



PROF HISTÓIA

MESTRADO PROFISS
EM ENSINO DE HISTÓIA

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História**

**CURTA, COMPARTILHE E SE INSCREVA EM UM ENSINO DE HISTÓRIA
ANTIRRACISTA**

RIO DE JANEIRO

2022

CÉSAR AUGUSTO PEREIRA COELHO

**CURTA, COMPARTILHE E SE INSCREVA EM UM ENSINO DE HISTÓRIA
ANTIRRACISTA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins

RIO DE JANEIRO

2022

CÉSAR AUGUSTO PEREIRA COELHO

**CURTA, COMPARTILHE E SE INSCREVA EM UM ENSINO DE HISTÓRIA
ANTIRRACISTA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Warley da Costa (UFRJ)

Prof. Dr. Arnaldo Pinto Jr. (Unicamp)

AGRADECIMENTOS

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História já sabia dos desafios e dificuldades que apareceriam na trajetória. De qualquer forma, também sabia que teria comigo pessoas as quais me ajudariam a cumprir essa etapa da minha vida acadêmica e profissional. É justo que, mesmo de forma modesta eu escreva algumas palavras de agradecimento a elas.

Hoje como professor e educador da rede básica de ensino, percebo a importância do papel da família em parceria com a escola na educação dos estudantes. Por isso, agradeço a minha família por investir e insistir nos meus estudos, até hoje. A minha mãe Maria da Conceição, que muitas vezes na minha infância ficou do meu lado corrigindo deveres de casa e trabalhos escolares, demonstrando sabedoria, destreza e criatividade que resultavam em aprendizados valiosos. Ao meu pai, Haroldo, que um dia ao chamar a minha atenção pela nota baixa em História me disse que para entender essa matéria é preciso usar a imaginação. Esse é um princípio que levo para a sala de aula e tento passar para os meus alunos. A minha irmã que sempre foi uma inspiração de dedicação e luta e me engaja na luta antirracista.

Se hoje me ponho a escrever essas notas para abrir sentimentos de amor e gratidão é porque aprendo a expressar as minhas emoções com uma pessoa maravilhosa que está do meu lado todos os dias mesmo a quilômetros de distância. Lays! Eu te amo e obrigado por sempre acreditar em mim. Com você me sinto mais forte e corajoso para conquistar os meus e os nossos sonhos.

Quero agradecer aos meus amigos e amigas da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nova Carapina: Priscila, Sabrina, Milena, Kelly, Sheila, Max, Magno e Fernanda por tornarem os dias de trabalho mais alegres e leves.

Por fim, quero externar minha gratidão ao meu professor e orientador Marcus Leonardo Bomfim Martins que foi paciente, parceiro e atencioso durante todo o processo. Tive a sorte de contar com ótimos conselhos, correções e sugestões, assim como pude ter a liberdade para desenvolver a minha pesquisa de acordo com as minhas preferências e convicções.

RESUMO

Este trabalho aponta disputas de narrativas históricas no debate público em decorrência das interpretações sobre o passado brasileiro. Devido a presença na *internet* de vídeos com um caráter revisionista e conservador, elaboramos uma oficina de produção de vídeos no formato de *react* como uma proposta de prática de ensino de História a ser desenvolvida por professores junto aos estudantes da educação básica. O *react* é um tipo de produção audiovisual conhecida na plataforma *YouTube* sendo identificado quando uma pessoa reage comentando e interagindo com os seus espectadores enquanto exibe um vídeo que é o objeto e o foco de seus comentários. No *YouTube* existem muitas produções e narrativas sobre o passado brasileiro as quais disputam a memória e a interpretação da História com os conhecimentos acadêmicos e escolares. Nesse sentido, ao propormos a oficina de *react*, estamos nos colocando em disputa pelo passado com base no domínio do verdadeiro. Escolhemos a lei 10.639/2003 com o objetivo de elaborar narrativas que estejam em colaboração com uma educação antirracista. Assim, apresentamos uma elaboração teórica quanto ao conceito de racismo estrutural e etapas do processo para a construção da oficina de *react* dentro do campo do Ensino de História reforçando o seu *lugar de fronteira*. Como exemplo, escolhemos o capítulo 5 da série *Brasil: A Última Cruzada*, do canal Brasil Paralelo, intitulado *O Último Reinado*. Apontamos na análise do vídeo o reforço do eurocentrismo, da articulação do conceito de raça e a não representatividade da população negra em seu conteúdo. Assim, demonstramos a necessidade de elaboração de outras narrativas históricas e apostamos no formato de vídeo *reacts* para essa tarefa.

Palavras-chave: Ensino de História; educação antirracista; narrativas históricas escolares; *react*

ABSTRACT

This work points out disputes of historical narratives in the public debate as a result of interpretations about the Brazilian past. Due to the presence on the internet of videos with a revisionist and conservative character, we prepared a video production workshop in the format of react as a proposal of practice of teaching History to be developed by teachers with students of basic education. React is a type of audiovisual production known on the YouTube platform being identified when a person reacts by commenting and interacting with their viewers while viewing a video that is the object and focus of their comments. On YouTube there are many productions and narratives about the Brazilian past which dispute the memory and interpretation of History with academic and school knowledge. In this sense, when we propose the react workshop, we are putting ourselves in dispute over the past based on the realm of truth. We chose law 10.639/2003 with the aim of elaborating narratives that are in collaboration with an anti-racist education. Thus, we present a theoretical elaboration regarding the concept of structural racism and stages of the process for the construction of the react workshop within the field of History Teaching, reinforcing its border place. As an example, we chose chapter 5 of the series Brasil: A Última Cruzada, from the Brasil Paralelo channel, entitled O Último Reinado. In the analysis of the video, we point out the reinforcement of Eurocentrism, the articulation of the concept of race and the non-representation of the black population in its content. Thus, we demonstrate the need for the elaboration of other historical narratives and we bet on the format of video reacts for this task.

Keywords: History Teaching; anti-racist education; school historical narratives; react.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Introdução..... | 7 |
| 1. Capítulo 1 - O racismo estrutural e o ensino de História: a construção da História escolar..... | 12 |
| 1.1. Apontamentos sobre raça e teorias raciais do século XIX..... | 13 |
| 1.2. Construindo o imaginário social: a História acadêmica e escolar e a questão racial.. | 23 |
| 2. Capítulo 2 - Algumas discussões do campo do Ensino de História e a construção de uma prática de ensino..... | 41 |
| 2.1. Sobre o campo do Ensino de História: disputas e diálogos em um <i>lugar de fronteiras</i> | 43 |
| 2.2. A narrativa como elemento do conhecimento histórico..... | 45 |
| 2.3 Práticas experimentadas para o ensino de História e outras narrativas..... | 47 |
| 3. Oficina de <i>react</i>: uma aposta para a construção de outras narrativas históricas na escola..... | 60 |
| 3.1. O <i>react</i> : possibilidades de refigurações narrativas..... | 60 |
| 3.2. Preparando o terreno: apresentação da empresa Brasil Paralelo e da série Brasil: A Última Cruzada..... | 67 |
| 3.3. Uma descrição da narrativa histórica: personagens e eventos para a trama “heróica” do Império..... | 70 |
| 3.4. A não representatividade na narrativa da Brasil Paralelo..... | 74 |
| Considerações finais..... | 81 |
| Referências bibliográficas..... | 84 |
| Apêndice..... | 89 |

Introdução

Nesse início de escrita gostaria de compartilhar o percurso trilhado para a formulação dessa pesquisa de mestrado. Esta dissertação, inscrita no campo do Ensino de História, propõe uma oficina de vídeos *react* como produto de prática de ensino para a História escolar. Os *reacts*, muito comuns no *YouTube*, tem um formato característico de produção audiovisual de interação, pois o apresentador do vídeo que está sendo produzido reage a outro vídeo, tecendo comentários relacionados ao conteúdo assistido.

A inspiração para se propor uma prática de ensino de História que resultasse nesse formato de produção audiovisual veio de um canal daquela plataforma de vídeos denominado O Físico Turista¹. Quem tem o domínio do canal é o físico e *youtuber*² Caio Gomes, que lançou mão do formato *react* para combater notícias falsas e teorias da conspiração sobre algumas temáticas relacionadas à sua área de conhecimento. Na atual conjuntura vemos como determinados movimentos têm possibilitado fenômenos públicos de negação a conhecimentos aparentemente bem consolidados, como o aparecimento da “teoria da Terra plana”. O interessante do formato *react*, tal como é feito por Caio Gomes, é que o consumidor do conteúdo pode comparar as notícias e/ou informações supostamente inovadoras com as explicações de um especialista sobre o tema.

A partir dessa experiência, refleti sobre a possibilidade de produzir *reacts*, ou seja, reagir a vídeos do *YouTube* onde são abordados temas do passado, em especial aqueles que despertassem algum incômodo com relação a narrativa histórica apresentada. Nessa época, já estudante do primeiro período do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), imaginei que os *reacts* seriam um objeto de pesquisa potente para o desenvolvimento de um produto de prática de ensino em História. Isso porque, dentre outras coisas, compreendemos que os estudantes estão interagindo com as redes sociais e consumindo informações desses espaços. Conteúdos históricos, portanto, podem ser encontrados em muitos vídeos na *internet*. Como os estudantes entendem, reagem, absorvem ou refiguram esses conteúdos quando se deparam com determinadas articulações discursivas revisionistas ou negacionistas sobre a história do Brasil?

Para responder a essas questões teríamos que investir em formas de investigação as quais pudessem capturar informações dos próprios estudantes. Certamente seria válida essa pesquisa, assim como produzir na escola, junto aos alunos, vídeos de *react* para

¹ Link do canal O Físico Turista <https://www.youtube.com/c/OF%C3%ADsicoTurista>. Acesso em 02 de nov. 2021.

² Nomenclatura para criadores de conteúdo da plataforma de vídeos *YouTube*.

compartilharmos os resultados e as experiências. No entanto, não conseguimos executar essas tarefas devido a um conjunto de elementos, ainda mais no contexto de pandemia e das incertezas diante de escolas que seguiram fechadas durante boa parte do tempo em que este trabalho estava em desenvolvimento. Diante disso, a interação e contato com os estudantes ficaram comprometidos inviabilizando o desenvolvimento da prática de ensino.

A oficina foi pensada no intuito de atender parte da demanda de jovens estudantes com relação às mídias digitais. Além disso, outra abordagem selecionada para nesta pesquisa foi a especificação de se trabalhar com a lei 10.639/2003³, algo que já estava nos planos quando foi apresentado o primeiro projeto de pesquisa na disciplina Seminário de Pesquisa lecionada pela professora Marieta de Moraes Ferreira, no segundo semestre de 2019. A minha primeira ideia de produto, antes da oficina de *react*, se ria desenvolver o projeto interdisciplinar Buscando Nossas Raízes, o qual foi executado no ano de 2018, no Centro Educacional de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral José Leão Nunes, no município de Cariacica, no Espírito Santo. O projeto foi pensado e executado conjuntamente com um colega e professor da área de Matemática, a partir de interesses comuns, objetivando proporcionar momentos com os estudantes de produção de saberes e experiências, focando em temas da história e cultura da África e afro-brasileira.

O interesse pela abordagem da referida lei se expressa por questões pessoais e dialogam com as funções axiológicas do ensino de História. Sendo eu um homem negro e professor de escolas localizadas em bairros periféricos da Grande Vitória (ES) cujo público se configura em sua maioria de jovens negros, entendo a necessidade de se voltar para uma pesquisa que esteja inscrita em uma perspectiva de combate ao racismo estrutural na sociedade brasileira, sobretudo quando percebemos a reprodução de piadas, “brincadeiras” e ofensas racistas entre os estudantes. Dessa constatação surgem recorrentemente os questionamentos e ímpetos para se pensar como as aulas de História podem ajudar a transformar essa realidade.

Houve, portanto, uma mudança quanto ao produto a ser elaborado ao optarmos pela oficina de *react*, mas, a vontade de relacionar a minha pesquisa com a lei 10.639/2003 permaneceu. A preocupação quanto as narrativas históricas presentes nas redes sociais, em especial no *YouTube*, as quais podem ser consumidas pelos estudantes, se apresenta de modo

³ A lei 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África, africana e afrobrasileira nas escolas de educação básica. Posteriormente a lei 11.645/2008 incluiu o ensino da cultura e história indígena. A opção pela abordagem da lei 10.639/2003 para esta pesquisa é devido a abordagem específica quanto as questões da população negra, no entanto, entendemos a importância de uma abordagem antirracista que incluam toda a população marginalizada atingida pelo racismo estrutural.

particular com relação àquelas que reforçam um sentido eurocêntrico, ou quando se propaga a ideia de raças humanas e ainda quando reforçam um imaginário que racializa pessoas negras na sociedade brasileira. Isso pode ser reforçado, por exemplo, quando não há representatividade da população negra na construção histórica do país, ou ainda quando há uma inclusão dos negros e negras nas narrativas históricas sempre em posição de subalternidade.

