesquisa sobre formação, saberes e

práticas docentes. Também que, aumentando a produção científica sobre a temática e gerando visibilidade acerca do assunto, contribua para o debate a fim de que outros professores percebam esta produção de práticas como sendo realmente relevante.

No transcorrer do processo de orientação e de aprofundamento das questões ligadas ao tema, entre os meses de abril e julho, outras recomendações bibliográficas foram inseridas no texto da dissertação. Paulo Freire surge, desse modo, como um referencial importante tanto para o debate sobre os saberes necessários à prática docente, quanto sobre a relação entre os temas sensíveis e controversos e uma educação libertadora, numa perspectiva de diálogo e de humanização. Da mesma forma ocorreu com os autores que pesquisaram sobre a realidade dos problemas e desafios enfrentados pelos docentes e pelas escolas no Brasil.

O Exame de qualificação da presente pesquisa, que corresponde à primeira etapa da avaliação do mestrado, foi realizado dentro do prazo previsto no Regimento Geral do ProfHistória. Tendo sido considerado apto a desenvolver plenamente a segunda etapa do processo, foram incorporadas à pesquisa algumas considerações levantadas pela banca na ocasião. Dentre estas: a problematização dos temas sensíveis e controversos no que diz respeito ao fato de não se definirem por si mesmos; o aprofundamento da ideia dos saberes práticos dos professores constituídos como sendo tácitos; uma redefinição no plano da proposição didática; revisão na pesquisa no banco de dissertações do programa; reformulação de perguntas do questionário de coleta de dados; recomendações acerca da repetição de ideias e de palavras no texto.

Desse modo, foi feita uma ampliação da busca no banco de dissertações do ProfHistória com os mesmos e com novos marcadores a fim de ampliar essa investigação e superar possíveis falhas cometidas. No portal do ProfHistória Nacional, a pesquisa é feita a partir da inserção de palavras ou expressões no espaço de busca, sendo dadas as opções de navegar por autor, data do documento e título, sendo esta última a opção sempre por mim utilizada. Todavia, nem todos os resultados da pesquisa que aparecem contém a palavra buscada nem no título nem entre suas palavras-chave.

Evidentemente, existem diversas dissertações que abordam temas reconhecidos como sendo sensíveis e controversos, assim como uma quantidade ainda maior das que tratam práticas docentes em suas pesquisas. No entanto, essa nova busca não alterou o resultado da anterior, indicando que poucos trabalhos tiveram como temática o que esta pesquisa aborda: práticas docentes aliadas a temas sensíveis e controversos em História, assinalando, assim, a importância deste trabalho.

A proposição didática elaborada objetiva difundir saberes experienciais sobre práticas docentes referentes a temas sensíveis e controversos de História no ensino médio através de um caderno de saberes experienciais contendo tanto estratégias que foram avaliadas como sido efetivas quanto aquelas avaliadas como não-efetivas, a fim de possibilitar aos professores da educação básica terem acesso ao resultado da pesquisa para seleção de atividades que possam subsidiar suas aulas e contribuir para que consigam alcançar objetivos a que se propõem com os temas.

Para a coleta de dados desta pesquisa foram utilizadas duas ferramentas metodológicas: questionário e grupo focal. Assim, a fim de garantir uma boa estruturação e resultados satisfatórios, foi necessário planejamento cuidadoso dos elementos mais importantes dessas ferramentas, visto que a pesquisa possui um caráter exploratório, ou seja, visa apreender o tema a partir da perspectiva dos participantes.

O questionário (Anexo A) trata-se de um instrumento de pesquisa constituído de um conjunto de questões a respeito do tema em análise e que satisfazem a uma adequada sequência lógica. O questionário foi elaborado contendo um breve texto de apresentação e vinte e uma perguntas tanto fechadas quanto abertas, divididas em quatro partes: perfil pessoal, formação, atuação profissional e prática docente no Ensino de História. Há também um espaço para comentário livre. A opção pela escolha deste método possibilitou que o contato com os professores fosse de forma remota, ampliando e agilizando o processo de coleta dos dados.

A abordagem aos professores de História que participaram da pesquisa foi iniciada por meio de um grupo de aplicativo de mensagens relacionado aos Centros de Memória das escolas da rede FAETEC, do qual faço parte juntamente com muitos desses docentes. A partir desse grupo solicitei os contatos de outros professores de História das unidades, caso permitissem. Em seguida, enviei a esses docentes uma mensagem apresentando brevemente a pesquisa e convidando-os a participar, respondendo ao questionário.

A ferramenta utilizada foi o *Google Forms* e distribuído via aplicativo *WhatsApp* pessoal, a fim de que fossem respondidos de forma remota pelos sujeitos da investigação, que são os professores de História do ensino médio da rede FAETEC que atuam nas escolas da rede circunscritas no município do Rio de Janeiro. Após análise das respostas, foi organizado um grupo focal para proceder uma coleta de dados a partir do debate entre os participantes sobre o tema em pesquisa e posterior análise destes subsídios e seleção de saberes experienciais docentes para a elaboração do produto final.

A finalidade desse questionário foi, mais do que somente colher dados, iniciar uma interação mais próxima e captar as primeiras percepções sobre os docentes entrevistados e sobre o tema, proporcionando um ponto de partida para entender melhor quem são esses indivíduos e como enxergam o tema em questão. Ao conhecer as respostas de cada um, identifica-se temas ou questões que valem a pena explorar com mais profundidade no grupo, fazendo com que o debate seja mais focado e mais enriquecedor. O questionário também ajuda os participantes a refletirem sobre o tema fazendo com que cheguem ao grupo focal já tendo refletido nas questões propostas.

Muitas vezes um questionário escrito dá ao participante o espaço e o tempo para refletir com mais cuidado sem a pressão da fala imediata. Essas respostas podem trazer nuances importantes que, de outra forma, poderiam não surgir no calor de uma conversa em grupo, pois nem todos têm a mesma facilidade de se expressar diante de outras pessoas. Assim, o questionário dá voz às pessoas que podem não se sentir tão confortáveis em discutir abertamente e isso garante que todas as visões sejam consideradas. As respostas do questionário já podem apontar divergências ou pontos comuns que merecem destaque no debate, tornando a conversa mais estimulante e produtiva.

Para proceder a análise dos dados coletados por meio do questionário, algumas etapas importantes foram seguidas. Primeiro, foi feita uma revisão dos dados para identificar e corrigir possíveis erros. No caso das perguntas fechadas, as respostas foram quantificadas, ou seja, transformadas em números para facilitar a análise. Isso pode envolver cálculos de porcentagens e a contagem de ocorrências. Em seguida, foram elaboradas estatísticas apresentadas em tabelas e/ou gráficos, para resumir as informações e identificar possíveis padrões ou tendências. Já nas perguntas abertas, as respostas foram lidas e organizadas em categorias ou códigos. Esse procedimento pode ser feito de maneira dedutiva, utilizando categorias já estabelecidas ou indutiva, partindo diretamente dos dados. O objetivo é identificar temas recorrentes, como experiências comuns, opiniões e sentimentos.

O parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ, com a aprovação da pesquisa, foi emitido no dia dezessete de outubro e o *link* do questionário foi enviado aos participantes nos dias dezoito e dezenove de outubro, ficando aberto para receber respostas até o dia trinta e um do mesmo mês. Enfim, no dia seis de novembro foi respondido *e-mail* do proponente desta pesquisa pelo CPEM da FAETEC, autorizando a realização da mesma.

Após a coleta de dados por meio de perguntas abertas e fechadas, foi realizada uma comparação entre as respostas buscando identificar possíveis relações entre elas com o objetivo de verificar de que forma as respostas obtidas nas questões abertas complementam ou esclarecem os dados provenientes das questões fechadas, proporcionando uma compreensão mais ampla sobre o tema em questão.

Na etapa final, os resultados foram interpretados à luz do tema de pesquisa e da literatura existente. Esse processo é fundamental para avaliar a relevância dos achados, discutir suas implicações para o campo de estudo e sugerir possíveis aplicações práticas.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa entendida como sendo aquela que não se pode mensurar apenas com números e dados obtidos, pois é focada em entender aspectos mais subjetivos, como ideias e pontos de vista. Sua finalidade é compreender de maneira profunda o problema de estudo da pesquisa. A pesquisa qualitativa caracteriza-se, dentre outros fatores, por privilegiar o foco na interpretação e não na quantificação; destaque na subjetividade; flexibilidade; maior interesse no processo do que no produto; influência do pesquisador sobre a situação de pesquisa; tem o meio natural como manancial de subsídios; é descritiva (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Conforme salientado, a fim de coletar os dados para esta pesquisa qualitativa também foi utilizado grupo focal como método. O sociólogo David L. Morgan (1997) define grupo focal como “uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais”. O grupo focal representa um procedimento de coleta de dados que, a partir da interação coletiva, favorece uma extensa problematização sobre um tema particular.

Segundo Trentini e Gonçalves (2000), essa dinâmica do grupo focal está voltada para um determinado foco que consiste no tema de pesquisa em questão e será debatido pelo grupo nas suas diversas dimensões dentro de um processo de interação entre os envolvidos.

A opção por usar grupo focal como técnica de coleta de dados se deu pelo entendimento de ser uma abordagem bastante útil para a compreensão de diferentes perspectivas, atitudes e opiniões de maneira detalhada e enriquecedora sobre o assunto em pesquisa.

Foi organizado um grupo focal com diversidade de características entre os participantes a fim de garantir uma discussão variada. Os participantes foram recrutados através de e-mails e a relevância desses participantes se deve pelo fato de possuírem experiências e horizontes notórios para esse estudo. A opção de trabalhar com professores

do ensino médio da rede FAETEC se deu por alguns fatores, entre os quais: a facilidade de acesso aos docentes em suas unidades de ensino, a manutenção do componente História em todas as séries do Ensino Médio na FAETEC, o conteúdo programático que viabiliza o trabalho desejado e, também, o interesse e a curiosidade comumente demonstrados por esses docentes pela temática. Dado que sou professor de História do quadro efetivo da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC – desde o ano de 1998 e lecionei em três unidades da rede: E.E.E. Fundamental República, ISERJ e E.T.E Adolpho Bloch, onde estou atualmente lotado, entendo que isso facilita pesquisa junto aos docentes de História dessa rede estadual de ensino.