No ensino de História o eurocentrismo faz parte historicamente da estrutura do seu código disciplinar (CUSTA FERNÁNDEZ, 2009), algo que vem sendo combatido por professores, movimentos sociais e pelas pesquisas no campo do Ensino de História. Essa luta ganhou ainda mais força com a aprovação de lei 10.639/2003 (e posteriormente a lei 11.645/2008) a qual impulsionou novas posturas, trabalhos e pesquisas que colocassem mais representatividade da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil. Em concomitância, no âmbito do ensino de História vem se fomentando o interesse pelo digital, o que se constata na produção acadêmica e em documentos curriculares. A oficina de *react* proposta nesta pesquisa se inscreve em conjunto de práticas de ensino vinculadas as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) a qual abre possibilidades de outras narrativas históricas principalmente em um contexto de tensionamento entre setores da sociedade que questionam os saberes escolares, em especial relacionados à História.

Na história recente do Brasil emergiram produções sobre o passado no âmbito da *internet* que ganharam notoriedade junto ao público. Um exemplo é a série de vídeos *Brasil: A última cruzada* do canal do *YouTube* Brasil Paralelo⁴. Informações e narrativas sobre o passado têm sido propagadas de forma descomprometida com o conhecimento histórico legitimado academicamente, muitas vezes para reafirmar posições políticas e/ou partidárias, trazendo consigo um revisionismo reacionário que pretende transformar opinião em conhecimento. Dentro do contexto de usos políticos do passado brasileiro a partir de uma lógica reacionária e que tensiona o debate público sobre e o papel da escola por meio das redes sociais e vídeos no *YouTube*, nos propomos a estruturar uma oficina de vídeos *reacts* para reagir, a partir das potencialidades da escola e do conhecimento histórico escolar, ao conteúdo presente em determinados vídeos da *internet*.

O corpo desta dissertação está dividido em três partes, além das considerações finais e apêndice. No primeiro capítulo é apresentado o conceito de raça e racismo estrutural a partir da articulação de trabalhos acadêmicos de relevância historiográfica e sociológica. Em

⁴ Link do cana Brasil Paralelo <https://www.youtube.com/c/BrasilParaleloOficial>. Acesso em 02 de nov. 2021.

seguida articulamos esses dois conceitos à construção da História escolar e a História acadêmica no século XIX e início do século XX, marcadamente eurocêntrica e branca. Dessa forma preparamos um referencial de análise das narrativas de vídeos que abordam os temas relacionados à lei 10.639/2003.

No segundo capítulo discutimos alguns aspectos das disputas que permeiam o campo do Ensino de História e a nossa aproximação da definição do campo como *lugar de fronteira* (MONTEIRO; PENNA, 2011), caracterização importante que permite o diálogo entre várias áreas do conhecimento que potencializam novas práticas de ensino de História. Perpassamos ainda a questão narrativa da História e a aposta nos vídeos de como estratégia de criação de outras narrativas históricas, em especial aquelas que se articulam a lei 10.639/2003. Os caminhos percorridos para a elaboração da oficina se deu a partir de leituras de trabalhos que se apoiavam nas determinações desse dispositivo legal, além do mapeamento de dissertações do ProfHistória que apostaram no uso das TICs para uma prática de ensino em História.

No terceiro e último capítulo explicaremos o formato de vídeo *react* e como ele pode ser elaborado como uma prática de ensino de História. Após essa explicação como exemplo, dentre tantas produções disponíveis na internet, selecionamos o capítulo 5, *O Último Reinado* da série *Brasil: última cruzada*, do canal do *YouTube* Brasil Paralelo, como objeto a ser analisado e, a partir disso, construir argumentos críticos que possam interagir com o conteúdo e a narrativa histórica do vídeo em questão, assim como para outras produções com conteúdo, narrativa e propósitos similares. Pode-se colocar em perspectiva, para as análises de vídeos em geral a busca da representatividade dos negros, no episódio selecionado as quais podem estar, ou não, em consonância com os atuais objetivos e valores do ensino de História; e a noção de humanidade e povo brasileiro a partir do uso do conceito de raça, por exemplo.

Pensando em momentos futuros e nas possibilidades da produção de vídeos *reacts* dentro das aulas de História, optamos pelo desenvolvimento de um material que pode ser caracterizado como uma oficina de *react*, levando-se em conta a disponibilidade de uma análise de vídeos no texto desta dissertação e um esboço de roteiro, elaborado a partir das propostas de tarefas presentes em um artigo de Alberti (2012). Tanto a análise quanto o modelo de roteiro podem ser utilizados como material de estudo ou exemplo para que eu e outros professores possamos desenvolver a produção de *reacts*. A disponibilidade de um modelo de roteiro é importante na medida em que percebi, na atual conjuntura, quando tivemos que gravar aulas virtuais para as escolas enquanto estas estavam fechadas. A importância de se elaborar um roteiro para se organizar a narrativa da aula quanto a fala expositiva do conteúdo, algo necessário para se apresentar um vídeo de *react*, pois é no

roteiro que serão apresentados o tema que se pretende reagir e os argumentos os quais serão utilizados para transformar a narrativa histórica anterior.

Em suma, a dissertação em tela se apresenta como uma proposta de refiguração de narrativas históricas presentes em vídeos do *YouTube*, com destaque sobre aqueles que apresentam discursos reacionários, que ajudam a reforçar o imaginário racista na sociedade e fomentam ataques aos conteúdos históricos escolares, sobretudo no contexto atual de tensinamento da legitimidade da História escolar. Propomos a reação a qualquer meio que não combatam, ou ainda legitimam, a ordem social racista.

Capítulo 1 - O racismo estrutural e o ensino de História: a construção da História escolar.

A trajetória da História ensinada é complexa e desperta o interesse de muitos pesquisadores. Para nos situarmos quanto a temporalidade das fases do ensino de História e da construção do seu código disciplinar lanço mão de quatro períodos a partir de Schmidt (2012 *apud* MONTEIRO; RALEJO, 2019). O primeiro deles seria o de construção (1838 – 1931); o segundo o de consolidação (1931 – 1971); o terceiro momento foi o de crise (1971 – 1984); o período atual é o de reconstrução (1984 - ?). Neste primeiro capítulo busco articular o conceito de racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) ao processo de construção da disciplina de História no Brasil entendendo que uma disciplina escolar é um corpo dinâmico como descreve Bittencourt (2007) a partir de Chervel (1990): “[...] as disciplinas escolares têm sido constantemente redefinidas de acordo com compromissos temporários que se estabelecem em um contexto educacional historicamente determinado e do qual participam diversos setores sociais” (BITTENCOURT, 1992/1993, p. 193).

Assim, entendendo como se constituiu a História escolar, nos propomos a identificar elementos do seu código disciplinar, tal como o eurocentrismo e a ideia de raça, os quais ajudaram a construir o imaginário comum sobre o ensino de História nas escolas. Mesmo que dentro da proposta de Schmidt se apresente um momento de crise e o de reconstrução da História nas escolas, o eurocentrismo ainda se constituiu com componente da disciplina aqui estudada. Esse imaginário possibilita, nos tempos atuais, a produção narrativas sobre o passado brasileiro que, ligadas ao contexto do presente, se inserem em pautas políticas ideológicas reacionárias e reproduzem por meio das suas narrativas a ideia de raça a qual há muitos anos se inseriu na disciplina. Além disso, as narrativas reacionárias reforçam a falta de representatividade do protagonismo dos negros na história do Brasil. O que se vê nos vídeos da série Brasil: *A Última Cruzada*, da empresa Brasil Paralelo⁵.

Neste capítulo apresentaremos os conceitos de raça por meio dos trabalhos de Schwarcz (1993), Mendes (2012) e Almeida (2018). Este último nos apresenta o conceito de racismo estrutural que nos ajuda a compreender os espaços e formulações da subjetividade do racismo na sociedade. É assim que compreenderemos que dentro da trajetória do ensino de História, no seu momento da construção (1838 – 1931) tal qual apresentado por Schmidt

⁵ Esta série é uma produção sobre história do Brasil da empresa Brasil Paralelo. O primeiro capítulo da série na plataforma de vídeo *YouTube* data de 20 de setembro de 2017.

(2012), no contexto do projeto de formação nacional no Brasil, no século XIX e XX, o eurocentrismo e o elemento raça entraram na composição da disciplina escolar História.

1.1 - Apontamentos sobre raça e teorias raciais do século XIX

Há tempos a ciência tem evidências de que existiram outras espécies humanas em um passado muito distante. Esse conhecimento está presente no currículo escolar, por exemplo, nas aulas de História para as primeiras séries do ensino médio e sextos anos do ensino fundamental II. É comum para os professores e professoras de História, citar dentro do conteúdo “Pré-História” o *Homo Habilis*, o *Homo Erectus*, os Neandertais, entre outros tantos. Porém, cabe ressaltar que, desde 12 mil anos atrás, aproximadamente (HARARI, 2017), essa não é mais a realidade do mundo, já que o *Homo Sapiens*, como estamos afirmando, é o único exemplo de seres humanos que sobreviveram.

O conhecimento científico nos revela que somos uma espécie animal que apareceu no mundo por volta de 200 mil anos atrás: a espécie *Homo Sapiens*. Os estudos nos mostram ainda que anatomicamente aqueles primeiros da nossa espécie se pareciam muito conosco, porém, não podemos afirmar que tinham a capacidade de criar ficções, mitos, ou, uma ordem imaginada, tal como nós (HARARI, 2017). Essa é uma característica que nos diferencia dos outros animais e que surgiu há mais ou menos 70 mil anos (HARARI, 2017).

Apesar das diferenças biológicas objetivas entre os indivíduos humanos contemporâneos: a cor da pele, o formato e coloração dos olhos, o cabelo liso, crespo e cacheado, o nariz fino ou mais largo, entre outras coisas, geneticamente temos muito mais semelhanças do que diferenças (HARARI, 2017). Hoje as mais de sete bilhões de pessoas espalhadas por todos os continentes são da mesma espécie, assim, não faz sentido dizer que há outras espécies, ou raças, de seres humanos atualmente.

Contudo, esse conhecimento sobre nós é mais recente. Além disso, desde 1945, após o fim da Segunda Guerra Mundial e a derrota do nazismo na Alemanha, novos estudos sobre os seres humanos passaram a evitar o termo raça para classificar as pessoas (MENDES, 2012). O nazismo foi um fenômeno traumático para a humanidade e sua característica notadamente racista produziu uma experiência social trágica. Almeida (2018) exemplifica a antropologia como uma das áreas que se esforça atualmente para demonstrar a autonomia das culturas e reiterando a não existência de determinações biológicas, ou culturais, as quais possam dizer que há um melhor sistema político, moral, cultural etc. Não existe nada na realidade natural que tenha conformação com o conceito de raça para os seres humanos. Portanto, raça é um elemento político que não tem sentido fora do âmbito sócioantropológico (ALMEIDA, 2018).

Mas, até a década de 1930 a percepção sobre as diferenças entre seres humanos era pautada pela ideia da existência de raças humanas (MENDES, 2012).

Pelo pensamento de Harari (2017) - que faz uma conexão entre História e Biologia - as ordens imaginadas criadas pelos *Homo Sapiens* modernos, permitem que essa espécie forme sociedades com milhões de indivíduos (HARARI, 2017). Tal capacidade de criação imaginativa seria, talvez, um elemento evolutivo específico e que, ao longo do tempo e em diferentes locais, resultou em configurações sociais distintas. Se entendermos que o racismo é um dos componentes da sociedade brasileira e afirmamos que esta é uma condição estrutural imbricada aos campos da economia, do direito (ALMEIDA, 2018) e da educação, a partir das ideias de Harari (2017) isso se configuraria como expressão de uma ordem imaginada na qual as relações sociais são atravessadas pela ideia de raça e isso está colocado na subjetividade coletiva.