O questionário foi a ferramenta utilizada para escolher os participantes do grupo focal e, para tal seleção, alguns critérios foram levados em conta. A diversidade de características como idade, gênero e tempo no magistério é importante para buscar garantir diferentes pontos de vista no grupo. Respostas mais detalhadas e profundas no questionário, demonstrando mais interesse e engajamento no tema, tende a apontar quem provavelmente poderá contribuir mais efetivamente. Participantes com mais experiência ou conhecimento sobre o tema é, ainda, uma maneira de afiançar que as discussões no grupo focal sejam mais ricas e mais aprofundadas. Pessoas que responderam de formas diferentes, complementares ou contrastantes no questionário a fim de levar maior diversidade para a discussão e evitar que todos pensem da mesma forma. Facilidade de comunicação e vontade de se expressar, que é fundamental para a dinâmica do grupo focal, são critérios não só interessantes, mas essenciais. Foi evitado incluir pessoas que deram respostas extremamente superficiais ou inconsistentes no questionário, indicando falta de engajamento sobre o tema ou para o debate.

A dinâmica do grupo focal ocorreu de forma remota, via plataforma *Google Meet*, no dia vinte e um de novembro às dezenove horas, tendo a participação de apenas dois professores participantes na data e horário propostos, ainda que cinco deles tivessem confirmado participação.

O moderador do grupo focal foi o próprio proponente da pesquisa que utilizou um guia de discussão (Anexo B) com algumas questões com o intuito de explorar os objetivos específicos da pesquisa e garantir que todos tivessem oportunidade de se expressar livremente, mantendo o foco no tema e evitando predominância de participantes. A discussão foi registrada através de gravação de áudio, com consentimento expresso obtido de todos os professores (Anexo C) para a transcrição e posterior análise. Foram consideradas questões éticas ligadas à confidencialidade a fim de garantir a proteção dos

participantes. Para a validação dos dados da pesquisa, foi feita uma triangulação dos dados comparando os resultados do questionário com as discussões do grupo focal.

Devido à baixa quantidade de professores presentes no grupo focal e não tendo sido produzidos relatos de experiências suficientes com os dois instrumentos de pesquisa, foi construído um outro material de captação e enviado aos professores participantes da pesquisa, no dia 4 de dezembro: um formulário complementar (Anexo D) na forma de formulário do *Google* com o objetivo de angariar mais subsídios para a pesquisa. Até a data de recebimento das respostas, após duas semanas, nove professores deram retorno.

A análise dos dados coletados em um grupo focal complementa a análise dos questionários e passa por algumas etapas importantes. Primeiro, é feita a transcrição das falas dos participantes, seguida de uma revisão atenta. Depois disso, é preciso uma familiarização com o material a fim de identificar ideias, padrões ou temas que são relevantes para os objetivos da pesquisa. Para isso, cria-se um sistema de codificação que permite identificar as informações mais importantes, agrupando-as em categorias maiores. Assim como foi feito com os questionários, essa análise busca interpretar as relações entre os temas identificados, o contexto da pesquisa e a literatura existente, levando sempre em conta as diferentes opiniões e experiências trazidas pelo grupo focal. Por fim, os resultados do grupo focal são comparados com os dados dos questionários, verificando como se complementam ou se contrastam.

Tanto a análise dos questionários quanto do grupo focal foi detalhada, incluindo a metodologia, os principais temas encontrados e suas implicações. Trechos das respostas e transcrições foram usados para elucidar os pontos principais e explicitar o que os participantes relataram. Além disso, foi considerado o impacto da dinâmica do grupo – como conflitos ou consensos – nas respostas e a utilização de ferramentas da informática, como aplicativos e programas, para facilitar a codificação e a organização dos dados.

Para proceder a coleta de dados desta pesquisa envolvendo seres humanos e a fim de examinar os aspectos éticos da mesma, seu projeto original foi submetido, via Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, através da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP. Da mesma forma, o projeto de pesquisa foi remetido à Coordenação de Pesquisa, Extensão e Memória - CPEM - da Fundação de Apoio à Escola Técnica para autorização da pesquisa nas escolas da rede e aguarda parecer do CONEP.

O projeto de pesquisa foi submetido para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em junho de 2024 e submetido pela CONEP para avaliação do CEP em

julho do mesmo ano. Ainda em julho o projeto de pesquisa foi rejeitado por não constar a assinatura do responsável maior da instituição proponente da pesquisa. Tão logo a exigência foi cumprida, o projeto foi avaliado pelo CEP e encaminhado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro para apreciação ética. Em 17 de outubro, o CEP emitiu o Parecer Consubstanciado (Anexo E) com a aprovação do projeto de pesquisa e isentando a apreciação da CONEP. As recomendações exigidas pelo CEP foram prontamente acatadas e inseridas no projeto de pesquisa.

A submissão de um projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é importante porque garante a proteção dos participantes da pesquisa e a qualidade da pesquisa em si. O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente que atua em instituições que realizam pesquisas com seres humanos. A sua principal incumbência é defender a integridade e dignidade dos participantes da pesquisa e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa de maneira ética⁷. Além de simplesmente seguir uma formalidade, trata-se é um passo fundamental para que se garanta que a pesquisa seja feita de maneira humana e respeitosa.

Dentre outras razões que mostram a importância dessa submissão, destacam-se: garantir que os participantes da pesquisa sejam tratados com decoro, que estejam plenamente informados sobre o que está acontecendo e que possam decidir livremente se desejam ou não participar; ajudar a prevenir danos físicos, emocionais ou sociais a esses participantes; contribuir a assegurar que os métodos usados sejam rigorosos e adequados; refletir cuidadosamente sobre como a pesquisa é realizada buscando que os resultados tendam a ser mais confiáveis e respeitáveis; garantir que a pesquisa esteja em conformidade com normas e leis, evitando problemas legais no futuro; avaliar que a pesquisa seja feita de maneira a contribuir para o bem-estar social, evitando a exploração de grupos vulneráveis; levar os pesquisadores a pensar criticamente sobre suas intenções e métodos, apontando para práticas mais éticas e a um compromisso mais profundo com a integridade da pesquisa; atribuir credibilidade à pesquisa por parte de pesquisadores, instituições e o público em geral, em razão da mesma ter sido feita de maneira responsável e ética.

CAPÍTULO 03 - PROFESSORES DE HISTÓRIA E TEMAS SENSÍVEIS E CONTROVERSOS: O QUE FALAM DE SUAS PRÁTICAS

Neste capítulo serão analisados, inicialmente, os dados obtidos através do questionário respondido remotamente pelos professores e, para isso, ele está subdividido em quatro partes. Na primeira, uma exposição sobre o perfil dos professores de História da FAETEC, especificamente, aqueles que atuam no ensino médio e em unidades escolares da rede localizadas no município do Rio de Janeiro. Na parte seguinte, um exame acerca da formação desses mesmos professores de perfil analisado. Na terceira, uma apreciação sobre a atuação profissional desses docentes. E, por fim, uma análise dos dados obtidos sobre suas práticas no ensino de História, com ênfase no que se refere a temas sensíveis e controversos. Tais análises se derivaram tendo como norteamento as perguntas do questionário, em relação com o referencial teórico discutido no capítulo um deste trabalho.

Em sequência, temos uma apreciação da transcrição das falas do grupo focal com a docente A e a docente B e, além disso, um exame das respostas do formulário complementar sobre as experiências relatadas pelos professores em suas aulas sobre os temas.

3.1 Perfil dos docentes

A partir das informações obtidas por meio do questionário remoto, foi construído um perfil dos professores participantes da pesquisa. Essas informações compreendem idade, gênero e cor ou raça de cada professor. O objetivo da elaboração desse perfil é ter um contorno dos aspectos pessoais dos docentes que lecionam História dentro do recorte escolhido para esta investigação. Foram respondidos dezesseis questionários dos dezenove enviados para os professores.

Foram três questões referentes ao perfil pessoal dos professores. Em relação às idades dos mesmos podemos perceber que se trata de um conjunto de professores com

ampla experiência de vida com uma média de idade de 38,5 anos em uma variação entre 32 e 66 anos, no conjunto dos docentes.

No que diz respeito ao gênero, os respondentes se identificaram da seguinte forma: nove deles com identidade masculina, o que corresponde a 56,3% e sete com identidade feminina, 43,8%. Tal equilíbrio mostra a diversidade de características que se busca em uma pesquisa a fim de buscar garantir diferentes pontos de vista.

Já no que se refere à questão de cor ou raça, houve menos equilíbrio, pois doze professores se identificam como brancos, correspondendo a 75% do total e apenas quatro como pardos, ou seja, 25%. Nenhum deles assinalou as opções de cor ou raça preta, amarela ou indígena.

Em uma pesquisa qualitativa em ciências humanas, ter professores com diferentes experiências de vida e idades como respondentes é essencial por diversas razões, tais como: uma visão ampliada, variedade de experiências, profundidade analítica e representatividade dos dados.

Professores de múltiplas idades trazem experiências e contextos históricos distintos que influenciam suas visões e suas práticas. Isso enriquece a análise ao revelar como mudanças sociais, culturais e educacionais impactaram diferentes gerações de educadores, ampliando a perspectiva. A variedade de idades e experiências permite, também, apreender dinâmicas e nuances que podem não ser percebidas em um grupo mais homogêneo.

A presença de respondentes com uma gama variada de experiências de vida permite, ainda, explorar como cada fase da carreira influencia a visão sobre os temas específicos, como práticas de ensino, gestão de sala de aula e relação com a comunidade escolar. Embora a pesquisa qualitativa não procure a generalização estatística, a inclusão de múltiplas faixas etárias aumenta a confiabilidade e representatividade dos dados, colaborando para uma compreensão mais robusta da realidade dos professores em diferentes contextos. Dessa forma, incluir essa diversidade de professores amplia a compreensão dos fenômenos estudados e torna os resultados da pesquisa mais ricos e aplicáveis a contextos variados.

3.2 Formação

Também foram três as questões na seção da formação dos professores: a primeira sobre o estabelecimento de ensino superior em que se graduaram, a seguinte sobre as

motivações em fazer o curso de graduação e a última a respeito de pós-graduação que tenham completado.

As respostas sobre o tipo de estabelecimento de ensino superior que os participantes da pesquisa se graduaram teve como resultado que doze professores se graduaram em instituições públicas, correspondendo a 75% do total e quatro em instituições particulares, ou seja, 25%. Dentre as instituições públicas, nove professores se graduaram em três diferentes universidades federais e três professores se graduaram em duas diferentes universidades estaduais. Duas foram as universidades particulares citadas por três professores e um deles, apesar de responder ter se graduado em instituição particular, não citou qual foi.

Contar com professores de graduação superior em diferentes universidades respondendo ao questionário é muito enriquecedor, porque traz uma variedade de formações, métodos de ensino e experiências. Cada instituição tem sua própria abordagem pedagógica e valores, então, professores que vêm de instituições distintas trazem perspectivas diferentes sobre a educação e as práticas em sala de aula. Apenas um dos professores que respondeu ao questionário não é graduado em História, mas em Filosofia, tendo habilitação e especialização em História e, também, é mestrando do ProfHistória.

Essa diversidade de formações permite uma análise ampla, contando com diferentes formações acadêmicas e visões de mundo influenciando as práticas docentes. Além disso, essa multiplicidade permite identificar as influências que contextos acadêmicos exercem na visão que os professores têm sobre diferentes temas. Com essa riqueza de experiências, a pesquisa se torna mais completa, já que diferentes ambientes de formação superior influenciam as práticas de cada professor.

Podemos analisar e classificar as respostas seguintes sobre as motivações para cursar a graduação considerando subcategorias específicas com base nas principais motivações que surgiram. As respostas indicam quatro subcategorias principais de motivação, a saber: interesse pessoal e gosto pela História; desenvolvimento profissional e carreira; impacto social e transformação; curiosidade intelectual e expansão de horizonte.

O interesse pessoal e gosto pela História surgiram em 25% das respostas que mencionam o gosto pela área ou pela disciplina, ou a afinidade com o campo de estudo. Exemplos: "afinidade com a área de História", "paixão pela disciplina", "sempre gostei muito da matéria". Estas, destacam o vínculo emocional e pessoal com a disciplina,

ênfatizando o gosto ou prazer em estudar História. O foco é a relação emocional com a área de humanas ou com a própria disciplina.

Desenvolvimento profissional e carreira incluem 37,5% das respostas que destacam o interesse em perspectivas profissionais como a docência ou a formação de uma carreira. Por exemplo: "interesse em ser professora e estudar a história do Brasil", "carreira profissional". O foco, aqui, está em razões profissionais, como o desejo de seguir uma carreira estável ou de se tornar docente.

Impacto social e transformação abarcam 18,75% das respostas que refletem o desejo de contribuir para a sociedade ou fazer a diferença. "Eu queria através do meu trabalho contribuir para uma sociedade melhor", "Motivações intelectuais, profissionais, políticas...", são exemplos de respostas que expressam de forma mais direta a motivação de usar a História para contribuir com a sociedade, sublinhando o impacto transformador que desejam alcançar.

Busca por compreensão e expansão intelectual, por sua vez, são, também 18,75% das respostas, referentes àquelas que mostram uma busca por entendimento do mundo e um desejo intelectual de explorar como, por exemplo: "...principalmente afinidade e curiosidade sobre o campo de conhecimento", "entrei na faculdade aos 17 anos achando que ia entender o mundo". Estas respostas evidenciam o impulso de explorar e compreender o mundo, conectando-se a uma motivação mais ampla e investigativa. Sugerem uma motivação mais abstrata e ampla, conectada à ideia de crescimento intelectual e expansão de horizontes de maneira geral, sem necessariamente envolver um vínculo emocional intenso com a área.

Usando as subcategorias podemos explorar as diferentes formas como os respondentes se relacionam com o campo da História (gosto, curiosidade intelectual) e como isso se conecta com a construção de identidade profissional e o desejo de impacto social.

Respostas que revelam curiosidade intelectual sugerem uma base para o desenvolvimento contínuo de conteúdos e metodologias. Esse interesse também pode estar ligado à vontade de oferecer aos alunos uma compreensão mais profunda e contextualizada do presente, um dos objetivos centrais no ensino de História.

A identificação pessoal com a História aponta para uma motivação que é valiosa na profissão docente. A afinidade pelo conteúdo pode influenciar a forma como esses professores abordam temas históricos e como se envolvem com os alunos, transmitindo

entusiasmo pela disciplina. Esse tipo de motivação tende a resultar em professores mais engajados e comprometidos.

A vontade de usar o ensino de História para contribuir positivamente para a sociedade é particularmente relevante. Essas respostas mostram que enxergam o ensino como um meio de promover justiça social, cidadania e compreensão crítica do mundo. Esse desejo pode ajudar a esclarecer como o ensino de História pode ser orientado para temas e práticas que incentivem a formação de cidadãos críticos e conscientes do contexto histórico e social.

A questão sobre o ensino de História promover a formação de cidadãos conscientes e críticos, relaciona-se abertamente com o que foi discutido no primeiro capítulo, página 23, ao afirmar que Freire (1974) defende uma educação libertadora, na qual o ensino não se limita à transmissão de conhecimento, mas cria condições para que ele seja construído e que, para isso, o diálogo entre professor e aluno é essencial, pois ambos aprendem juntos tornando o conhecimento mais significativo e contribuindo para a conscientização crítica.

As reflexões de Freire (1974) sobre a educação como um processo libertador e baseado no diálogo crítico entre professores e alunos oferecem uma base teórica importante para analisar as motivações relatadas por professores de História em utilizar seu ensino como instrumento de transformação social. A ideia de que o ensino não apenas transfere conhecimento, mas cria possibilidades para sua construção, está diretamente alinhada ao desejo dos professores de promover justiça social e cidadania por meio de uma abordagem que incentive a compreensão crítica do mundo. Assim, a prática de ensino de História orientada por essas motivações pode ser entendida como uma aplicação concreta da proposta freiriana de uma educação que liberta e transforma.

A presença de motivações focadas na carreira sugere que muitos veem o ensino de História como uma escolha de profissão e uma oportunidade viável de estabilidade. Esse aspecto pode ajudar a entender o impacto das condições de trabalho e das expectativas profissionais no engajamento dos professores com a disciplina.

A maior parte das respostas, porém, está relacionada a motivações profissionais. Isso pode indicar que a escolha do curso de História é fortemente influenciada por uma percepção da profissão como um caminho possível, seja por interesse na docência, pela segurança profissional ou pelo desejo de contribuir educacionalmente para a sociedade. A afinidade com a disciplina não se mostrou tão predominante quanto o interesse em desenvolver uma carreira na área. Isso pode sugerir que a paixão pela História é muitas

vezes acompanhada por outras preocupações práticas, como as perspectivas de trabalho. Muitos veem o curso de História como um meio tanto de entender melhor o mundo quanto de transformar a sociedade. Essa dualidade é valiosa para explorar o papel formador da História enquanto disciplina que promove cidadania crítica.

A última questão sobre a formação dos professores apontou para o fato de que todos possuem pós-graduação, sendo que 50% deles, ou seja, oito, são doutores, ao passo que cinco são mestres e três possuem especialização.

A predominância de doutores e mestres entre os respondentes aponta para um perfil de profissionais altamente qualificados e possivelmente mais engajados com a pesquisa, a reflexão teórica e as práticas inovadoras no ensino de História. Esse perfil pode enriquecer a análise, pois traz perspectivas que articulam experiência prática com aprofundamento acadêmico. O nível de formação pode influenciar as concepções sobre o ensino de História, especialmente no que diz respeito a metodologias, currículo e práticas reflexivas.

3.3 Atuação profissional

Quanto ao tempo de docência dos professores de História podemos perceber que 87,5% dos que responderam ao questionário tem mais de vinte anos de atividade docente. Esse dado é muito importante em razão de um elemento analisado na pesquisa ser o saber experiencial, aquele construído no exercício da prática a partir de outros saberes docentes. Essas informações permitem perceber que os participantes da pesquisa possuem um repertório sólido de saberes experienciais.

A análise desses dados pode levar a compreender melhor como a experiência profissional pode influenciar as percepções, práticas pedagógicas e as motivações dos professores de História.

Os anos de magistério, na amostra recolhida, variam de 5 anos a 36 anos, indicando uma ampla diversidade de experiência entre os respondentes. A presença de professores com muitos anos de carreira (30 anos ou mais) sugere que há um grupo significativo de profissionais veteranos, possivelmente com maior acúmulo de reflexões e práticas no campo do ensino.

Há uma concentração de professores com mais de 20 anos de experiência e apenas dois docentes com menos de vinte anos de experiência no magistério – com 13 e 5 anos -

representando cerca de 12,5% da amostra. A média aproximada dos anos de experiência é de 26 anos, reforçando o peso de professores com mais experiência.

O perfil de professores mais experientes traz uma pluralidade de percepções pedagógicas sobre o ensino de História, acumuladas ao longo do tempo. Professores com mais bagagem podem oferecer reflexões mais elaboradas sobre o papel da História na formação cidadã, tendo passado por diversas variações de perspectiva teórica e prática.

A concentração de professores veteranos pode, enfim, levar a um viés na amostra, favorecendo percepções baseadas em práticas convencionais ou em períodos específicos do ensino de História.

Os dados sobre os anos de magistério, na amostra, podem ser analisados à luz das ideias de Tardif (2002, 2014), Monteiro (2001) e Nóvoa (1991, 2017), que discutem a construção dos saberes docentes e a importância da experiência para a prática reflexiva dos professores. Segundo Tardif, os saberes experienciais, adquiridos na prática cotidiana, são fundamentais porque surgem do contato direto com alunos e ambientes escolares. Esses saberes são contextuais, pessoais e difíceis de generalizar, mas são importantes para o exercício do magistério.

Monteiro (2001) complementa essa visão ao destacar que as práticas docentes são construídas a partir dos saberes da prática e envolvem ações, estratégias e reflexões desenvolvidas em sala de aula. No que tange à esta questão das práticas docentes advindas das experiências profissionais cotidianas e relacionando com o que foi discutido no capítulo 01 dessa dissertação, intitulado “Os saberes das práticas dos professores”, afirmamos que os saberes dos professores são considerados tácitos, principalmente, por duas razões: porque vêm da experiência e porque são contextuais e pessoais. Dessa forma, conforme dito à página 16, um professor experiente percebe quando a turma está desmotivada e ajusta sua abordagem de forma natural. Ele adapta o tom de voz, decide quando intervir ou deixar a discussão fluir, não por seguir um manual, mas por um aprendizado prático. Esse saber, intuitivo é valioso, mas difícil de ser compartilhado.

Nóvoa (1991, 2017), por sua vez, enfatiza que a prática docente é marcada por um ciclo contínuo de ação e reflexão, permitindo que os professores aprimorem suas habilidades e compreensões ao longo do tempo.

Na amostra analisada, a predominância de professores com mais de 20 anos de experiência sugere um rico acúmulo de saberes experienciais, que são valiosos para compreender o ensino de História e sua conexão com a formação cidadã. No caso dos professores mais experientes, que representam a maior parte dos que responderam ao

questionário, esse longo percurso no magistério possibilita uma capitalização de vivências que resultam em práticas pedagógicas mais maduras e reflexivas. Esses docentes já passaram por mudanças teóricas e metodológicas ao longo do tempo, o que os torna fontes ricas de percepção sobre o ensino de História.

Ao responderem se exercem o magistério em outra rede de ensino além da FAETEC, 12 professores responderam que sim (75%) e 4 responderam que não exercem (25%). Complementando essa questão, as redes de ensino nas quais os que responderam que exercem o magistério além da FAETEC, ficaram distribuídas da seguinte forma: cinco atuam na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, quatro em alguma rede municipal de ensino, quatro também em escola privada e um em rede federal. Visto que o somatório dessas respostas totaliza 14 e que 12 professores disseram atuar em outra rede, podemos concluir que dois deles trabalham em mais de duas redes, isto é, em mais de uma além da FAETEC.