Compreender que o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) atua na formação de subjetividades, nos faz pensar que, mesmo não existindo atualmente raças humanas, no sentido biológico, a sociedade brasileira ainda carrega a concepção que racializa e hierarquiza as diferenças fenotípicas entre os seres humanos. Almeida (2018) afirma a necessidade dessa subjetividade, coletiva e individual, acredite na diferença cognitiva, moral e civilizatória entre as raças para que se mantenham as estruturas e privilégios de um grupo sobre outros. No caso do Brasil, é a permanência da crença da superioridade e poder da população branca (ALMEIDA, 2018), sobre a população negra e indígena. Seria dessa forma a ordem imaginada da sociedade brasileira, ou seja, o conceito de raça é parte da nossa coletividade.

A partir de Schwarcz (1993), Mendes (2012) e Almeida (2018), percebemos que a palavra raça é fluida, ou seja, o conceito de raça sofre alterações ao longo da história, dependendo das relações sociais e circunstâncias de uma época (ALMEIDA, 2018). O termo, muito comum no campo da Biologia, é utilizado há tempos para classificar animais e plantas, porém, o seu emprego para os seres humanos remonta ao século XVI, no contexto do Renascimento Cultural, na Europa (ALMEIDA, 2018). A cultura renascentista se pautou em uma base material construída a partir da época das “descobertas” e exploração de outras partes do mundo, para pensar sobre a unidade e a diversidade humana (ALMEIDA, 2018). A expansão comercial e a cultura do renascimento, portanto, foram os caminhos por onde se elaborou a moderna filosofia pela qual, posteriormente, transformou o europeu no ser, ou melhor, no homem universal. Com efeito, todos que não eram de acordo com os sistemas culturais da Europa seriam menos evoluídos, incluindo, nesse conjunto, povos e culturas

diferentes (ALMEIDA, 2018). Surgem, então, as ideias sobre raças humanas e a hierarquização entre elas.

Pelo exposto no parágrafo acima, podemos compreender quando Almeida (2018) afirma que a história da raça está diretamente vinculada ao processo de construção política e econômica das sociedades contemporâneas. Antes do século XVI não é possível delimitarmos uma formação social, ou ordem imaginada (HARARI, 2017), atrelada à concepção racial. Almeida (2018) continua, dizendo que esse saber filosófico moderno iniciado na renascença foi fomentado no século XVIII dentro do projeto iluminista para a transformação da sociedade. Como causalidade, fundou-se um tipo de conhecimento ao se observar o homem (seres humanos) possuidor de múltiplas facetas e diferenças em várias dimensões: biológica, econômica, psicológica, cultural e linguística. Olhando do ponto de vista intelectual, são oriundas do movimento iluminista as ferramentas pelas quais se tornou possível fazer a comparação que levou a classificação dos diversos grupos humanos com relação as suas características físicas e culturais. Portanto, deriva-se dessas elaborações a oposição entre civilizado e selvagem, que no século XIX foi chamada de civilizado e primitivo (ALMEIDA, 2018).

Continuando a partir de Almeida (2018), o pensamento iluminista tornou-se fundamento para as revoluções inglesas, a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, grandes revoluções liberais de combate ao Antigo Regime. Na transição para o capitalismo a ideia do homem, dos direitos e da razão, elementos os quais se caracterizam pela universalidade, se mostraram importantes para a construção de um tipo de civilização ideal legitimada para o projeto colonialista que teve o objetivo de levar a liberdade, a igualdade, o estado de direito e a ideia de mercado aos povos considerados primitivos (ALMEIDA, 2018). Percebemos assim que essas novas formas de pensar a humanidade foram elementos pertinentes para a ação e transformação social.

Mendes (2012) afirma que no século XVIII o termo raça começou a ser mais utilizado para classificar seres humanos, pois foi usado para fazer a diferenciação pela cor da pele, entre outras coisas. Doutrinas raciais eram defendidas por diferentes intelectuais interessados em pensar sobre a experiência humana na vida, esses pensadores carregaram nas suas formulações sobre os as origens e características dos seres humanos, valores e concepções vinculadas a cultura europeia. O pensamento mais difundido que envolveu questões raciais foi, segundo Mendes (2012), o determinismo climático o qual entendia que “A fisionomia e a civilização dependiam em absoluto das condições externas de vida” (MENDES, 2012, p. 2). Essa ideia foi defendida, por exemplo, por Montesquieu, no século XVIII (MENDES, 2012),

um filósofo iluminista muito citado nas salas de aula pela sua contribuição na construção do sistema de repartição de poderes do Estado.

Continuando com as afirmações de Mendes (2012), o determinismo climático considerava as variabilidades geográficas como fatores que “[...] promoviam ou retardavam o processo de civilização” (MENDES, 2012, p. 25). Essa ideia ajudou a fomentar a ideologia que serviu à sociedade europeia para separar os “civilizados” dos “selvagens”, ou, “primitivos”. Da mesma forma, pelas diferenças físicas se colocaram as divisões da espécie humana e se multiplicaram os tipos raciais (MENDES, 2012). Coexistiram, além do determinismo climático, outras explicações para a variabilidade de pessoas, a exemplo do monogenismo e do poligenismo, porém, essas duas doutrinas raciais se propuseram, ainda, a explicar a criação da humanidade (MENDES, 2012).

Em qualquer momento da história, em várias civilizações, podemos encontrar indagações sobre o surgimento dos seres humanos, assim como ocorreu entre os séculos XVIII e XIX, na Europa. Se hoje aceitamos o fato da evolução dos seres vivos e consideramos o surgimento do *Homo Sapiens* no continente africano e a migração dessa espécie para os demais continentes por meio dos estudos de várias áreas de conhecimento, o monogenismo, que segundo Schwarcz (1993) foi a visão dominante até a primeira metade do século XIX, se apoiava na religiosidade e a espécie humana como fruto de uma única criação. Contudo, para os ideólogos dessa corrente os seres humanos foram submetidos a um processo de degeneração, ou, melhora, por meio da ação do clima, ou pela alimentação, ou, até de forma acidental, como defendia Buffon em suas publicações entre 1749 e 1804 (MENDES, 2012). A referência para essa doutrina, no entanto, era a raça branca e a partir dela se explicaria a variabilidade da espécie (MENDES, 2012).

Ainda segundo Mendes (2012), exemplos de outros pensadores monogenistas foram Blumenbach e Pichard. Seguindo com a ideia de uma única espécie, porém modificada devido ao clima, Blumenbach listou cinco variações dos seres humanos: a caucasiana, a mongol, a etíope, a americana e a malaia. Para James Cowles Prichard os seres humanos contavam com uma variabilidade por causa do processo de civilização. Para este autor, originalmente os seres humanos eram todos pretos, mas progressiva e gradualmente houve mudanças para o tipo europeu. O biotipo do negro, segundo Prichard, estava mais de acordo com as condições selvagens enquanto a dos europeus era mais ajustado para a civilização (MENDES, 2012). Percebemos a partir dessas afirmações o interesse em qualificar pessoas e povos diferentes a partir da cor da pele.

Em contrapartida a corrente apresentada anteriormente, o poligenismo, outra explicação para a variedade entre as pessoas e populações, afirmava que nem toda espécie humana era oriunda do mesmo ato de criação. A explicação do poligenismo questionava aquilo que dizia o cristianismo. Peyrère, por exemplo, afirmou que havia seres humanos antes da criação de Adão e, retornando essa ideia, Lorda Kames reiterou que o ato de criação aconteceu mais de uma vez, concepção que vai de encontro ao que dizem as Escrituras (MENDES, 2012). Ainda no contexto do Iluminismo, surgiram outras elaborações para a legitimação da separação dos seres humanos em raças diferentes, e também, a dominação de uma raça sobre as outras. Essa, talvez, seja uma demonstração do que Almeida (2018) disse com relação as ferramentas forjadas dentro do movimento da Ilustração pelas quais se elaborou a separação da humanidade em raças.

As elaborações monogenistas e poligenistas não estiveram restritas a opiniões de indivíduos, mas fizeram parte da composição de disciplinas auxiliando no desenvolvimento das ideias raciais no campo acadêmico, isso pode ser comprovado, pois “[...] enquanto os estudos antropológicos nascem diretamente vinculados às ciências físicas e biológicas, em sua interpretação poligenista, as análises etnológicas mantem-se ligadas a uma orientação humanista e de tradição monogenista” (SCHWARCZ, 1993, p. 66). As disputas em torno dessas duas correntes levaram a criação de sociedades que rivalizavam e atuavam de formas diferentes uma das outras. Exemplo disso é a Sociedade Antropológica de Paris, fundada por Paul Broca, em 1859. Em contrapartida, algumas sociedades etnológicas foram fundadas em meados do século XIX, em cidades diferentes a exemplo de Nova York, Paris e Londres (SCHWARCZ, 1993).

Quando Charles Darwin publicou o seu livro *A origem das espécies* (1859) a sua teoria acabou com antigas disputas entre monogenistas e poligenistas (SCHWARCZ, 1993). Intelectuais de ambas as correntes passaram a aceitar as ideias da evolução das espécies por meio da seleção natural, adaptando as suas respectivas concepções. “As máximas de Darwin transformaram-se, aos poucos, em referência obrigatória, significando uma reorientação teórica consensual” (SCHWARCZ, 1993, p. 72). Serviram também, de maneira deturpada, para análise do comportamento social dos seres humanos (SCHWARCZ, 1993). Mais uma vez a demonstração de análises que se pautaram em uma falsa premissa que idealizava a civilização europeia.

Dentre as teorias raciais, Schwarcz (1993) afirma que o evolucionismo social resgatou os princípios do monogenismo e entendia como inevitável o progresso para a humanidade. Por outro lado, duas escolas deterministas colocavam em evidência a possibilidade de

degeneração da humanidade. A primeira delas era o determinismo geográfico que se baseava nas características físicas de uma nação para concluir o seu sucesso ou fracasso. A outra era o darwinismo social, uma teoria que afirmava a existência incontestável das raças, sendo elas discrepantes entre si. Nesse sentido, aqueles que a adotaram acreditavam que uma sociedade só se desenvolve para a melhoria da civilização se a preservação da “raça pura” fosse garantida. A miscigenação para aqueles que concebiam o darwinismo social representava a degeneração da humanidade (SCHWARCZ, 1993).

Segundo Mendes (2012), ao final do século XIX era consensual no “velho continente” a ideia de que os seres humanos se dividiam em raças superiores e raças inferiores.

Em síntese, a teoria racial que se consolida no século XIX funda-se essencialmente em três ideias-chave: i) a espécie humana é divisível num certo número de "raças"; ii) as capacidades intelectuais e morais estão variavelmente distribuídas pelas várias raças humanas; iii) as capacidades mentais são naturais e estão estritamente associadas a especificidades fisionômicas (características raciais), que marcam a natureza intrínseca do indivíduo e de uma determinada população, não deixando de oferecer uma resposta biológica excessivamente especulativa (MENDES, 2012, p. 6).

Mendes (2012) chama de mito esse imaginário da inferioridade determinada pela raça (a exemplo da “raça negra”) o qual está associado a motivos econômicos e políticos de características exploratórias, e legitimadores da escravidão e outras práticas de dominação (MENDES, 2012). Por muito tempo se acreditou entre as elites ocidentais, a luz da ciência, que havia raças humanas diferentes, e na superioridade da raça branca e como resultado dessa premissa, ações foram tomadas objetivando “[...] preservar a humanidade” (HARARI, 2017), tais ações, como veremos a seguir, não ficaram restritas à Europa.

No século XIX, estrangeiros que passavam pelo Brasil poderiam contemplar a diversidade de pessoas que aqui existiam (SCHWARCZ, 1993). O país era entendido como um lugar da miscigenação, se baseando na ideia de misturas de raças, pois se compreendia a existência de raças humanas. Em um país onde se encontram indígenas, europeus, africanos e seus descendentes, naquele momento as teorias raciais estrangeiras fomentaram uma percepção pessimista para o futuro do país, o que contrastava com os ideais de progresso e a construção do Estado nacional brasileiro, dois elementos característicos do século XIX.

Schwarcz (1993) afirma que as teorias raciais desenvolvidas na Europa chegaram ao Brasil tardiamente, porém, nem por isso deixaram de ser exploradas e reelaboradas, se adaptando à realidade local. A pesquisa de Schwarcz (1993) se debruçou sobre as instituições de produção científica e acadêmica do país entre os anos 1870 e 1930, tais como as escolas de medicina, escolas de direito, institutos históricos e museus naturalistas. A partir dos seus

estudos a pesquisadora identificou a importante influência das teorias raciais em terras brasileiras e concluiu que no Brasil se produziram ideias originais a respeito das raças e do futuro da nação a partir das teorias vindas da Europa. Naquele contexto de aceitação da ideia de raças humanas, enquanto um processo de miscigenação estava em curso no país, as teorias raciais ganharam elaborações próprias de acordo com a realidade brasileira por meio dos homens da ciência, assim como pelas instituições onde esses acadêmicos atuavam (SCHWARCZ, 1993).