A presença de professores que atuam em mais de uma rede de ensino como respondentes de uma pesquisa em ensino de História também representa um benefício, já que eles podem trazer uma visão mais ampla e rica sobre o que acontece em diferentes contextos escolares. Docentes que trabalham em diversas redes lidam com diferentes realidades de políticas educacionais e de recursos. Isso enriquece a pesquisa, pois mostra como eles adaptam suas práticas em cenários variados. Ao vivenciar diferentes ambientes, esses professores aprendem estratégias que funcionam em contextos diversos, o que pode trazer exemplos valiosos.

Esses profissionais têm uma visão mais crítica das políticas educacionais, porque vivem na prática as diferenças entre redes de ensino. Isso oferece contribuições importantes para reflexões sobre a educação. Em resumo, esses professores ampliam a compreensão sobre o ensino de História, conectando diferentes realidades e enriquecendo as conclusões da pesquisa com suas experiências.

Sobre se lecionam outro ou outros componentes curriculares além de História e qual ou quais seriam, obtivemos os seguintes dados: 12 professores, ou 75%, não lecionam outro componente e quatro professores, ou 25% lecionam. Dentre os componentes lecionados além de História, encontramos: geografia (01 professor), projeto de vida (02 professores) e disciplinas eletivas ou de itinerários formativos do novo ensino médio (02 professores). Dado que apenas quatro professores disseram lecionar outro componente e surgiram cinco indicações de componentes, concluímos que um deles leciona dois diferentes componentes curriculares além de História.

Contar com professores que também lecionam outros componentes curriculares pode oferecer vantagens, pois eles conseguem conectar a História com outras áreas, numa visão multidisciplinar, mostrando como o ensino pode ser integrado para enriquecer a formação dos alunos. Além disso, dá aos professores uma perspectiva mais ampla sobre métodos de ensino, estratégias pedagógicas e abordagens que podem beneficiar o ensino de História.

Ao transitar entre conteúdos, esses professores desenvolvem maior flexibilidade e criatividade, o que pode gerar ideias inovadoras para ensinar. Também têm uma visão mais abrangente de como a História dialoga com o currículo, identificando hiatos e oportunidades de articulação entre disciplinas e ajudando a tornar as aulas mais significativas.

3.4 Práticas docentes no Ensino de História

Na quarta e última parte do questionário, tivemos dez questões a respeito das práticas docentes sobre temas sensíveis e controversos em História. A primeira delas requeria cinco conteúdos do currículo de História que o professor respondente compreende serem essenciais trabalhar com os alunos do ensino médio. A tabulação das respostas dadas permitiu a elaboração da Tabela 01 a seguir que contempla 48 conteúdos agrupados.

Tabela 01

CONTEÚDOS CITADOS:	QUANTIDADE DE CITAÇÕES
Revoluções Liberais do Século XVIII	06
Guerras Mundiais	06
Ditadura Militar	06
Escravidão	05
Imperialismo	05
Fascismos	04
Era Vargas	04
Introdução à História	03
Brasil Colônia	03
Estados Nacionais	02
República Velha	02
Guerra Fria	01
República Populista	01

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Complementando esta primeira questão, a seguinte solicitava a justificativa da importância de se abordar os conteúdos elencados nas aulas de História. O exame das respostas subsidiou a elaboração de quatro categorias: análise crítica do presente, compreensão histórica e formação social, reflexão e construção da cidadania, bases conceituais e históricas.

A *análise crítica do presente* representa 25% das respostas e refere-se à capacidade de analisar e compreender criticamente a realidade do mundo de hoje com base em processos históricos. Engloba temas atuais como desinformação, crise democrática e outros desafios políticos e sociais. Busca relacionar o passado com questões do presente para fomentar o pensamento crítico.

A *compreensão histórica e formação social*, que por sua vez representa 31,25% das respostas, destaca como os acontecimentos contribuíram para moldar as estruturas culturais, econômicas, políticas e sociais que vivemos nos dias de hoje. Essa categoria permite conectar eventos históricos, como o colonialismo ou a formação do capitalismo às realidades e desafios das sociedades contemporâneas, oferecendo um panorama mais amplo sobre a constituição do mundo atual.

Reflexão e construção da cidadania envolve o papel da história na formação de cidadãos críticos, capazes de participar ativamente na sociedade. É nessa dimensão que os alunos têm a oportunidade de discutir questões éticas, direitos humanos, desenvolvendo valores, senso crítico e uma postura cidadã diante dos desafios do presente. Representou, também, 25% das respostas.

Por fim, com 18,75% das respostas, as *bases conceituais e históricas* englobam o estudo de conceitos fundamentais e períodos marcantes que estruturam o entendimento da disciplina. Ao trabalhar conceitos como escravidão, trabalho, Estado e civilização, essa categoria proporciona um fundamento para que os alunos compreendam o passado e possam utilizá-lo como ferramenta para análises.

Tal distribuição aponta, de modo geral, para uma valorização do ensino de História como ferramenta para interpretar questões contemporâneas e formar cidadãos conscientes. Demonstra que os docentes estão preocupados com o uso da História para abordar temas como democracia, desigualdades sociais e *fake news*, preparando os alunos para lidar com os desafios do mundo atual.

A respeito desta questão sobre o papel e a importância do ensino de História na formação dos alunos, relaciona-se com o que foi abordado na introdução deste trabalho em seu primeiro parágrafo, no qual enfatiza o caráter crítico e reflexivo do ensino de

História, ressaltando sua contribuição para que os alunos compreendam a realidade sociocultural em que vivem. Também destaca a escola como um espaço de descobertas e construção de significados, reforçando a ideia de que o ensino histórico vai além da mera transmissão de conteúdos, envolvendo uma prática educativa transformadora quando afirma que o ensino de História é fundamental para que os alunos compreendam criticamente a sociedade em que vivem. Ao estimular reflexões, a escola se torna um espaço de descoberta e significado, ajudando a formar cidadãos conscientes e capazes de transformar uma sociedade marcada pela desigualdade.

Dessa forma, a análise das respostas destaca o papel do ensino de História como ferramenta essencial para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender a realidade contemporânea e contribuir para a transformação da sociedade, destacando a necessidade de uma abordagem que integre a análise do passado com os desafios do presente.

A maior parte das respostas na categoria sobre a importância da compreensão histórica e formação social, sugere que os professores reconhecem a relevância de compreender os processos históricos que moldaram a sociedade, reforçando o papel da História em oferecer uma perspectiva contextualizada sobre como diferentes fatores históricos contribuíram para as estruturas contemporâneas.

A distribuição com equilíbrio nas abordagens também revela que o ensino de História é visto de forma plural, unindo a formação de habilidades críticas com uma compreensão conceitual. Essa visão ampla sugere que o ensino de História não é limitado a uma única função, mas abrange a formação integral dos alunos. O ensino de História é percebido pelos professores como um componente essencial para conectar temporalidades, promovendo eticidade e cidadania.

A maioria dos professores, 75%, responderam que trabalham temas sensíveis ou controversos em História, elencados na questão seguinte, de alguma forma diferenciada em suas aulas. Todavia, a pergunta parece ter gerado certa confusão nas respostas, pois a mesma, na sequência, solicitava que cada docente dissesse como denominava esses temas e, parte deles, respondeu sobre a forma como eram abordados.

A despeito disso, foi possível uma classificação das respostas obtidas mantendo o fato de que quatro docentes não abordam os temas de forma diferenciada, isto é, respostas que indicam que os temas são tratados de forma habitual, dentro do programa ou sem métodos específicos.

Além daqueles professores que responderam que não trabalham e nem nomeiam tais temas de forma diferenciada, três afirmaram que fazem uso de terminologias como "temas sensíveis", "temas quentes" ou, ainda, fazem questionamentos das denominações como parte da abordagem.

Dentre aqueles que responderam sobre a maneira como abordam os temas, sete professores, o correspondente a 43,7%, indicaram uso de práticas diversificadas, como debates, análises de fontes, produção cultural, analogias com o presente, entre outras. E dois docentes responderam dizendo que buscam desconstruir narrativas, problematizando conceitos ou fazendo reflexões éticas e sociais.

A questão que veio na sequência foi: *Durante sua formação acadêmica (inicial ou continuada) foram abordados os termos Temas Sensíveis ou Questões Controversas em História? Se sim, quando e como?* Dois professores não a responderam e foi imperativo trabalhar com quatorze das dezesseis respostas esperadas.

Muito possivelmente por conta da idade e da época da formação da maior parte dos participantes, 62,5% deles disseram que não foram abordados tais termos durante sua formação. Também temos que 12,5%, ou dois professores, igualmente responderam tanto que sim, quanto que tiveram esses temas abordados eventualmente.

Embora a maioria não tenha tido contato com temas sensíveis e controversos em sua formação, a grande maioria, 87,5% ou quatorze professores, responderam que consideram esses temas importantes e essenciais. E somente dois docentes responderam que tais temas tem importância relativa e fazem parte do conhecimento histórico como outros.

As classificações identificadas nas respostas do questionário, apontam para o potencial transformador da abordagem de temas sensíveis e controversos no ensino de História, tanto na formação individual dos alunos quanto no incentivo à promoção de justiça social e direitos humanos. Dessa forma, as respostas se conectam e complementam o que foi abordado no capítulo 01, página 26 deste trabalho, onde se coloca a importância de abordar tais temas, articulando diferentes finalidades pedagógicas e sociais relacionadas a essas discussões. Tal capítulo ainda destaca que trabalhar tais conteúdos em sala de aula possibilita, entre outros aspectos, a compreensão mais profunda dos processos históricos e suas implicações no presente, promovendo reflexões éticas e críticas, pois discutir acontecimentos difíceis ajuda os alunos a entenderem melhor sua importância no presente, refletirem sobre questões éticas e desenvolverem a empatia.

Esse aprendizado os torna mais conscientes e mais engajados na construção de uma sociedade melhor.

Além disso, importante ressaltar a necessidade de sensibilizar os alunos para as experiências humanas e sociais envolvidas, estimulando a consciência e a responsabilidade social. Ao contextualizar esses temas, o trecho também enfatiza a valorização da diversidade e a análise crítica de fontes históricas, elementos essenciais para desconstruir narrativas hegemônicas e garantir a representatividade de grupos marginalizados.

Acompanhando uma sequência lógica das perguntas do questionário, seguiu a que indaga se os professores já buscaram se aprofundar, para sua formação docente, no debate sobre temas sensíveis e controversos no ensino de História. Caso a resposta fosse positiva, foi pedido que o professor relatasse sua experiência. Dos dezesseis professores, treze responderam a essa questão. Desses, 69,2% disseram que, de alguma maneira, já procuraram se aprofundar e 30,8% que não procuraram.