É importante termos em mente que as teorias raciais serviram para explicar a dominação de grupos, povos, culturas e etnias (MENDES, 2012; ALMEIDA, 2018). No Brasil, com a entrada dessas ideias a partir da década de 1870, se justificou por novas bases a escravidão de pessoas negras africanas e aquelas nascidas no país. As mesmas ideias evolucionistas utilizadas para legitimar o Imperialismo, assim como explicavam o processo civilizatório do Brasil - julgando-o inferior -, eram usadas internamente para explicar as diferenças entre a população brasileira (SCHWARCZ, 1993) haja vista o contexto da época de transformações políticas, econômicas e sociais. Para ilustrar essa afirmação, Schwarcz (1993) expõe que no começo da década de 1870 foi aprovada a lei do ventre livre, um instrumento legal que fez parte da desmontagem do sistema escravista e, na mesma época, chegaram ao país um conjunto de ideias positivo-evolucionistas, onde se inscrevem as teorias raciais. Em colaboração com a conjuntura da segunda metade do século XIX no Brasil, outro elemento importante foi o fortalecimento de instituições de ensino as quais adotaram aquelas teorias chegadas recentemente.

Em resumo, podemos concluir que o estudo de Schwarcz (1993), além de tantas outras questões, se preocupou em demonstrar determinados aspectos da trajetória e da construção do ensino acadêmico no Brasil e se contrapõe a interpretações anteriores, as quais consideraram muito pouco as teorias raciais como elemento relevante para ser analisado o Brasil do século XIX e das primeiras décadas do século XX (SCHWARCZ, 1993), justamente o período de construção do código disciplinar da História escolar, tal qual definido por Schmidt (2012).

Pelo exposto até agora, podemos afirmar novamente a importância do componente racial na conformação da sociedade brasileira e, para nós, evidencia-se a importância do conceito de racismo estrutural explicado por Almeida (2018), o qual considera o racismo como um processo histórico e uma ideologia que atravessa a dinâmica da sociedade, a economia, o direito, a educação, campos de conhecimento, acadêmico ou escolar, por exemplo. Concebendo o racismo de forma estrutural se rejeita que as ideias racistas são alimentadas apenas pelo irracionalismo, ou, por elementos da cultura popular, como as piadas

e misticismos, mas também são responsáveis, e sem elas não há racismo, as teorias e filosofias racistas (ALMEIDA, 2018). A nossa preocupação por hora é quanto a influência das teorias raciais e da ideia de raça na estruturação da História e do ensino de História sendo essas duas práticas sociais (PROST, 2012) importantes para a construção da memória nacional, ou, do imaginário popular sobre o que é a história da nação.

O conceito de racismo estrutural é explicado por Almeida (2018) distinguindo três concepções sobre o racismo: a concepção individualista, a institucional e a estrutural. A concepção individualista considera o racismo como uma espécie de desvio de caráter, ou uma patologia, algo comportamental de alguns indivíduos. Não considera a sua dimensão histórica que, no Brasil, se forjou ao longo de quase quatrocentos anos de escravidão de africanos e afro-brasileiros assim como o advento das filosofias sobre a origem dos seres humanos e também, após a abolição, a conformação de novas bases ideológicas, a partir de teorias raciais. A resposta para o racismo, segundo a concepção individualista, é a lei aplicada com rigor quando se comete um ato racista, além da mudança da sociedade por meio de estímulo a mudanças culturais (ALMEIDA, 2018).

Almeida (2018) explica que a concepção individualista não entende a realidade desigual entre negros e brancos no Brasil - com desvantagens para os primeiros - devido a questões mais profundas da sociedade. Exemplo dessa desconsideração é a permanência quanto à ocupação de cargos de poder e com salários mais altos em sua maioria por brancos e na outra ponta majoritariamente ocupada por negros, em empregos de menor prestígio social e remuneração baixa. Nesse sentido, a concepção individual sobre racismo se apoia do ideal meritocrático para explicar essa configuração do cenário na sociedade brasileira (ALMEIDA, 2018).

O conceito de racismo institucional é considerado por Almeida (2018) um avanço teórico sobre a análise das relações raciais. Por essa concepção o racismo é tratado como uma consequência do funcionamento das instituições, a qual passa a atuar em certos sentidos que instaura desvantagens e vantagens a partir da raça. As formas sociais, assim, se materializam nas instituições. Cada sociedade, sendo diferente uma das outras, terá o funcionamento das suas instituições mais em conformidade com as suas características. As instituições normalizam as regras sociais, dão um sentido mais uniforme, tornam a ação social normalmente possível. No entanto, a conclusão de Almeida (2018) sobre o motivo pelo qual as instituições são racistas é porque a sociedade é racista.

O autor afirma que o racismo é estrutural sendo a forma pela qual se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. Não é uma patologia social, ou ação

individual, e nem uma configuração defeituosa das instituições. Existem comportamentos individuais e processos institucionais racistas porque eles derivam de uma sociedade onde o racismo se mostra como regra e não exceção (ALMEIDA, 2018). Por isso, são necessárias ações para coibir o racismo individual, ou institucional, mas são urgentes mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2018). Pensando nessas transformações, nos colocamos a pensar um produto de ensino de História que seja antirracista.

Quanto à reivindicação dessa pauta, este trabalho é uma contribuição com potencialidades para o ensino de História inscrito no processo em curso de rupturas sociais mais profundas, dentro de um cenário de disputas políticas. Ao fazermos a proposta de interação com produções audiovisuais sobre História presentes no *YouTube* de características reacionárias por meio da análise e argumentação críticas, ocasionando em vídeos de *react*, estamos sugerindo a partir dessa interação à criação de narrativas históricas outras as quais se afastam daquela posição ideológica e podem se mostrar mais representativas da diversidade étnico-cultural, como está na legislação atual sobre a Educação. Estamos nos colocando no conjunto de trabalhos que estão dialogam com a lei 10.639/2003 devido a atuação como profissionais da educação básica que lecionam a disciplina de História, ou seja, no contexto de reconstrução do código disciplinar dessa disciplina como apontado anteriormente com base na divisão temporal de Schmidt (2012).

Para Almeida (2018), a questão da representatividade é significativa quando se entende a importância das pessoas negras ocuparem espaços de poder, de difusão e produção ideológica, como os meios de comunicação e a academia. Acrescentamos ainda que o conteúdo histórico assim como a elaboração das narrativas que trazem as perspectivas da população negra, as suas memórias e a evidenciação de histórias individuais e coletivas de africanos e afrobrasileiros, possa contemplar a valorização da história e cultura africana e afrobrasileira pretendida pela lei 10.639/2003 e quebrar estereótipos construídos no imaginário social e na subjetividade coletiva a respeito dos negros, os quais naturalizam seus papéis na história do país, inclusive entre a própria população negra, racializada negativamente.

Seria, portanto, a produção de subjetividades uma dimensão do racismo estrutural que faz com que indivíduos, negros e brancos, compreenderem como normal a desigualdade entre grupos racializados na sociedade (ALMEIDA, 2018), ou mesmo forjarem um processo de esquecimento do passado, construindo uma percepção parcial e enviesada a qual atende a interesses do grupo detentor do poder e privilégios. Almeida (2018) ao refletir sobre a própria

experiência se questiona como ele, um homem negro, só pode perceber a desigualdade racial no Brasil por meio da atividade política e pelos estudos. O que o impedia (o que nos impede) de ver essa realidade, a naturalizar a não presença de pessoas negras na advocacia e no meio jurídico como um todo e outras posições de status social? A normalizar também que as pessoas negras estejam em trabalhos mais precários, presídios e morando em locais impróprios? Por que entendemos que há algo fora do comum quando vemos um morador de rua branco, loiro e de olhos azuis e um negro médico? (ALMEIDA, 2018). Por que narramos a história a partir de eventos políticos, protagonizados por europeus e pessoas brancas? Ou abordamos o passado do ponto de vista eurocêntrico, mesmo quando falamos das experiências de pessoas e coletividade africana e negra do passado?

Só podemos entender essas questões se compreendermos que o racismo, contendo suas dimensões políticas e históricas, é também um processo de constituição de subjetividades (ALMEIDA, 2018). Ele constitui indivíduos, os quais possuem consciência e afetos, e que estão, de alguma forma, ligados as práticas sociais (ALMEIDA, 2018). Assim, o racismo só consegue se perpetuar caso consiga:

1 - produzir um sistema de ideias que forneça uma explicação 'racional' para a desigualdade racial; 2 - constituir sujeitos cujos sentimentos não sejam profundamente abalados diante da discriminação e da violência racial e que considerem 'normal' e 'natural' que no mundo haja 'brancos' e "não-brancos" (ALMEIDA, 2018, p. 49).

Se entendemos que as instituições são racistas, e isso se deve ao fato da ordem social ser racista, temos que aprofundar na discussão e rastrear os componentes da escola e como eles se constituíram e operaram de modo a contribuir com o caráter racista do ambiente escolar e da sociedade. Esses componentes são o currículo, as diretrizes curriculares, o modelo de gestão, o plano político pedagógico, a relação entre docentes e estudantes e ainda, as disciplinas escolares. Dentro da característica multidisciplinar da educação e para os limites desse trabalho, destacamos a História como disciplina estruturada e legitimadora de uma ordem social racista quando praticada seguindo as marcas da narrativa eurocêntrica, por exemplo. Como é possível que uma disciplina escolar como a História possa colaborar para o racismo estrutural?

Existe no imaginário social certa concepção de que a educação seria uma ferramenta de combate às desigualdades, da opressão e o meio para a ascensão econômica e social. Por sua vez, e em certa medida, a História seria uma disciplina crítica, voltada para a leitura e conhecimento dos fatos do passado. Porém, sabemos que essa disciplina escolar não é isenta

de historicidade, de disputas e ideologias que se hegemonomizam contingencialmente. A sua elaboração se deu no século XIX, no contexto da formulação e desenvolvimento das ideias raciais e na formação dos Estados nacionais modernos. Entendendo o diálogo entre conhecimento escolar e o acadêmico, articulamos algumas considerações sobre a elaboração do conhecimento histórico a partir de Schwarcz (1993) e Bittencourt (2008) a fim de compreendermos como o elemento raça e o eurocentrismo se constituíram no código disciplinar dessa disciplina ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Isso nos permitirá compreender alguns aspectos de produções audiovisuais da atualidade, tal como a série *Brasil: A Última Cruzada*, da Brasil Paralelo, por exemplo.

1.2. - Construindo o imaginário social: a História acadêmica e escolar e a questão racial

A História escolar é uma área autônoma do conhecimento que abre diálogo com outros saberes, além de ser redefinida quanto aos seus conteúdos, métodos e funções de acordo com as disputas sociais e demandas dos diferentes períodos, a depender da conjuntura da época (BITTENCOURT, 2007). Apesar das mudanças que ocorreram no ensino da História, ao longo de muitas gerações o eurocentrismo se estabeleceu como parte constituinte desse saber. No período da sua construção (1838 - 1931) veremos que o elemento racial e o eurocentrismo compunham a elaboração do conhecimento histórico escolar e acadêmico da História.

A partir dos anos 1990, propostas curriculares e pesquisas sobre o ensino de História se interessaram em romper com essa característica da disciplina em questão, visando, entre outras coisas, o combate ao racismo no Brasil. Não obstante, um imaginário social sobre “o que é a História” e uma determinada memória nacional conservadora, se mantém vivos em grupos da sociedade os quais demonstram resistência às transformações na Educação e se colocam em concorrência com as instituições de conhecimento formais, por exemplo, no debate público na *internet*. Sendo assim, utilizando a lei 10.639/2003, análises de vídeos em sala de aula e a potencialidade do ensino de História nas escolas, podemos reagir a produções as quais tentam deslegitimar os novos e outros conhecimentos sobre o passado em diálogo com os valores antirracistas. Uma tentativa de fazer parte desse processo seria a nossa proposta de oficina de vídeos *react* a qual poderá ser desenvolvida por professores e professoras da educação básica.

O surgimento de produções com conteúdos de História nos dias atuais semelhantes a série *Brasil: A Última Cruzada* evidencia os efeitos de um projeto nacional iniciado no século XIX o qual fomentou uma forma específica de abordagem da História do Brasil. Naquela

época, em meio as transformações políticas e sociais em curso, o projeto das elites brasileiras era a construção do Estado Nação, objetivo que exigiu, entre outras coisas, a produção e o ensino de uma História oficial do Brasil. Nesse sentido, duas instituições foram particularmente essenciais: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II. A produção historiográfica desses estabelecimentos estava ligada a elementos do período, entre eles, a perspectiva de progresso, muito característica do regime de historicidade moderno (HARTOG, 2013), e a ideia de raças humanas, alimentada pelas vertentes monogenistas e poligenistas, além das teorias raciais que entraram no Brasil a partir da década de 1870 (SCHWARCZ, 1993). Elementos que se articulavam para se pensar o futuro do país.

O final do século XVIII é marcado pela manifestação de uma cultura ocidental que produziu, no imaginário coletivo, expectativas de avanço da sociedade em relação com a passagem do tempo. Os ideais de progresso e o racionalismo deram base para o clima geral que apontavam para a felicidade humana e coletiva em tempos vindouros. Isso é o que Hartog (2013) chama de uma percepção futurista, característica do regime moderno de historicidade, uma demonstração da variedade da experiência humana com relação às temporalidades, que se iniciou a partir da Revolução Francesa (HARTOG, 2013).

Em todas as sociedades se recorreu ao passado por algo do presente, mas a questão é se esse resgate sempre esteve associado a um mesmo significado (LEFORT, 1978 *apud* CEZAR, 2014 p. 15). Cezar (2014) ao tratar da relação dos regimes de historicidades (HARTOG, 2013) e o ensino de História, nos ajuda a entender o sentido de ensinar História no regime moderno de historicidade, ou seja, aquela relação com as temporalidades da cultura ocidental inaugurada a partir do século XVIII, caracterizado pela visão de progresso. Para falar sobre a relação da sociedade moderna com o passado é preciso vincular a sua relação com o seu presente e suas expectativas de futuro.

Em Almeida (2018), vemos que os Estados nacionais, em sua formação, exigiram uma nova organização da vida social e isso envolveu aspectos políticos e econômicos e a constituição de identidades. Houve uma nova racionalidade, outra elaboração do tempo (regime de historicidade moderno) e de espaço (os limites territoriais do Estado) para que um mundo, o qual se apoiou em contratos e trocas de mercadorias, pudesse emergir fazendo desaparecer características de uma sociedade pré-capitalista (ALMEIDA, 2018). No processo de formação do novo Estado, a nacionalidade se tornou algo muito importante, pois ela estabeleceu uma narrativa sobre ligações culturais, algo orgânico de um povo o qual está localizado em um território e é governado por um poder central. A ideia de um Estado nacional remonta a uma origem, a uma identidade comum (ALMEIDA, 2018). Com efeito, se

apagam diferenças e conflitos internos da sociedade e, como aconteceu no século XIX, se manteve a hierarquia social e o poder político das elites no Brasil.

O que queremos evidenciar é que a genealogia da nação brasileira foi buscada pelos intelectuais e formuladores da História oficial, para dar sustentação histórica ao projeto da nação rumo ao “progresso”. A nacionalidade brasileira foi reivindicada na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a partir da história portuguesa, católica, branca, valorizando a civilização europeia, os personagens e eventos ligados a conquistas de homens considerados “heróis da nação”. Outras histórias, da cultura africana e afro-brasileira, por exemplo, foram esquecidas, ou então, renegadas a papéis secundários e simplificadores na construção do país. É o que Almeida (2018) explica ao afirmar que a construção do Estado nacional exigiu um arranjo de vários elementos que supostamente formam a identidade da nação, elementos como a religião, a língua, as relações de parentesco, nos padrões estéticos (ALMEIDA, 2018), assim como um passado comum, que no caso do Brasil prevaleceu os laços com a Europa e a ideia da superioridade da raça branca. As produções historiográficas do IHGB e do ensino de História, no Colégio Pedro II tinham essa característica.

Em 1838 um grupo seleto de homens ligados aos poderes institucionais do Império Brasileiro se reuniu em uma pequena sala na capital do Império - Rio de Janeiro – com o objetivo de se dedicarem a elaboração de uma História oficial para o Brasil (SCHWARCZ, 1993). O IHGB vinculado ao Estado,

“[...] cumpria o papel que lhe fora reservado, assim como aos demais institutos históricos: construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos” (SCHWARCZ, 1993, p. 129).

No ano de 1844, em razão de um concurso promovido pelo IHGB e que escolheu o melhor projeto para se escrever a história do Brasil, Karl Friedrich Philipp von Martius, sócio correspondente do IHGB, produziu uma obra que, na época, foi substancial para a interpretação da História brasileira. Nela, o naturalista alemão explica um Brasil composto por três raças distintas, cada uma com as suas características e, de acordo com Schwarcz (1993), a noção de civilização era entendida como uma virtude dos brancos, enquanto os negros seriam os representantes da detração. Já os indígenas - continua a autora a respeito da obra de Von Martius - seria uma raça que poderia ser civilizada, mas necessitaria da ajuda, provavelmente, daqueles que teriam essa “aptidão natural” à civilidade. Existe na obra de Von Martius, portanto, uma percepção positiva para os brancos, para os negros uma visão negativa, ao passo que se romantizava os indígenas.

Posteriormente, em outras partes do Brasil, surgiram estabelecimentos semelhantes ao IHGB, a exemplo do Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco (IAGP) e o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP). As disputas políticas entre as elites regionais e seus membros que ocupavam esses espaços se apresentavam ao enfatizarem no IAGP e no IHGSP a história local, tendo em vista a vinculação com a História nacional (SCHWARCZ, 1993).

Schwarcz (1993) relata que o IAGP, inaugurado em 1865, era composto por uma elite em decadência tendo em vista a mudança do eixo econômico do Nordeste para o Sudeste do país. Preocupado em preservar a história local, as produções historiográficas desse espaço buscou no passado episódios marcantes. Um exemplo forte e que perdurou até mesmo quando se instaurou a República foi a expulsão dos holandeses das terras do nordeste no século XVII (SCHWARCZ, 1993). Também em virtude dessa mudança no polo econômico brasileiro é que o IHGSP, inaugurado no início do período republicano, em 1895, elaborou uma história regional de exaltação ao estado de São Paulo. Em disputa com o IHGB, o estabelecimento paulista resgatou a figura dos bandeirantes exaltando-os como personagens heróicos da história do Brasil (SCHWARCZ, 1993).

O período colonial teve considerável destaque nas produções sobre a história do Brasil nos três institutos de produção historiográfica. (SCHWARCZ, 1993). Além de buscarem uma trajetória secular, cujo marco inicial seria o “descobrimento”, recorrer a um passado mais distante fazia parte da epistemologia da História acadêmica da época. A independência do país também era contemplada, assim como acontecimentos regionais que eram incluídos em uma narrativa da História nacional. Também se buscou falar de biografias de figuras consideradas importantes como D. Pedro I e D. Pedro II e narrava-se episódios que se configuravam formadores da identidade do país.

Quanto à abordagem dominante, nota-se [...] um predomínio das questões políticas. Temas como a independência e seus diferentes agentes, conspirações, invasões coloniais e suas consequências, o descobrimento, a mudança de d. João VI para o Brasil eram frequentemente tratados na Revista do IHGB. A ênfase, no entanto, estava sempre calcada nas consequências políticas de tais eventos e na conclusão da inevitabilidade dos episódios (SCHWARCZ, 1993, p. 149).

Por mais que se classificassem os seres humanos em raça, e esse componente pareceu entrar nas elaborações dos institutos desde a publicação de Von Martius, até os anos 1870 o olhar científico com relação aquele termo e sobre a História do Brasil não era algo que podemos considerar relevante. Isso só aconteceu dos anos 1890 em diante. Segundo Schwarcz (1993), houve na Revista do IHGB e dos outros institutos produções antropológicas e

etnológicas as quais fomentaram discussões a respeito das raças incorporando por vezes as doutrinas raciais e uma visão católica. Nessa articulação, negros e indígenas eram humanos, porém inferiores. Pelo desenvolvimento da antropologia e da etnologia podemos evidenciar que a percepção poligenista, ligada a primeira, e a visão monogenista, ligada a segunda, estavam presentes nas elaborações acadêmicas dos institutos (SCHWARCZ, 1993).

Foi no período republicano o momento quando as teorias raciais entraram com maior penetração nas elaborações do IHGB. Schwarcz (1993) destaca três artigos de 1908 que além de revelarem a mudança na abordagem histórica ao falarem a respeito dos “problemas da nação” (SCHWARCZ, 1993, p. 150), revelavam uma perspectiva não muito boa para o futuro. Podemos destacar a publicação de Silvio Romero que se valendo da literatura moderna da antropologia do período, concluiu sobre as características deterministas de cada raça, sendo o branco o portador da capacidade de protagonismo no processo civilizatório, contudo Romero defendia a miscigenação, pois seria a condição para que surgisse o mestiço, um novo tipo muito melhor adaptado as determinações externas do ambiente. É nesse sentido que Silvio Romero reelabora em linhas gerais as proposições de Von Martius para quem “[...] a história do Brasil consistia na história das suas três raças formadoras, convivendo em ordem e respeitando as hierarquias e desigualdades biológicas” (SCHWARCZ, 1993, p. 180). As ideias de Romero tornavam coerente o sentido do regime moderno de historicidade (HATORG, 2013) e com a formação de um Estado nacional em curso para o progresso.

Schwarcz (1993) faz uma definição geral com relação aos institutos. Segundo a autora os estabelecimentos produziram uma trajetória da História do Brasil dentro de uma cronologia com personagens e fatos muito característica. Além disso,

[...] o tema racial pareceu auxiliar na construção de uma história branca e europeia para o Brasil [...] nos institutos, teoria evolucionista e monogenismo apareciam ao lado dos pressupostos darwinistas sociais e poligenistas, como se modelos originalmente excludentes pudessem ser mesclados. Com as conclusões evolucionistas, justificava-se o predomínio branco e a hierarquia social rígida. Utilizando um darwinismo sociobiológico, explicava-se o ‘natural branqueamento’ da população. Mas eram as teorias deterministas raciais que ajudavam a comprovar um certo atraso, ou condenavam a mistura racial no país (SCHWARCZ, 1993, p.180).

Podemos perceber propostas de uma História vinculada a cultura ocidental, em especial a Europa, que, como parte de um projeto nacional, ajudou a forjar uma memória nacional. É preciso reiterar ainda que o desenvolvimento dessa História veio juntamente com um fazer historiográfico que ganhou status de ciência no século XIX, o qual se pretendia objetivo e neutro. Um modelo narrativo que pode ser evidenciado na produção da Brasil Paralelo. Com efeito, é válida a reflexão de como essas ideias e teorias raciais tiveram

ressonância no imaginário social e ainda tornaram-se elementos imprescindíveis para a conformação da nossa sociedade. Ainda assim, o saber erudito dos institutos não esteve sozinho na tarefa da construção da História oficial. Como apontamos anteriormente, a História escolar abre diálogo com a sua ciência de referência, contudo, é ela mesma um disciplina autônoma e um saber o qual lhe é atribuída as funções de formação da identidade nacional e, naquele momento, de um tipo específico de cidadania.

Se considerarmos o ensino de História no Brasil a partir do projeto de exploração iniciado no século XVI, deveremos citar os padres jesuítas responsáveis pela educação e catequização, principalmente dos povos indígenas que aqui habitavam há milhares de anos. Devemos recordar, ainda, que naquele momento o termo raça começou a ser empregado para seres humanos como categoria das elaborações filosóficas do Renascimento Cultural que permitiram a comparação inclusive de povos e da diversidade humana a qual resultou na separação entre “civilizados e selvagens”, ao passo que no século XVIII essa dicotomia foi caracterizada como “civilizados e primitivos” (ALMEIDA, 2018) como vimos nas páginas mais acima.

No Brasil, até a segunda metade do século XVI, eram os clérigos que tinham o controle do processo de ensino aprendizagem da população nas terras que foram invadidas pelo projeto colonial. Naquele contexto, o passado era ensinado a partir dos escritos antigos e, obviamente, da leitura bíblica. O ensino de História sempre esteve inscrito nos estudos das chamadas Humanidades clássicas (BITTENCOURT, 2018), e não como um conhecimento autônomo, mesmo após a expulsão dos jesuítas por causa das reformas pombalinas.