A tabulação das respostas a respeito de como cada docente se aprofundou no estudo sobre temas sensíveis mostra que entre os que buscaram aprofundamento, prevalecem as formas individuais de estudo, seguidas por formações acadêmicas e profissionais mais estruturadas. No entanto, uma parcela significativa, cerca de 31%, relata não ter buscado ou realizado aprofundamento nos debates sobre tais temas, o que sugere um espaço para maior incentivo a formações específicas para docentes.

O aprofundamento *Individual*, resposta de 30,7% dos professores, compreende experiências de estudo autônomo por meio de leituras e filmes de maneira espontânea. Já a formação acadêmica e profissional inclui respostas que mencionam cursos formais, mestrado ou oficinas específicas relacionadas a temas sensíveis, o que foi o caso de 23% das respostas. Por fim, a prática reflexiva docente, refere-se a experiências de maior cuidado ou mudanças na abordagem por parte do professor, sem mencionar explicitamente cursos ou estudos.

Foi solicitado, em seguida, que os respondentes comentassem alguma aula desenvolvida com a inserção de temas sensíveis e controversos. Os comentários constantes nas 16 respostas giraram, basicamente, em torno do ambiente, dos materiais, dos recursos e das estratégias utilizadas em suas aulas sobre estes temas.

Suas experiências foram identificadas dentro das categorias: *Temas históricos específicos*, *Abordagens temáticas críticas*, *Metodologias pedagógicas* e *Questões éticas e reflexivas*. Cada categoria diz respeito, respectivamente, a: descreverem abordagens

centradas em um evento ou período histórico específico, como ditadura, holocausto, ou genocídios. Enfatizarem a análise crítica de temas sociais, como racismo, escravidão, preconceitos ou impactos ideológicos. Mencionarem estratégias específicas para abordar os temas em sala, como seminários, debates, ou atividades criativas. Focarem em sensibilizar os alunos para questões éticas, humanas e sociais relacionadas aos temas sensíveis.

Foram identificados os seguintes percentuais de respostas para cada uma das categorias elencadas. *Temas históricos específico*: 37,5 %; *Abordagens temáticas críticas*: 31,25%; *Metodologias pedagógicas*: 25% e *Questões éticas e reflexivas*: 6,25%.

As respostas indicam um cenário diversificado das práticas docentes em aulas de História sobre temas sensíveis e controversos, destacando tanto os desafios quanto as potencialidades no ensino dessa área. Considerando que essa pesquisa está inserida na área do ensino de História, é fundamental analisar como as respostas manifestam o preparo docente, os aspectos pedagógicos e as carências existentes. Muitas respostas abordam diretamente temas marcados por conflitos históricos e sociais, como escravidão, genocídios, racismo estrutural e ditadura militar. Tais temas estão alinhados à função do ensino de História de estimular a reflexão crítica sobre processos históricos e as estruturas de poder que ainda afetam a sociedade nos dias de hoje.

Entretanto, percebe-se uma abordagem fragmentada e dependente de iniciativas isoladas. A ausência de um discurso institucional para sustentar o trabalho com esses temas pode ser interpretada como um reflexo das condições desiguais no sistema educacional brasileiro, assunto que fora abordado na página 20 do capítulo 01 onde, ao comentar a respeito das dificuldades das escolas brasileiras, afirma-se que a escola pública no Brasil enfrenta desafios como infraestrutura precária, salas superlotadas e falta de materiais básicos. A escassez de recursos compromete investimentos em tecnologia, formação docente e atividades extracurriculares. Problemas de violência e segurança afetam alunos e professores, enquanto a educação para estudantes com necessidades especiais é insuficiente. Além disso, a qualidade do ensino varia entre regiões, ampliando as desigualdades.

As práticas pedagógicas mencionadas destacam a criatividade e o esforço docente na implementação de atividades inovadoras, indicando que os professores buscam estratégias que dialoguem com os interesses dos estudantes e promovam a empatia. Essa empatia é a diminuição de distância que faz parte do “saber da experiência” (TARDIF, 2002) mencionado às páginas 17 e 18, que o professor utiliza com o objetivo de fortalecer

a receptividade dos alunos e reduzir distâncias, o professor parte de referências já conhecidas por eles em experiências ou estudos anteriores. Assim, enquanto media o aprendizado, ele mobiliza diferentes saberes. O ensino de História, portanto, é multidisciplinar, pois integra diversos conteúdos para ajudar os alunos a construir uma visão mais ampla sobre os temas.

A percepção de alguns professores de que o conceito de temas sensíveis e controversos não está bem definido reflete uma lacuna teórica importante. Além disso, o receio de alguns professores em lidar com certos temas pode estar relacionado à falta de formação específica e ao contexto sociopolítico, caracterizado por tensões ideológicas. Essa ausência de definição clara transforma as aulas, em alguns casos, em discussões esporádicas ou reativas, sem continuidade.

As práticas relatadas demonstram atenção à diversidade cultural e histórica, como ao tratar de genocídios, racismo estrutural e políticas de branqueamento. Isso é fundamental para a construção de um conhecimento histórico que combata preconceitos e promova a inclusão. Apesar das iniciativas relatadas, as respostas sugerem que práticas bem-sucedidas são muitas vezes realizadas de forma isolada e com professores enfrentando diversos desafios, demonstrando a fragilidade do ambiente educacional para abordar esses temas.

As respostas refletem um esforço significativo por parte dos docentes para incorporar temas sensíveis e controversos em suas aulas, mas também demonstram desafios estruturais e conceituais que limitam o alcance dessas iniciativas. Algumas medidas que podem fortalecer o impacto das práticas relatadas incluem: formação docente continuada; desenvolvimento de materiais de referência que consolidem estratégias bem-sucedidas; apoio institucional e proteção aos docentes; inclusão desses temas de forma sistemática no currículo de História; estímulo a práticas que conectem temas históricos a questões contemporâneas.

Quando perguntados sobre quais subsídios acreditam serem importantes para que se alcance os objetivos propostos num trabalho em sala de aula na abordagem de temas sensíveis e controversos, os professores responderam com uma ampla variedade de alternativas. Ressalta-se que dois docentes não viram necessidade de propor nada específico para abordar esses temas em suas aulas.

Empatia e acolhimento é uma categoria que está relacionada à criação de um ambiente seguro e respeitoso, promovendo o diálogo e a escuta ativa. Esta foi a resposta de 12,5% dos professores. Este foi mesmo percentual de respostas dos que não veem a

necessidade de nenhum subsídio ou recurso para abordar temas sensíveis nas aulas de História. A autonomia e apoio institucional diz respeito à necessidade de liberdade pedagógica e suporte das instituições. Indubitavelmente este é um subsídio essencial para essas abordagens e foi apontado por 18,75% dos docentes. Uso de textos, vídeos, imagens, internet e outros materiais auxiliares se enquadram no que foi classificado como recursos didáticos e materiais e indicado, também, pelo mesmo percentual.

Contudo, 37,5% dos professores, mais de um terço deles, apontaram que estratégias pedagógicas, que incluem métodos de ensino, organização das aulas e práticas docentes específicas, como os subsídios mais importantes para a abordagem de temas sensíveis em suas aulas de História. Portanto podemos perceber que, se excluirmos os que não apontam nenhum subsídio e os recursos didáticos e materiais, verificaremos que 68,75% dos professores colocam nos aspectos ligados ao seu desempenho e à sua prática como essenciais recursos para abordarem os referidos temas.

Já no que tange às dificuldades encontradas em sala de aula na abordagem de temas sensíveis e controversos, indagação da última pergunta do questionário, os docentes apontaram muitas resistências, no sentido de posturas individuais ou coletivas diante da questão.

Preconceitos e resistências sociais referem-se a dificuldades relacionadas a desinformação, resistências culturais ou ideológicas de alunos, famílias ou gestores, além de situações como incompatibilidades políticas e influências religiosas.

Conflitos e desafios da mediação envolvem questões como contendas acaloradas, censura institucional, ou desafios para gerenciar as tensões dentro da sala de aula. Exemplo de resposta: “Ao discutir o tema ditadura, a ocorrência de debates acalorados, agravados pela polarização política, que acabam por tornar infrutífera a mediação do professor”. Estas foram três ou 18,75% das respostas.

Desafios estruturais e de recursos incluem a falta de materiais didáticos adequados, estrutura insuficiente e preparo pedagógico e um respondente se enquadrou nessa categoria, o que corresponde a 6,25%. Já *Complexidade dos temas e empatia*, 18,75% das respostas, são as dificuldades ligadas à delicadeza dos temas, necessidade de cuidado para evitar reforçar preconceitos ou gerar dor, e a compreensão das consequências sociais desses temas. “Cuidado com a abordagem para não gerar mais dor e reforçar preconceitos”, é exemplo deste caso.

Indiferença e desinteresse abrangem casos de desmotivação de alunos e comunidades acadêmicas. Ao passo que “muitas, dependendo do público, tema, ambiente

da instituição de ensino...” é uma resposta que exemplifica a categoria de genéricas ou condicionais. Esta também representou 6,25% das respostas.

Dois professores, ou 12,5%, responderam que as dificuldades são genéricas ou condicionais, pois dependem do público, do tema, do ambiente da instituição ou das visões de mundo dos alunos. Também 12,5% disseram que não encontram nenhuma dificuldade em abordar temas sensíveis e controversos nas aulas de História. Tais respostas foram sintetizadas na Tabela 02 abaixo.

Tabela 02

CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Preconceitos e Resistências Sociais	4
Conflitos e Desafios da Mediação	3
Desafios Estruturais e de Recursos	1
Complexidade dos Temas e Empatia	3
Indiferença e Desinteresse	1
Sem Dificuldades	2
Genéricas ou Condicionais	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Verificamos então que, dadas as dificuldades, obstáculos e resistências, os desafios para o trabalho com temas sensíveis e controversos coloca-se como uma grande, importante e provocadora questão para as práticas docentes no ensino de História.

Na apreciação da transcrição⁸ das falas do grupo focal, foram aproveitadas as falas das duas professoras participantes. A que fora denominada Docente A, tem 38 anos de idade, formada em universidade pública, com mestrado em História e exerce o magistério há 13 anos. Já a Docente B tem 66 anos, formada em universidade pública, com doutorado e 24 anos de magistério.

A análise das práticas da Docente A e da Docente B no ensino de temas sensíveis e controversos, como escravidão, racismo e a invisibilidade indígena, revela um compromisso com uma abordagem pedagógica crítica, sensível e reflexiva. Ambas as professoras demonstram esforço em desconstruir narrativas eurocêntricas e preconceituosas, promovendo a valorização de identidades historicamente marginalizadas e incentivando os alunos a refletirem sobre questões sociais contemporâneas.