Foi no início do Império, na década de 1820, que projetos educacionais contemplaram um ensino de História sistematizado, com características conciliatórias entre um processo de laicidade do ensino, mas mantendo princípios católicos (BITTENCOURT, 2008). Semelhantes propostas não foram incorporadas aos planos do Estado Imperial até o surgimento do Colégio Pedro II, de nível escolar secundário, no ano de 1837 (BITTENCOURT, 2008). De acordo com Bittencourt (2018), nas escolas elementares, por exemplo, mesmo não existindo uma sistematização da História, o seu ensino estava presente associado aos exercícios de leitura que, entre outros textos, era recomendada a Constituição do Império e aqueles sobre a História do Brasil (BITTENCOURT, 2018). Método semelhante ao ensino dos jesuítas. As escolas elementares, ou primárias, eram lugares destinados ao ensino das “primeiras letras”, instituições responsáveis em ensinar os alunos a ler, escrever e contar. Eram escolas que se dividiam em primárias elementares e primárias complementares, sendo

estas últimas correspondentes à etapa final daquele nível de ensino e na qual estava previsto o ensino de História (BITTECOURT, 2018).

Em Bittencourt (2018) vemos que os elaboradores dos planos de estudos entendiam que a História poderia ajudar no senso de moral e civismo, porém, somente alguns centros urbanos ofereciam escolas primárias complementares. Dessa forma, o que se exigia na maioria dos locais onde se oferecia o primário era uma parte do programa previsto para o ensino elementar, no qual fazia parte o ensino das doutrinas religiosas, portanto, se ensinava uma História Sagrada mais do que a História profana (BITTENCOURT, 2018). Com efeito, a moral e o civismo, finalidades que faziam parte dos objetivos da História, estiveram ligados a moral da religião cristã (BITTENCOURT, 2018).

Contudo, segundo Bittencourt (2008), no final da década de 1870 se elaborou uma História profana e eliminou-se a História Sagrada nas escolas primárias. Era uma noção de que a História poderia ajudar na leitura e fortificação do senso moral que estaria alinhado a instrução cívica, em substituição a instrução religiosa (BITTENCOURT, 2008). Entre disputas a respeito da educação popular – modalidade da educação a qual alguns grupos da sociedade entendiam como importante e necessária - a maioria dos educadores que a propunham entendia que a História deveria ser ensinada desde o primeiro ano da escola para a parcela dos trabalhadores livres que aflorava em substituição aos escravizados e, a partir daquele conhecimento, ensinar valores que serviriam para a preservação da ordem e da hierarquia, fatores necessários para se chegar ao progresso (BITTENCOURT, 2008). Segundo Bittencourt,

[...] o conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, servia para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política e ao trabalhador comum restava o direitos de votar e de trabalhar de acordo com a ordem institucional. Os feitos dos 'grandes homens', de seres predestinados, haviam criado a nação, e representantes dessas mesmas elites cuidariam de levar a nação ao seu destino (BITTENCOURT, 2008, p. 110).

Essa perspectiva, de acordo com Bittencourt (2008), circulava em uma parcela de um grupo de intelectuais das últimas décadas do século XIX, atuantes nas campanhas abolicionistas e, alguns deles, republicanos. Esses intelectuais deram origem a escolas que se dirigiam a educação popular de instrução primária. Portanto, nesses espaços destinados aos trabalhadores se originou um tipo do ensino escolar que mesclou disciplinas do primário e secundário, sendo a História um componente principal para o estudo do passado político do Brasil (BITTENCOURT, 2008). Ou seja, Bittencourt (2008) está afirmando uma tendência do

ensino de História em priorizar as questões políticas, grandes feitos e outras marcas do ensino dessa disciplina elaborado no século XIX, entre os quais o eurocentrismo.

Bittencourt (2008) faz um resumo sobre os programas curriculares voltados para as escolas elementares e profissionais, ao dizer que o ensino da disciplina nessas instituições era considerado necessário e tinha objetivo inspirar as novas gerações tendo em vista o progresso. Em comparação, a professora e pesquisadora do Ensino de História, afirma que os currículos das escolas secundárias, mais estruturados e com disciplinas mais definidas, existiu de forma subordinada aos interesses de dois grupos sociais: a indústria particular, com seus interesses financeiros e das elites clientelistas que “[...] colocaram o saber escolar como um objeto de troca e favores políticos” (BITTENCOURT, 2008, p. 112).

Temos que considerar o público estudantil do ensino secundário, representado principalmente pelo Colégio Pedro II, por exemplo, para se pensar os objetivos do ensino de História e os conteúdos selecionados e sistematizados para o seu ensino daquele nível da educação formal. Como afirma Bittencourt (2008), entre a inserção da História em programas curriculares distintos, tanto a História no currículo de humanidades no secundário - voltada para a formação das classes dirigentes do Brasil - quanto àquela ensinada nas escolas elementares - as quais visavam somente à alfabetização - em ambas os alunos deveriam ser educados segundo e de acordo com os valores e a cultura europeia (BITTENCOURT, 2008).

O objetivo era fazer com que os estudantes se identificassem com o que era considerada civilização pelos grupos que tinham influência na Educação do período. Esse tipo de abordagem, inclusive, serviu como base do conteúdo de História para os exames preparatórios das faculdades de Direito e Medicina, por exemplo. Ou seja, os estudantes dessas duas especialidades estiveram submetidos a um currículo antes da especialização, o qual era identificando com um passado do mundo ocidental e o que era considerado o mundo civilizado.

Uma fonte de investigação sobre a educação são os livros e materiais didáticos. A pesquisa de Bittencourt (2008), por exemplo, se debruçou sobre materiais utilizados nas escolas do Brasil entre os anos 1831 a 1910. Em suas análises, a autora apontou que, a respeito da chamada História Universal, o ensino de História tinha muita influência francesa, sendo o material escrito pelo historiador Seignobos o preferido entre os professores do secundário (BITTENCOURT, 2008). A obra didática do historiador francês faz uma periodização da História a qual ainda utilizamos nas escolas atualmente. Nesse sentido a História é dividida em: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

Essa divisão estava ancorada em uma forma de ensino da História com vistas à representação do progresso tendo como inspiração a civilização europeia (BITTENCOURT, 2008).

O desejo da elite era vincular o Brasil, que estava em processo de formação do Estado nacional, ao mundo daquela civilização. A materialização dessa ideia se deu nas propostas de uma História inspirada pela racionalidade iluminista a qual, como já vimos, inspirou a distinção entre o que era civilizado e primitivo (ALMEIDA, 2018). O ensino de História se mostrava dentro da perspectiva do regime moderno de historicidade (HARTOG, 2013), assim, o passado resgatado para o progresso também fazia o recorte do que era civilização englobando aspectos culturais, tecnológicos e raciais.

Apesar de negar a História Sagrada, criando uma História profana segundo pressupostos dos iluministas que procuravam evidenciar a racionalidade do homem como o fundamento da História da Humanidade, Seignobos estabeleceu um tempo evolutivo impossível de ser violado, uma predestinação do povo europeu, da raça branca cristã, originária da Grécia e Roma. A Antiguidade devia, portanto, integrar os estudos escolares, organizando o tempo sequencial, partindo das origens da civilização até o estágio atual (BITTENCOURT, 2008, p. 128).

A obra didática de Duruy (1853) traduzida por um clérigo professor do Colégio Pedro II demonstra também a ideia de raças tanto pela visão religiosa quanto pela percepção da ciência. Apesar de Bittencourt (2008) está preocupada em constatar a conciliação entre a História Sagrada e a História profana na obra de Duruy, analisamos pelo livro da autora essa tendência em reforçar a existência de raças humanas nas produções didáticas da época. Por exemplo, “[...] No capítulo II, Temps Primitifs, o autor francês apresentava as tradições bíblicas sobre os primeiros homens para explicar que as três raças estavam presentes na versão religiosa católica” (BITTENCOURT, 2008, p. 123). Para exemplificar o caráter conciliatório da obra de Duruy, a pesquisadora cita as palavras do autor francês as quais afirmam que “[...] a ciência também reconhecia três grandes divisões na espécie humana, espalhadas sobre o antigo continente” (DURUY, 1853 *apud* BITTENCOURT, 2008, p. 123). Podemos perceber, por meio dos exemplos até agora, que a produção de livros didáticos de História do século XIX expressava ideias da época com relação a questão racial. Obras como a de Duruy e de Seignobos eram utilizadas no ensino de secundário brasileiro destinado a formação da classe dirigente no Império.

Com relação a produção didática da História do Brasil, Bittencourt (2008) define três momentos de acordo com o corpo documental analisado em seu trabalho: de 1830 a 1840 foi o primeiro momento. O segundo momento é a fase de conciliação (História Sagrada e História profana) de 1840 e 1880. A partir de 1880 é uma fase de introdução dos estudos cientificistas da história, que corresponde a fase de propaganda e consolidação da República. Os livros

didáticos para o ensino da História do Brasil tiveram um processo de criação diferente com relação aos demais sobre História Universal. Havia a necessidade de produções genuínas, pois não poderiam se embasar em obras estrangeiras para assim traduzi-las, como eram as obras de Seignobos ou Duruy (BITTENCOURT, 2008).

Em um primeiro momento essa possibilidade existiu, porém, a construção original dos livros didáticos para a História do Brasil se deu a partir de uma vinculação da necessidade de uma produção curricular e também ao conhecimento erudito produzido por intelectuais nacionais. Não por acaso, muitos dos autores dos materiais didáticos sobre o passado brasileiro eram membros do IHGB (BITTENCOURT, 2008).

A leitura dos livros didáticos realizada paralelamente à da historiografia denominada acadêmica permitiu-nos avaliar a interferência da produção de autores estrangeiros, tais como Southey e Ferdinand Denis, na elaboração de textos didáticos de História do Brasil e a posterior relação com os trabalhos dos Institutos Históricos e Geográficos da sede governamental e das províncias (BITTENCOURT, 2008, p. 135).

Bittencourt (2008) destaca que os dois primeiros livros didáticos de História do Brasil adotado foram de dois militares. O primeiro, embora escrito em 1831- com muitas influências do autor francês Ferdinand Denis - é a edição de 1834 a qual foi considerada didática e adotada pelo governo para as escolas públicas. O autor é Henrique Luiz de Niemayer Bellegard, um homem português que pertencia a uma família também de militares e que estava ligado ao poder (BITTENCOURT, 2008). Na primeira parte do livro, Bellegard apresenta certa justificativa do extermínio dos povos indígenas e uma visão sobre esses povos que remete a uma concepção de não civilizados ou pouco desenvolvidos. Os primeiros livros didáticos do Brasil, portanto, “[...] Trata-se de uma História na qual predominava uma visão estrangeira sobre a ‘pátria brasileira’, uma tradução francesa adaptada onde se introduziu uma perspectiva portuguesa sobre o Brasil” (BITTENCOURT, 2008, p. 137). Destacamos que a obra de Bellegard teve, pelo menos em escolas militares, grande aceitação tendo sido editada cinco vezes até 1855 (BITTENCOURT, 2008).

Outro livro didático sobre a História do Brasil que mereceu destaque no trabalho de Bittencourt (2008) foi a obra de outro militar, o general Abreu e Lima. Em torno do seu compêndio iniciaram-se debates os quais estiveram envolvidos primeiramente o secretário do IHGB e cônego Januário da Cunha Barbosa e o então jovem Adolfo Varnhagen (BITTENCOURT, 2008). Segundo Bittencourt, “A polêmica foi significativa, considerando que o IHGB iniciava suas discussões sobre a construção de uma História nacional e os debates representaram as tendências dos intelectuais diante da construção de uma História oficial para

o país” (BITTENCOURT, 2008, p. 138). Fato notável é que o livro de Abreu e Lima foi adotado pelo Colégio Pedro II e em outras escolas do ensino secundário durante o Império, o que deu legitimidade para as reedições da obra (BITTENCOURT, 2008).

Ao constatar a presença de militares na elaboração de livros didáticos de História, Bittencourt (2008) passou a refletir sobre o papel da produção histórica na conformação do Estado nacional. Pela obra didática de História do Brasil de Abreu e Lima, por exemplo, a autora entende que os militares estavam interessados em produzir uma História nacional dentro daquele contexto no século XIX, e que poderia ser ensinada aos mais jovens. Algumas características dessa elaboração da História do Brasil são os feitos militares, como as batalhas vitoriosas. Além disso, devido a origem do autor, o centro da obra é o Nordeste, que, na época da publicação do livro ainda era o centro econômico do Brasil. Outras observações de Bittencourt (2008) é que a obra tinha características liberais e estava relacionada tanto a Geografia quanto a História. O programa dos militares tinha a característica nacionalista e liberal, além do interesse em contar a trajetória do Estado-Nação, porém, essa história excluía o povo da narrativa, algo comum daquele período (BITTENCOURT, 2008).