As práticas da Docente A, que incluem visitas guiadas a locais históricos e intervenções em sala para desconstruir explicações racistas ainda presentes no imaginário

8 Link para a transcrição das falas do grupo focal: <https://my.sonix.ai/recordings/2VbVZP12>

coletivo, evidenciam o uso de experiências concretas e dialogadas como recursos pedagógicos. Já a Docente B, com o uso de imagens, debates e atividades culturais, promove a desconstrução de estereótipos e o desenvolvimento do pensamento crítico, enquanto lida com a complexidade emocional de trabalhar temas sensíveis em sala de aula. Ambas enfrentam desafios significativos, como lidar com as emoções dos alunos ao abordar questões dolorosas, a resistência de narrativas sociais hegemônicas e a necessidade de criar espaços de acolhimento e escuta. Apesar disso, as duas professoras demonstram estratégias conscientes, buscando equilibrar o aprendizado histórico com a formação cidadã e a valorização da diversidade cultural.

Em síntese, as experiências relatadas pelas docentes reforçam que o ensino de História não se limita à transmissão de conhecimentos, mas atua como um espaço fundamental para a reflexão crítica, o reconhecimento das diversidades e a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e sensível às questões sociais e históricas do presente.

No exame das respostas do formulário complementar a respeito dos relatos de experiências sobre temas sensíveis e controversos em aulas de História, foram consideradas apenas oito das nove respostas retornadas, pois um dos docentes respondeu em todas as questões que “não vivenciou a experiência como a solicitada”.

A maioria das experiências relatadas, cinco delas, ocorreram em turmas de terceira série do ensino médio. Três em turmas de segunda série e apenas uma de primeira série. Cabe destacar que um docente respondeu que suas experiências ocorreram em turmas de duas diferentes séries: segunda e terceira. Em razão disso, nove respostas foram computadas.

Na pergunta que diz respeito ao tema sensível ou controverso que foi desenvolvido na aula de História relatada, as respostas foram muito variadas e estão indicadas na Tabela 03 abaixo.

Tabela 03

1	Imperialismos / teorias racialistas do século XIX
2	Exílio e refugio
3	Eugenia e a questão do racismo científico
4	Vide resposta acima (Não vivenciei experiência como a solicitada)
5	Fundamentos do conhecimento histórico: critérios de validade do saber histórico
6	Política brasileira contemporânea
7	Ditadura civil-militar
8	Conflito Israel x Palestina
9	Crises da República e ditadura militar

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A apreciação das respostas fornecidas à questão revela um conjunto de escolhas temáticas que refletem diferentes abordagens docentes frente à complexidade do ensino de História em contextos atuais. Os temas sensíveis e controversos expostos demonstram um esforço dos professores em abordar questões que desafiem os alunos a pensar criticamente. Estas respostas indicam para a importância de inserir temas sensíveis no ensino de História, tanto para a formação crítica dos alunos quanto para a promoção de uma cidadania mais consciente e ética. Ao mesmo tempo, destaca a necessidade de apoiar os docentes com recursos e capacitação para enfrentar os desafios sociais que tais abordagens implicam.

Quanto aos objetivos das aulas relatadas, as respostas dos professores se destacaram pela tentativa de mostrar aos alunos que a História não está distante ou separada da realidade que vivem. Muitos objetivos procuravam usar o passado como chave para entender os desafios contemporâneos, como racismo, migrações ou regimes políticos autoritários. Outros tantos trataram do aprendizado de forma mais analítica, a fim de ajudar os alunos a distinguir informações confiáveis e a pensar de forma crítica, dialogando diretamente com a epistemologia e a prática reflexiva do ensino de História. Alguns objetivos, por sua vez, trouxeram um tom mais prático e emocional, valorizando a participação ativa dos alunos e estimulando sua empatia por meio da discussão de temas polêmicos e contemporâneos.

O conjunto de respostas sobre o desenvolvimento das aulas revela uso de metodologias tradicionais centradas na figura do professor como detentor do conhecimento a ser transmitido e, também, de variadas abordagens de métodos e práticas pedagógicas. As práticas mostram esforços na grande peleja dos professores para abordar temas sensíveis de maneira contextualizada e crítica, respeitando a complexidade dos assuntos e as sensibilidades dos alunos. No entanto, alguns temas parecem enfrentar desafios, o que indica insuficiências na formação docente para lidar com temas controversos, apontando para a importância de capacitar professores com estratégias específicas para abordar esses temas, incluindo formas de mediar conflitos, explorar elementos emocionais e culturais, e utilizar recursos diversificados para engajar os alunos.

É perceptível que alguns desses procedimentos de desenvolvimento das aulas ainda se baseiam em modelos estabelecidos de ensino que podem não ser suficientes para abordar a complexidade dos temas sensíveis. Embora esses objetivos sejam coerentes e ambiciosos, a execução prática parece, em uns casos, limitada por estruturas escolares

insuficientes. Um ponto que atravessa as respostas é o reconhecimento de que trabalhar com temas sensíveis não é apenas um exercício acadêmico, mas um ato político e social. A sensibilização para a importância da democracia ou a discussão sobre perseguições políticas e tortura apontam para um compromisso com a formação de cidadãos conscientes e críticos. Essa perspectiva se alinha com autores como Paulo Freire (1967), que defende a educação como prática de liberdade, e Maurice Tardif (2000), que destaca o papel social do professor como intelectual engajado. Contudo, é essencial que os professores recebam suporte para lidar com resistências sociais e políticas, que frequentemente acompanham esses debates.

Um dos pontos mais marcantes das respostas à última questão é o impacto emocional que temas sensíveis causam, tanto nos alunos quanto nos professores. Isso demonstra o potencial transformador desses temas, mas também evidencia o quanto eles exigem preparo por parte do professor. Essa dimensão transformadora do trabalho docente com esses temas é acompanhada de desafios e, aqui, surge a necessidade de uma adequada formação docente.

Por outro lado, a dificuldade em encontrar materiais apropriados para alunos destaca uma escassez importante na produção de recursos didáticos voltados para temas sensíveis e controversos. Há uma demanda urgente por materiais contextualizados e acessíveis, que possam auxiliar os professores a explorar esses temas de maneira aprofundada e humana. A pesquisa trazida por essas respostas contribui para um debate mais amplo sobre o papel do professor de História na sociedade contemporânea, destacando sua função como mediador de conhecimento, empatia e diálogo em tempos marcados pela radicalização e pela complexidade.

Todo o processo da presente pesquisa a respeito práticas de professores de História com temas sensíveis e controversos, com seus instrumentos de coleta de dados, forneceu os subsídios necessários para análise dessas práticas docentes. O exame das informações obtidas, apresentou um diagnóstico de que há uma lacuna no ensino de História no que tange ao trabalho com temas sensíveis e controversos. Tal apreciação indica que esta pesquisa se faz ainda mais necessária diante da verificação das respostas apontando para a carência de preparo dos professores em sua formação inicial e continuada como, também, ausência de apoio e estrutura das instituições de ensino para a atuação dos profissionais docentes. As dificuldades que se apresentam são complexas e desafiadoras, requerendo abordagens estratégicas para superá-las.

Um quarto dos professores, no questionário inicial, responderam que não trabalham e nem nomeiam temas sensíveis e controversos de forma diferenciada e que os temas são tratados da mesma forma que os demais, dentro do programa ou sem métodos específicos. Além disso, 62,5% deles responderam que não foram abordados tais conceitos durante sua formação. Na questão que indaga se buscaram se aprofundar, para sua formação docente no debate sobre temas sensíveis e controversos no ensino de História, 30,8% responderam que não procuraram ir mais a fundo. Dos que buscaram se aprimorar, o aperfeiçoamento espontâneo e autônomo foi resposta de 30,7% dos professores, apontando para uma abordagem fragmentada e dependente de iniciativas isoladas. Ainda há professores, 12,5% deles, para os quais tais temas têm importância relativa e fazem parte do conhecimento histórico assim como outros temas. Observa-se, ainda, que 68,75% dos professores apontam aspectos relacionados ao seu próprio desempenho e prática como fundamentais para a abordagem dos temas mencionados, excluindo aqueles que não indicaram subsídios e os recursos didáticos e materiais.

No entanto, 87,5% dos professores participantes da pesquisa, responderam que consideram os temas sensíveis e controversos importantes e essenciais. Mais de um terço dos docentes, 37,5% deles, apontaram que estratégias pedagógicas, que incluem métodos de ensino, organização das aulas e práticas específicas, seriam os subsídios mais importantes para a abordagem de temas sensíveis e controversos em suas aulas de História.

Fica evidente pela análise dos dados obtidos com os instrumentos utilizados, que muitas práticas docentes ainda se apoiam em modelos padronizados de ensino, que se mostram insuficientes para lidar com a complexidade dos temas sensíveis e controversos. Além disso, a dificuldade em acessar materiais adequados para os alunos ressalta uma deficiência significativa na produção de recursos didáticos que atendam a essas demandas, reforçando a necessidade urgente de avanços nesse campo.

Os professores que participaram da pesquisa reconhecem a importância de entender os processos históricos que moldam a sociedade. Eles buscam formas variadas de trabalhar temas sensíveis em sala de aula, tentando conectar esses assuntos à realidade dos alunos. Além disso, demonstram interesse em aprofundar o debate sobre os temas sensíveis e controversos, encontrar estratégias que despertem a empatia e o pensamento crítico e contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e atento às questões sociais e históricas do presente. Entretanto, conforme apontado na página 51 deste, suas respostas

também evidenciam desafios estruturais e conceituais que limitam o impacto dessas iniciativas. Para ampliá-lo, é essencial investir na formação continuada dos professores, criar materiais de referência com estratégias eficazes, garantir apoio institucional e proteção docente, incluir esses temas de forma sistemática no currículo de História e estimular práticas que conectem o passado a questões atuais.

Por conseguinte, houve importante e imprescindível mudança na proposição didática elaborada a partir dos resultados da pesquisa. A averiguação da carência de relatos de atividades pedagógicas sobre o tema proposto nas aulas de História, através das atividades de coleta de dados, trouxe à tona a necessidade de um material que auxilie de forma mais primária e basilar as atividades docentes alusivas aos referidos temas.

Os professores necessitam, antes de tudo, se familiarizar com a categoria de temas sensíveis e controversos e compreender a importância de abordá-los com adequado preparo básico. Também precisam de sugestões para que possam alcançar seus objetivos nas aulas, buscando evitar contratempos desnecessários. Assim, foi escolhida como nova proposição didática, ao invés de um caderno de saberes experienciais, a produção de um guia de sugestões.

Relatos dos professores, como os exemplos das Docentes A e B no grupo focal, mostram que a abordagem de temas sensíveis e controversos é desafiadora. Muitos docentes relatam incertezas sobre como conduzir debates sensíveis, lidar com reações emocionais dos alunos ou enfrentar resistências de pais, gestores e até de outros professores. O guia surge como um suporte teórico e prático para ajudar os educadores a abordar essas questões com mais segurança, ética e sensibilidade, respondendo às dificuldades enfrentadas pelos professores.

Elaborar um guia com sugestões para trabalhar temas sensíveis e controversos em aulas de História no ensino médio se apresenta como uma proposição didática de grande valia. A proposta tem relevância pedagógica, pois atende a uma necessidade premente no campo do ensino de História: abordar temas sensíveis e controversos de forma organizada e ética, promovendo o pensamento crítico e a empatia nos estudantes. Em um contexto de crescentes polarizações políticas, culturais e sociais, a escola emerge como um espaço essencial para o debate respeitoso e a construção de uma consciência cidadã. Um guia sugestivo pode oferecer suporte efetivo a professores que enfrentam alguma dificuldade em lidar com esses temas de maneira assertiva e contextualizada.

O material pretende ser uma ferramenta prática e acessível, também para professores em início de carreira ou que enfrentam resistências institucionais ou de familiares dos alunos ao tratar de temas sensíveis e controversos. Ao incluir sugestões amplas e adaptáveis a diferentes realidades escolares, o produto tem o potencial de democratizar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais embasadas. Espera-se que possa fortalecer a atuação docente, promover o respeito à diversidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e crítica.

Apesar de sua relevância, a elaboração de um guia também enfrenta desafios. Suas abordagens procuraram considerar as diversidades culturais. Além disso, em ambientes polarizados, o guia pode ser recebido com resistência por gestores, pais ou outros agentes escolares. Também cabe lembrar que o guia, isoladamente, em inúmeros casos pode não ser suficiente para transformar práticas. É essencial integrá-lo a ações de formação docente.

Para que o produto tenha o impacto pretendido, ele apresenta uma estrutura planejada, com foco em orientações práticas e embasamento teórico. Assim, ele tem os seguintes elementos: apresentação; fundamentação teórica; estratégias gerais; sugestões e metodologias; relatos reais, recursos extras e referência bibliográfica.

CONCLUSÃO

O objetivo principal desta pesquisa é analisar práticas docentes significativas relacionadas a temas sensíveis e controversos no ensino de História, com a finalidade de elaborar uma proposição didática para ser aplicada de forma efetiva. Ao articular os conceitos de práticas docentes e temas sensíveis e controversos, a pesquisa também se propõe a examinar como professores de História do ensino médio, de um recorte específico, abordam e trabalham com esses temas.

Assim sendo, tomando como foco de análise as práticas docentes desenvolvidas por professores de História diante de questões sensíveis e controversas, a investigação buscou responder como esses professores desenvolvem e mobilizam suas práticas pedagógicas nesses contextos.

O trabalho inicia explorando os saberes que permeiam as práticas dos professores, fundamentando-se nos referenciais teóricos de Maurice Tardif, Ana Maria Monteiro, Verena Alberti e Paulo Freire. Os dois primeiros autores dialogam com o tema ao discutir os saberes que atravessam as práticas docentes, com destaque para aquelas que emergem das experiências dos professores e para a construção tácita desses saberes no exercício da própria prática. Já os dois outros autores defendem a importância de uma educação crítica, que promove a libertação, valoriza o diálogo e a sensibilidade, transformando a aprendizagem em uma experiência enriquecedora e significativa para todos os envolvidos.

No segundo capítulo, foram apresentados os caminhos metodológicos da pesquisa. Para a coleta de dados, foram utilizadas duas ferramentas metodológicas: questionário e o grupo focal. Nesse capítulo, foram detalhados aspectos como a finalidade, o desenvolvimento e a análise dos dados coletados por meio dessas ferramentas. Além disso, destacou-se a importância da submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ.

No capítulo seguinte, foram analisados os dados obtidos a partir dos questionários respondidos remotamente pelos professores. Também foram examinadas as transcrições

das falas do grupo focal, bem como as respostas do formulário complementar, que abordaram as experiências relatadas pelos docentes em suas aulas de História sobre os temas sensíveis e controversos. Tal exame levou à modificação da proposição didática elaborada.

Os resultados da pesquisa foram traduzidos nas análises dos instrumentos de coleta de dados. Os objetivos de esclarecer o conceito de práticas docentes, de elucidar a categoria de temas sensíveis e controversos, e o objetivo geral de analisar práticas docentes significativas sobre tais temas a fim de produzir uma proposição didática, foram de todo alcançados e demonstrados no exame dos dados obtidos.

Tanto a questão de como professores de História desenvolvem e mobilizam práticas docentes sobre temas sensíveis e controversos, como também outras questões-chave elencadas na introdução deste trabalho, tiveram retornos que foram indicados através da metodologia utilizada na pesquisa.

A ideia principal do texto desta pesquisa sublinha a importância de desenvolver estratégias pedagógicas e reflexivas que capacitem os docentes a abordarem esses temas de forma ética, crítica e contextualizada, promovendo a empatia e o respeito à diversidade entre os estudantes. Isso inclui investigar as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores, propor soluções práticas baseadas em fundamentos teóricos e pedagógicos, e destacar o papel de um ensino de História comprometido com a formação de cidadãos mais conscientes, mais críticos e mais preparados para lidar com questões complexas da sociedade.

Atualmente, torna-se premente refletir sobre o impacto de nossas aulas na construção de uma sociedade mais justa e consciente, compartilhar experiências, buscar formação continuada ou criar redes de apoio entre colegas. Também pensar no impacto que o ensino de temas sensíveis e controversos pode ter sobre os alunos, pois essas discussões ajudam a construir um entendimento mais profundo e humano da História.

Destacando a relevância acadêmica desta pesquisa no campo do ensino de História, a importância política e social dos temas sensíveis e controversos e, ainda, reforçando o papel transformador dos professores que não apenas transmitem conhecimento, mas também ajudam a formar cidadãos questionadores e empáticos, fica o convite para que os docentes apliquem as estratégias apresentadas na pesquisa, mesmo que gradualmente, como um passo importante para aprimorar suas práticas.

Embora esta dissertação tenha contribuído para a compreensão das práticas docentes relacionadas a conteúdos sensíveis e controversos, é fundamental reconhecer

suas limitações, como a elevada carga de trabalho tanto do pesquisador quanto dos participantes. Espera-se que os resultados aqui apresentados abram novos caminhos e sirvam de inspiração para estudos e aplicações práticas que continuem a ampliar o campo do ensino de História, explorando essas questões a partir de novas perspectivas.

Diante disso, ao transformar essas discussões em ferramentas pedagógicas, temos a chance de contribuir para uma compreensão mais profunda do presente e para a construção de um futuro mais justo e igualitário. Ou, conforme o trecho em epígrafe no início deste trabalho, “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (FREIRE, 1980, p. 39). Essa mudança pode começar em nossas aulas, onde cada debate precisa plantar as sementes de uma sociedade mais crítica e consciente. Que tal começarmos a fazer a diferença?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Ditadura militar brasileira nas aulas de História. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0102, maio/ago. 2021.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. In: Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades. Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Caicó (RN), p. 1-11, 17 a 21 de nov. de 2014.

ALGEBAIL, Eveline. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA NA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS SOCIAIS. e-Mosaicos, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 33–47, 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo: Cortez, 1983, p 27.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio e RAMOS, Marise. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

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

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GUZZO, R. S. L., & Euzébios Filho, A. (2005). Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: A urgência da educação emancipadora. *Escritos sobre Educação*, 4(2), 39-48.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

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

MONTEIRO, A. M. F. D. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, 121–142. 2001

MORGAN, David L. Focus Groups as Qualitative Research. SAGE , 1997

NÓVOA, António. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

NÓVOA, Antonio. A formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

POLANYI, M. The Tacit Dimension. London: Routledge and Kegan Paul, 1966, p.82.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/00

VÁZQUEZ. Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ANEXO A – Questionário

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEH

Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória

Pesquisa: **“Práticas Docentes Sobre Conteúdos Sensíveis: Experiências de Professores de História”**.

Mestrando: Prof. Marcelo Barreto de Magalhães

Orientadora: Prof.^a Dr^a Alessandra Nicodemos

Estimado(a) Professor(a) de História da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC.

A pesquisa de mestrado intitulada **“Práticas Docentes Sobre Conteúdos Sensíveis: Experiências de Professores de História”**, inserida na linha *Saberes Históricos no Espaço Escolar*, tem como proposta analisar práticas docentes significativas sobre conteúdos sensíveis de História em turmas de ensino médio a fim de compreender como os professores de História desenvolvem e mobilizam tais práticas. A coleta de dados por meio deste questionário permitirá angariar subsídios para proceder essa análise.

Para isso, é de extrema importância que você, professor de História atuante no Ensino Médio da rede FAETEC, participe desta pesquisa respondendo a este questionário. Ainda porque este é um estudo no campo do ensino de História cujos sujeitos da pesquisa são os professores da disciplina.

As práticas docentes dos professores de História mobilizados no cotidiano da sala de aula precisam ser pensadas em favor de uma educação de qualidade. Assim sendo, agradecemos imensamente seu interesse e sua participação, pois trata-se de relevante e necessário objeto de pesquisa acadêmica no campo do ensino de História.

Grande abraço.

Prof. Marcelo Barreto de Magalhães.

mbmagal7@gmail.com

I) Perfil pessoal

1. Idade:

anos

2. Gênero:

() Feminino

- ☐ Masculino
- ☐ Outros
- ☐ Prefiro não declarar

3. Cor ou raça:

- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Branca
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena
- ☐ Prefiro não declarar

II) Formação:

4. Em que estabelecimento de ensino superior você se graduou?

- ☐ Universidade pública
- ☐ Universidade particular

Instituição:

Titulação e curso da graduação:

Ano de conclusão:

5. Quais foram suas motivações em fazer seu curso de graduação?

6. Você possui Pós-graduação completa?

- ☐ Não possuo
- ☐ Especialização

Instituição:

- ☐ Mestrado

Instituição:

- ☐ Doutorado

Instituição:

III) Atuação profissional:

7. Há quantos anos exerce o Magistério? anos

8. Além da FAETEC, exerce o Magistério em outra rede?

☐ Sim ☐ Não

Caso sim, qual?

☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Federal ☐ Privada

9. Qual sua carga horária semanal total em tempos/aula?

10. Atualmente, em quantas turmas leciona na FAETEC?

11. Atualmente leciona outros componentes curriculares além de História?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual ou quais?

☐ Filosofia

☐ Sociologia

☐ Psicologia

☐ Geografia

☐ Projeto de Vida

☐ Eletivas e/ou de itinerários formativos do Novo Ensino Médio

☐ Outros. Quais?