A partir dos finais dos anos 1850 houve uma produção didática diferenciada. Em decorrência da obrigatoriedade do ensino de História em cursos preparatórios para o ingresso em escolas superiores, da introdução da História do Brasil no Colégio Pedro II e escolas elementares, surgiram produções para diferentes públicos com especificação para qual nível foram produzidos (BITTENCOURT, 2008). Houve disputa entre editoras, as quais se voltaram para pessoas consagradas entre a elite intelectual que ocupavam a cadeira de professor do Colégio Pedro II, ou era sócio do IHGB, para a elaboração de obras didáticas, pois eram instituições que conferiam legitimidade aos autores (BITTENCOURT, 2008). Bittencourt (2008) cita nomes de destaque que compuseram a secretariado do instituto e que foram autores de livros didáticos. Os secretários eram uma posição de poder do segundo escalão na hierarquia do instituto, e desse grupo saíam as produções científicas e faziam a imagem do estabelecimento. Já os sócios efetivos produziram obras didáticas, porém, não tiveram grandes repercussões nesse meio, foi o caso de Silvio Romero, Capistrano de Abreu e João Ribeiro (BITTENCOURT, 2008).

Bittencourt (2008) distingue dois grupos de autores de obras de História e seus respectivos nacionalismos. Os primeiros eram aqueles vindos do setor militar, que estavam interessados e viam a necessidade de se reconhecer a “pátria” e seu território, nas suas tradições de conquistas e lutas. Nessa interpretação, o povo era reconhecido segundo uma visão europeia: um povo mestiço que não era adepto à civilização. Era um nacionalismo que

tinha como referência a Europa. Essa postura, afirma Bittencourt (2008), se colocava dentro do Ministério das Relações Exteriores, e seu representante era o Barão de Rio Branco. A pesquisadora afirma ainda que o ministro elaborou uma obra didática de História do Brasil e nela estava explícita a sua concepção hierarquizada da sociedade. No relato sobre o Império, o Barão elegeu o Partido Conservador como o grande responsável pela a abolição dos escravos (BITTENCOURT, 2008).

Outra abordagem do nacionalismo que tentava elaborar uma originalidade da nação eram os representantes de setores mais progressistas das elites e estavam mais ligados ao cientificismo da Escola de Recife como, por exemplo, Silvío Romero e João Ribeiro, buscavam um nacionalismo em torno de uma identidade, como meio de reconhecer a especificidade da população brasileira e também a cultura. A História do Brasil tinha como meta situar o Brasil no mundo civilizado e colocar aos jovens a ideia de um futuro independente e com vistas a solidariedade a toda a humanidade.

Nos últimos trinta anos do século XIX houve ainda o crescimento da rede de ensino e surgimento de escritores de obras didáticas de camadas sociais mais modestas (BITTENCOURT, 2008). Nessa fase o corpo dos autores que escreveram livros didáticos era mais diverso, com formações diferentes com relação aos sócios do IHGB que era um grupo mais homogêneo. Aqueles autores tinham experiência pedagógica em escolas elementares e normais e não escreviam necessariamente para a formação das elites. Alguns produziram obras para o ensino infantil se tornando muito conhecido, a exemplo de Joaquim Maria Lacerda (BITTENCOURT, 2008).

Além dos livros didáticos de História, ou compêndios, outras leituras eram utilizadas para o ensino da História Universal ou do Brasil, tais como “[...] as seletas, destinadas ao curso secundário, livros de leitura do ensino elementar e em livros de coletâneas, espécie de pequenas enciclopédias juvenis” (BITTENCOURT, 2008, p. 146). Nesses materiais apareciam conteúdos de História muitas vezes ligados a nomes ou feitos do passado os quais são relacionados diretamente a Portugal, por exemplo. Assim, não somente a História como saber autônomo, mas o seu conteúdo abordado em outros saberes escolares tinham essa postura eurocêntrica, aumentando mais as ferramentas e espaços por onde se construiu o imaginário coletivo da nação em torno da representação civilizacional a partir do continente europeu.

A introdução da História nas escolas públicas foi um elemento que determinou o surgimento maior de compêndios. Nessas obras os autores se esforçavam para colocar os acontecimentos que eram considerados históricos e de organizá-los de forma sequencial e

cronológica (BITTENCOURT, 2008). Os autores de livros didáticos da História do Brasil buscavam uma periodização a qual se relacionasse com a construção da nação. Havia ainda a elaboração de uma História cujo protagonista era o Estado (BITTENCOURT, 2008), sendo selecionados para os estudos da História os grandes reis, batalhas contra os estrangeiros, e o grande evento que era a independência da qual se originou o Estado monárquico que seria o grande guia para o futuro da nação.

Outras duas obras emblemáticas analisadas por Bittencourt (2008) expressaram visões sobre diferentes da História de acordo com os embates e conflitos da época. O cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro representando a História Sagrada e João Ribeiro como representante da História profana. Não obstante, há no conteúdo dessas obras interações entre um tipo de História. Interessa-nos, no entanto, as afirmações desses dois autores com relação as questões raciais, representações de personagens e acontecimentos da História, assim como a percepção sobre os povos nas suas obras didáticas comentadas pela pesquisadora Bittencourt, a fim de ilustrarmos como a História foi construtora de imaginário social pautado na concepção de civilização e selvageria, que mais tarde foram associados aos povos e “raças” distintas, distinguindo valores entre elas.

Devido a sua formação Católica, o cônego escreveu sobre o passado colonial exaltando os jesuítas entendendo estes como os salvadores dos indígenas, povos selvagens que não conheciam o Evangelho (BITTENCOURT, 2008). A escravização dos indígenas é omitida nos seus livros didáticos e, com relação aos africanos, Bittencourt afirma que apareceram esporadicamente, tal qual no episódio de Palmares, o famoso quilombo que resistiu por aproximadamente cem anos as investidas de destruição por parte dos senhores de engenho. Sobre a organização de Palmares, o cônego escreveu de forma a aparentar como um sistema rigoroso atribuindo isso a características de povos considerados por ele, primitivos (BITTENCOURT, 2008).

O livro de João Ribeiro, por outro lado, demonstra outras influências, tendo sido escrito na época pós-abolição. Ribeiro se voltou a obra de Von Martius sobre a História do Brasil que considerava a formação brasileira a partir das três raças as quais contribuíram para a formação de uma nação mestiça. A respeito disso, Ribeiro escreveu que “[...] O contato das raças inferiores com as que são cultas, quase sempre desmoraliza e deprava a umas e outras” (BITTENCOURT, 2008, p. 161). Assim, Ribeiro considerou tal qual Von Martius, a raça branca superior enquanto os negros e indígenas inferiores.

No início da República, a História como disciplina escolar passou a dialogar mais com o cientificismo, tornando-se mais laica, ou passando por um processo de laicização do seu

ensino, principalmente com relação a História do Brasil abraçou ainda mais o nacionalismo. No livro de Silvio Romero (1915) às classes primárias, existe uma interpretação sobre a História do Brasil a qual sugere um tipo novo que seria o povo Brasileiro, oriundo não só da Europa, mas também de todos os lugares do mundo, semelhante ideia mencionada por Schwarcz (1993) a respeito desse autor no seu livro. Segundo Bittencourt (2008), Silvio Romero na sua obra didática, incorporou os estudos antropológicos para combater o racismo que existia em obras da literatura histórica, vindas da Europa e que muito fora incorporada pela elite econômica e por intelectuais os quais se disponibilizaram a difundir, nas escolas, o ideal de civilização branco (BITTENCOURT, 2008). Em um possível contraste a essa percepção de Bittencourt a respeito do membro do IHGB, Schwarcz (1993), como apresentado anteriormente, expõe a combinação de teorias raciais feitas por Silvio Romero para apresentar suas ideias de progresso para o Brasil. Mesmo assim, a convergência dos estudos das autoras está na constatação da ligação de Romero com a antropologia da época, a qual incluía nos seus estudos a noção de raças humanas.

O Colégio Pedro II, dentro da trajetória do ensino da disciplina de História no Brasil (como conhecimento autônomo), inaugurou um primeiro momento que se iniciou ainda no regime monárquico o qual estava preocupado em formar um nacionalismo identificado com o mundo cristão branco e europeu de aspecto conservador, idealizado pela elite escravagista e agrária (BITTENCOURT, 2007). Bittencourt (2008) enfatiza as disputas que ocorreram ao longo dos anos com relação a essa disciplina e que trouxeram conseqüentemente mudanças significativas no ensino da História. As marcas da religião cristã, devido aos vínculos inquestionáveis da nossa história com a Igreja, permaneceram devido a uma série de fatores durante muitos anos. Bittencourt (2008; 2018) utiliza o termo História Sagrada para caracterizar esse tipo do conhecimento histórico um dos quais foi elemento construtor do ensino de História no Brasil, assim como a História profana.

Enfatizamos nesse texto os vínculos fortes entre as produções dos institutos e os estabelecimentos de educação básica na época quando as doutrinas raciais embasavam produções sobre a História Universal, História da Civilização e História do Brasil. Não estamos assumindo que a História escolar seja meramente uma vulgarização dos conhecimentos científicos, ao contrário, entendemos a complexidade das disciplinas escolares e o seu diálogo com a sua ciência de referência.

Assim como acontece na historiografia acadêmica, a trajetória do ensino de História é marcada por confrontos e disputas entre intelectuais, políticos e grupos sociais que são - e foram - responsáveis pela organização e institucionalização do saber escolar. Essas disputas

acontecem por se acreditar que as disciplinas escolares têm o poder de legitimar certos conhecimentos e como consequência dessa dinâmica, ocorrem as reformulações curriculares (BITTENCOURT, 2008). Entre as disputas e conciliações de uma História Sagrada e uma História profana, os conteúdos de um passado brasileiro ligado a História europeia imperavam nas instituições escolares do século XIX e início do século XX e isso pode ser demonstrado nas análises de produção de livros didáticos sobre História Universal e História do Brasil feitos por Bittencourt (2008).

O Estado Nacional brasileiro foi formado dentro do contexto internacional desejando se vincular ao mundo europeu ocidental. Internamente, no final do século XIX e o consequente processo de fim da escravidão e do Império, um novo regime político foi construído. Porém, era necessário manter a ordem socialmente hierarquizada (SCHWARCZ, 1993). Em meio a eminente libertação dos escravizados engrossando a massa negra livre que já era maioria antes da abolição de 1888 e o surgimento de uma classe média urbana, as teorias raciais e as elaborações originais desenvolvidas no Brasil foram instrumentos que explicaram a dominação das elites econômicas antigas e as mais novas dentro do contexto de decadência do Nordeste e emergência do café no Sudeste.

Com o advento da República a disputa em torno da História escolar não deixou de existir. A esse respeito Bittencourt (2018) sinaliza, no entanto, a diversidade das escolas que existiram nesse momento e, dentro das primeiras décadas do século XX, se tornou cada vez mais controladas pelo Estado. Nesse sentido, se consolidaram “[...] conteúdos fundamentais para a formação nacionalista e patriótica, sedimentando o culto aos heróis e a criação de ‘tradições nacionais’ nas aulas e festas cívicas” (BITTENCOURT, 2018, p. 51). Na década de 1930, se consolidou uma “[...] memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias” (BITTENCOURT, 2018, p. 52).

Em destaque, o conhecimento histórico se mostrou uma das ferramentas construtoras e legitimadoras dessa ordem social racialmente hierarquizada forjada no século XIX e que se consolidou no século XX, ao passo que no século XXI não dá sinais de esgotamento. Apesar dos acontecimentos recentes que vem demonstrando o racismo em alguns países, inclusive no Brasil, esses eventos apenas tornam evidente algo que está normalizado nas instituições e na subjetividade dos indivíduos que compõe o corpo da sociedade. Efeito do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018).

Schwarz (1993) destacou que muitas características das produções dos institutos históricos do século XIX permaneceram em livros didáticos escolares, mesmo em épocas mais a frente e distantes daquele momento. Há responsabilidade para essa continuidade a

permanente articulação entre disciplinas escolares e o conhecimento acadêmico, mesmo que esses dois campos tenham autonomia entre si. Por isso, se torna pertinente investigação se ainda existem algumas características dessa memória nas escolas e fora dos ambientes formais da educação, como suspeitamos da produção da empresa Brasil Paralelo.