IV) Prática docente no Ensino de História:

12. Elenque os cinco conteúdos do currículo de História que você compreende serem essenciais trabalhar com os alunos do Ensino Médio:

1)

2)

3)

4)

5)

13. Justifique a importância de abordar esses conteúdos nas aulas de História.

14. Conteúdos como guerras, genocídios, escravidão, ditaduras, migrações forçadas e conflitos étnicos são trabalhados de alguma forma diferenciada em suas aulas?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, de que forma?

15. Conteúdos como os citados na questão anterior que tocam em acontecimentos ou períodos marcados por muita dor, conflito ou polêmicas, são abordados com alguma denominação própria que os diferenciem de outros conteúdos?

(☐) Sim (☐) Não

Se sim, como você os denomina?

16. Durante sua formação acadêmica (inicial ou continuada) foram abordados os termos *Temas Sensíveis* ou *Questões Controversas* em História?

(☐) Sim (☐) Não

Se sim, quando e como?

17. Como você analisa a importância desses conteúdos?

18. Já buscou se aprofundar, para sua formação docente, no debate sobre *Conteúdos Sensíveis* no ensino de História?

(☐) Sim (☐) Não

Se sim, relate sua experiência.

19. Comente alguma aula desenvolvida por você com a inserção de *Conteúdos Sensíveis* no ensino de História.

20. Que subsídios você acredita serem importantes para que se alcance os objetivos propostos num trabalho em sala de aula na abordagem de *Conteúdos Sensíveis* em História?

21. Quais as dificuldades encontradas em sala de aula na abordagem de *Conteúdos Sensíveis* em História?

Comentário livre.

Caso queira fazer qualquer comentário que julgar relevante sobre algo que não foi abordado anteriormente, utilize esse espaço.

ANEXO B – Roteiro Grupo Focal



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

“PRÁTICAS DOCENTES SOBRE CONTEÚDOS SENSÍVEIS: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA”

ROTEIRO GRUPO FOCAL

FUNÇÕES

Mediador – Seu “papel é proporcionar uma atmosfera favorável ao debate, promovendo a participação de todos. Além disso, cabe controlar o tempo evitando a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização da fala por alguns participantes. Este mediador necessita ter sempre um roteiro com as questões previamente elaboradas de acordo com os objetivos e dados a serem coletados”.

Observador – Tem o papel de registrar por escrito. “Estes ficarão atentos ao conteúdo das falas e principalmente ao comportamento dos participantes. Expressões faciais, o tom de voz usado, o contexto das falas e o clima em geral são elementos que surgem durante as discussões e que terão grande valor no momento da análise”. Apontar posteriormente questões positivas e/ou negativas sobre o processo do Grupo Focal, principalmente na dimensão de participação/intervenção do Mediador no processo. Não faz nenhuma intervenção no GF.

Operador de Gravação – Tem o papel de gravar ou filmar o processo. Não faz nenhuma intervenção no GF.

LOCAL

“A realização do GF deve ocorrer em um ambiente agradável, onde os participantes se sintam à vontade, favorecendo a livre expressão, sem inibições. Preferencialmente, o local precisa ser silencioso, onde não haja movimento de pessoas e nem ocorram interrupções que possam tirar a atenção do grupo (...) É aconselhável que os participantes estejam em cadeiras dispostas em círculo ou até mesmo sentados ao redor de uma mesa, facilitando a visualização de todos e o registro das discussões. A duração de cada sessão deve ser de uma hora e meia a, no máximo, três horas”.

OBJETIVOS

- Verificar a familiaridade dos docentes com o assunto “*Conteúdos Sensíveis*” nas aulas de História;
- Avaliar, na perspectiva dos professores, a relevância desses conteúdos no Ensino de História;
- Examinar a exigência de planejamento e de subsídios para trabalhar *Conteúdos Sensíveis* nas aulas de História do Ensino Médio;
- Averiguar, na avaliação dos professores, as dificuldades encontradas nas aulas em que são abordados esses conteúdos.
- Analisar práticas docentes sobre *Conteúdos Sensíveis* em aulas de História do Ensino Médio.

GUIA DE DISCUSSÃO PARA O GRUPO FOCAL

I- APRESENTAÇÃO

1. Apresentação dos presentes e de seus respectivos papéis. Os mesmos colocarão seus nomes em crachás que lhes são entregues.
2. Exposição dos objetivos da investigação, da proposta do grupo focal, da escolha dos integrantes e da duração aproximada do encontro.
3. Divulgação das formas de registro do trabalho, bem como do anonimato dos envolvidos.
4. Defesa da ideia de um debate livre, porém, focado e com o envolvimento de todos.

II- DESENVOLVIMENTO

1. Faça uma síntese de sua formação acadêmica e de sua atuação profissional até os dias de hoje, incluindo carga horária e séries em que atua.
2. Durante sua formação acadêmica (inicial ou continuada) foram abordados os termos Temas Sensíveis ou Questões Controversas em História? Como você analisa a importância desses conteúdos?

3. Conteúdos como guerras, genocídios, escravidão, ditaduras, migrações forçadas e conflitos étnicos são trabalhados de alguma forma diferenciada em suas aulas? Se sim, de que forma?
4. Que subsídios você acredita serem importantes para que se alcance os objetivos propostos num trabalho em sala de aula na abordagem de Conteúdos Sensíveis em História?
5. Comente alguma aula desenvolvida por você com a inserção de Conteúdos Sensíveis no ensino de História. Quais as dificuldades encontradas em sala de aula na abordagem de Conteúdos Sensíveis em História?

III- CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Informar aos integrantes que a discussão está se aproximando do final.
2. Solicitar que exponham comentários ou observações de algo particular que se relacione com a temática da discussão, e que não estava na pauta do roteiro, mas que eles gostariam de abordar.
3. Agradecimentos pela participação.

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME DO PESQUISADOR: Prof. Marcelo Barreto de Magalhães

E-mail: mbmagal7@gmail.com

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa ***Práticas Docentes Sobre Conteúdos Sensíveis: Experiências de Professores de História***. Este estudo pretende analisar práticas docentes significativas sobre conteúdos sensíveis de História em turmas de ensino médio a fim de compreender como os professores de História desenvolvem e mobilizam tais práticas. O motivo desse estudo *é compreender como os professores de História desenvolvem e mobilizam tais práticas a fim de promover uma aprendizagem significativa e crítica, contribuindo para que os estudantes sejam capazes de analisar, atribuir sentidos e solucionar desafios contemporâneos*.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo “***Práticas Docentes Sobre Conteúdos Sensíveis: Experiências de Professores de História***”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2024.

Nome: _____

Assinatura: _____

ANEXO D – Formulário Complementar

Relato de Experiência

O objetivo desse instrumento é captar um relato (ou mais) de experiência sua sobre uma aula em turma do Ensino Médio sobre um **tema sensível ou controverso em História**: Ditaduras, escravidão, genocídios, guerras, conflitos étnicos, migrações forçadas, narrativas que envolvem injustiças e violências, físicas e/ou simbólicas, ocorridas em relação a determinados grupos ou que gerem uma controvérsias e se tornam questões delicadas, seja porque contrapõe os saberes da disciplina, seja porque coloca ao professor uma dificuldade na abordagem do conteúdo em função das reações dos alunos.

Pode ter sido uma experiência positiva ou nem tanto, não importa. Aliás, **pode ser mais de uma experiência!**

Muito grato!

Questões:

1) Série da turma (ensino médio)

2) Tema sensível ou controverso desenvolvido na aula de História:

3) Objetivo(s) da aula:

4) Desenvolvimento da aula (estratégias, atividades, recursos, dinâmica, interação dos alunos...):

5) Comentários livres (pontos positivos e negativos, como foram as reações, interações, debates, participação...) O que faria diferente ou repetiria e porquê...

ANEXO E – Parecer Consubstanciado do CEP

**UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

PRÁTICAS DOCENTES SOBRE CONTEÚDOS SENSÍVEIS: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.

Pesquisador:

MARCELO BARRETO DE MAGALHAES

Área Temática:

Versão:

1

CAAE:

82092924.8.0000.5582

Instituição Proponente:

Universidade Federal Do Rio de Janeiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.165.650

Apresentação do Projeto:

Segundo informado no projeto, a pesquisa tem como tema de análise o ensino de conteúdos sensíveis no contexto das práticas de professores de História e busca analisar práticas docentes significativas sobre conteúdos sensíveis de História em turmas de ensino médio a fim de produzir um caderno de atividades didáticas".

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal da pesquisa, conforme o projeto, é Analisar práticas docentes significativas sobre conteúdos sensíveis de História em turmas de Ensino Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O RCLE menciona riscos de desconforto e constrangimento, mas não apresenta as medidas adotados para minorá-los (para além de o participante se retirar). Os benefícios estão adequadamente descritos e incluem a possibilidade de aprimorar a qualidade do ensino pública e desenvolver ações educativas articuladas a questões sociais relevantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia da pesquisa envolve a aplicação de um questionário virtual e a participação em grupos focais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: CEP: URCA 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com

Página 01 de 03

**UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**

Continuação do Parecer: 7.165.650

O RCLE está redigido em linguagem acessível, explica os objetivos e procedimentos da pesquisa e garante o caráter voluntário da participação, bem como o anonimato. Informa sobre os riscos envolvidos na participação, mas não indica as medidas adotadas para minorá-los, para além da possibilidade de o participante se retirar. Garante o acesso aos resultados da pesquisa, mas não informa onde esses resultados estarão disponíveis para consulta. Apresenta os dados de contato do pesquisador e do CEP CFCH, bem como a descrição do colegiado.

Recomendações:

O RCLE deve indicar de forma clara as providências e cautelas adotadas para evitar os riscos mencionados, nos termos do art. 16, II, da Res. 510/2016, bem como indicar onde os resultados da pesquisa ficarão disponíveis.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Uma vez que atende às exigências da Resolução 510/2016, especialmente em seu art. 16, o projeto foi considerado aprovado, ressaltando-se a importância de acatamento das recomendações.

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2368529.pdf	11/07/2024 21:30:16		Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	11/07/2024	MARCELO BARRETO DE	Aceito

		21:24:37	MAGALHAES	
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	22/06/2024 16:52:10	MARCELO BARRETO DE MAGALHAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE.docx	22/06/2024 16:40:49	MARCELO BARRETO DE MAGALHAES	Aceito
Folha de Rosto	Rosto_pdf.pdf	22/06/2024 16:38:00	MARCELO BARRETO DE MAGALHAES	Aceito

Situação do Parecer:

<p>Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30</p> <p>Bairro: CEP: URCA 22.290-240</p> <p>UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO</p> <p>Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com</p>
--

Página 02 de 03

<p style="text-align: center;">UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO</p>
--

Continuação do Parecer: 7.165.650

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 17 de Outubro de 2024

Assinado por:
FERNANDA MARIA DA COSTA VIEIRA
(Coordenador(a))

Endereço:

Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: CEP:

URCA

22.290-240

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone:

(21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com