Como podemos perceber o eurocentrismo característico da História acadêmica e escolar do século XIX, foi elaborado tendo, entre vários componentes, a ideia de raça. Conseqüentemente, esses dois campos do conhecimento ajudaram a compor um sentido de progresso para o Brasil e uma memória nacional que tem como elemento central a “raça branca”. A busca por um passado conectado ao mundo europeu estava em consonância com o regime de historicidade moderno (HARTOG, 2013). É dessa forma que com outras áreas do saber e práticas sociais, a História, por meio dos seus conteúdos abordados e ensinados, das narrativas históricas apresentadas dentre outras coisas, se mostrou um conhecimento estruturante de uma ideologia racista.

Almeida (2018) defende que a ideologia é uma prática e para a ideologia racista prevalecer se articulam vários elementos que nos leva a naturalizar e normalizar que existam lugares de negros e lugares de brancos. Se na escola estão ensinando ideias de brancos racistas é preciso que os atores também sejam brancos: professores, autores dos livros didáticos, alunos, as pessoas consideradas importantes (ALMEIDA, 2018). Da mesma forma, continua o jurista, é preciso reforçar o imaginário do negro criminoso nas novelas e meios de comunicações, e também um judiciário seletivo, criminalizando a pobreza e com a guerra contra as drogas. Assim como em outros espaços, como no campo político e econômico, a indiferença teórica sobre a desigualdade racial nos campos político e econômico fazem reforçar essa naturalidade. Assim, “[...] O racismo constitui todo um complexo do imaginário social e é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2018, p. 51).

A escola reforça as percepções de papéis e funções natas de negros e brancos, assim como as personalidades de cada um desses grupos, quando apresenta um mundo em que negros e negras não tem participações ou contribuições relevantes para a história, para as áreas intelectuais e afins, ou, comemora a libertação dos escravizados dando protagonismo aos brancos que tinham consciência (ALMEIDA, 2018). Pode-se afirmar que a escola e as redes de comunicação estão representando a realidade, pois a vida concreta confirmaria as representações com relação aos negros, mas Almeida (2018) diz que, na verdade, são aquelas apenas representações do imaginário social sobre as pessoas negras. Ou seja, existe uma racialização dessa população conectada a elementos e conteúdos históricos. Sendo assim, a

ideia de raça ainda é utilizada de forma política para naturalizar desigualdades (ALMEIDA, 2018). Os efeitos das ideias raciais causaram efeitos permanentes na sociedade brasileira, em especial a estruturação da sociedade racista e das subjetividades coletivas e individuais.

Em decorrência do imaginário social construído em parte pelo conhecimento histórico acadêmico e escolar durante mais de um século, pode emergir em meio às transformações na Educação, na fase de reconstrução do ensino de História e no cenário político e social do Brasil na primeira década do século XXI, movimentos reacionários que visam utilizar politicamente o passado. Na história recente do Brasil emergiram produções sobre o passado no âmbito da internet que ganharam notoriedade junto ao público, e a série da Brasil Paralelo é um desses casos. Escosteguy Filho (2019) aborda o fenômeno recente o qual elevou a História como conhecimento importante e fonte de disputas em meio às angústias que surgiram nos movimentos de 2013. Em seu artigo, o autor entende que era preciso buscar sentido para aquelas insatisfações e sentimentos e a História se apresentou como um campo possível para dar explicações e respostas. Dessa forma, as batalhas interpretativas sobre o passado a partir daquele ano ganharam as mídias sociais. Narrativas a respeito da história do Brasil têm sido propagadas sem o compromisso com o conhecimento histórico legitimado academicamente, em parte para reafirmar ideologias, trazendo consigo uma memória conservadora e reacionária que pretende transformar opinião em conhecimento.

A disciplina de História é um campo de disputas políticas. Na academia se produz inovações, descobertas de métodos, técnicas, fontes e novos conteúdos, dinamizando a historiografia. No entanto, não é por considerar tal importância que a disciplina de História deve ser refém da sua ciência de referência (ALBUQUERQUE, 2016). Com efeito, o campo do Ensino de História, entendido como *lugar de fronteira* (MONTEIRO; PENNA, 2011), se tornou uma referência para a reflexão sobre a prática e o saber docente como elementos fundamentais para o ensino da História nas escolas e o potencial criativo de novas abordagens narrativas e de métodos em sala de aula. É nesse sentido que apostamos na oficina de vídeos *reacts* como prática de ensino da História escolar.

A série *Brasil: última cruzada*, do canal do *YouTube* Brasil Paralelo, caracterizada pela sua narrativa eurocêntrica, nos fornece conteúdos para exemplificarmos análises potentes para a oficina de vídeos. Uma vez vistos e descritos algumas partes e analisados os vídeos, poderemos identificar as articulações discursivas presentes na série e interagir com a argumentação crítica levando em consideração o domínio do verdadeiro e os objetivos formativos que se relacionam com os valores democráticos e atirracistas. Por entendemos que a produção da Brasil Paralelo, inserida no debate público com temas que tratam da história do

nosso país, se caracteriza como uma expressão de fluxos culturais (COSTA, 2012) os quais contribuem para a perpetuação do racismo nos propomos a elaboração de outras narrativas que combatam o eurocentrismo e que sejam antirracistas. Sendo assim, esta pesquisa se coloca no conjunto de trabalhos no campo do Ensino de História que articulam a lei 10.639/2003 tendo como componente o interesse pelas mídias digitais.

Capítulo 2 - Algumas discussões do campo do Ensino de História e a construção de uma prática de ensino

No primeiro capítulo desta dissertação abordamos um recorte da trajetória da historiografia e do ensino de História utilizando os trabalhos de Bittencourt (2008) e Schwarcz (1993), articulando com as contribuições de Almeida (2018) e Mendes (2012). Dessa forma, tentamos apontar pistas de como se inseriram algumas narrativas, expressões e conteúdos no código disciplinar (CUESTA FERNANDEZ, 2009) da História acadêmica e escolar configurando esses conhecimentos como espaços produtores e reprodutores de significantes e significados relacionados a uma narrativa sobre a História do Brasil, as quais ajudaram a construir o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) e representações sobre o povo brasileiro, vinculada a ideia de existência raças humanas e uma hierarquia entre elas.

Entendemos a existência de diálogos e articulações entre a História acadêmica e escolar por meio do conceito de disciplina escolar (CHERVEL, 1990 *apud* BITTENCOURT, 2018), reconhecendo-as como espaços de conhecimentos distintos e relativamente autônomos. Da mesma forma, e de modo não contraditório, apostamos na potencialidade dessas duas áreas do conhecimento, em especial, do conhecimento histórico escolar, como meios e agentes das mudanças nas estruturas da sociedade, uma vez que podemos assumir novas posturas políticas, buscar outros sentidos e estratégias nos espaços de atuação dos profissionais da História e ressignificar conteúdos e categorias por meio de outras narrativas, sempre nos colocando no domínio do verdadeiro.

É pensando na potencialidade das narrativas que propomos, como resultado da prática de ensino em construção neste trabalho, a produção de narrativas históricas que podem possibilitar novos sentidos ao conteúdo da História. Construir outras narrativas é importante, sendo necessário ensiná-las e garantir que elas sejam aprendidas (GABRIEL; MONTEIRO, 2014). Além disso, se entende aqui as narrativas como elementos formadores das subjetividades a exemplo das narrativas em filmes, novelas e outros espaços as quais inserem várias representações no imaginário social, como as representações dos negros (ALMEIDA, 2018), por exemplo.

Com efeito, pensando do âmbito da educação, estamos preocupados com a formação da subjetividade dos estudantes a partir dos conteúdos e das narrativas históricas presentes em sala de aula e mais especificamente em vídeos do *YouTube*. Assim, nos colocamos articulados com a função do ensino de História na educação básica: 1) a formação das identidades de estudantes - entendendo pela crítica pós-moderna a multiplicidade de identidades existentes

(SEFFNER, 2019); 2) e da formação crítica do público discente, dando sentido a concepção de cidadania a qual insere as pessoas a participarem da democracia em contrapartida àquela concepção do cidadão-súdito associada à história positivista (LAVILLE, 1999) e que se faz presente na memória sobre o ensino de História na sociedade brasileira, haja vista a série de vídeos presente na internet da empresa Brasil Paralelo, já citada no capítulo anterior.

Como abrir espaços e/ou elaborar narrativas históricas e construir outros sentidos? Nessa segunda parte da dissertação discutiremos propostas de ensino de História que se propõem a tais objetivos e que dialogue com as funções históricas da disciplina em questão, seus fluxos de cientificidade e axiológicos. Com relação à cientificidade a ser explorada, as propostas abrem possibilidades do uso de fontes históricas primárias e secundárias que servirão de material estratégico para a análise dos estudantes e construção de narrativas sobre temas do passado. O uso de fontes não é algo imprescindível para uma aula ou prática de ensino da História escolar, entretanto, consideramos a potência do uso desses materiais para, quando oportuno, construir ou confrontar determinadas narrativas.

Elaborando reflexões prévias sobre a possibilidade do uso de tecnologias audiovisuais, das experiências pessoais com as mídias digitais e o olhar como consumidor de conteúdos variados nas redes sociais, além de observar, como professor da rede pública estadual do Espírito Santo, a inserção dos jovens na cultura da internet, cultura digital, ou, cibercultura, se pensou na elaboração de vídeos *reacts* como proposta de prática de ensino em História.

A partir do conhecimento mais aprofundado do campo do Ensino de História e de trabalhos que se inscrevem nos eixos estruturantes dessa dissertação, tentamos construir essa oficina de *react*. A seguir, discorreremos sobre o campo de pesquisa do Ensino de História, perpassando pelas suas disputas externas e internas, seus diálogos e articulações que nos fazem apostar na sua condição de *lugar de fronteira* (MONTEIRO; PENNA, 2011).

Alguns trabalhos do ProfHistória e de revistas especializadas compõem parte da bibliografia consultada a respeito da lei 10.639/2003, das redes sociais e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Uma contribuição importante foi a pesquisa de Marcella Albaine da Costa (2019) que além de detalhar grande parte da dos trabalhos do ProfHistória os quais abordam a perspectiva das TICs, traz a expressão *historiografia escolar digital* a qual nos leva a reflexão sobre uma nova condição de pensar dos estudantes considerados nativos digitais. Outra contribuição valiosa foi a dissertação de Lemos (2016) a qual no levou a pensar uma metodologia de desenvolvimento da Oficina de *react* nas escolas. Assim chegamos às contribuições do trabalho de Verena Alberti, *Proposta de material didático para*

a *história das relações étnico-raciais* (2012) o qual detalharemos mais adiante para tratar da elaboração de roteiros para a produção dos vídeos.

2.1 – Sobre o campo do Ensino de História: disputas e diálogos em um *lugar de fronteiras*

O campo do Ensino de História suscita e organiza diversos debates a respeito da História e seu ensino nas escolas da educação básica. Muitos pesquisadores se dedicam a levantar questões, construir conceitos, teorias, metodologias as quais enriquecem o campo e ajudam na composição dos elementos que envolvem a referida disciplina escolar. Desde as décadas de 1980 e 1990, novas elaborações do conhecimento histórico vêm surgindo como tentativas institucionais de novas propostas teóricas e metodológicas, além de abordagens que visam combater o eurocentrismo e o racismo. Assim, sem abandonar os objetivos formativos, mas dando novos sentidos a eles, o ensino de História foi, e segue sendo, tema de debates e reformulações.

Na fase de *reconstrução* do código disciplinar da História (SCHMIDT, 2012 *apud* MONTEIRO; RALEJO, 2019), o campo da pesquisa em Ensino de História esteve muito ligado aos departamentos de Educação (MONTEIRO; RALEJO, 2019). Contudo, a partir da década de 2000 o campo da História passou a reivindicar a sua responsabilidade como área de formação para o ensino da História escolar, com a particularidade de se distanciar dos pesquisadores daquela outra área (MONTEIRO; RALEJO, 2019). Marca-se, portanto, um processo de disputas políticas, teóricas e metodológicas para se pensar a História na educação básica.

O ensino das disciplinas escolares, na percepção de alguns autores do campo do Ensino de História, não desfruta do mesmo prestígio das disciplinas acadêmicas, no que diz respeito ao reconhecimento como lugar de produção do conhecimento. Há concepções que entendem o conhecimento escolar como mera simplificação dos conhecimentos científicos elaborados nas universidades. Essa redução colocada ao ensino para a educação básica gera hierarquias no campo do conhecimento e atingem o conjunto dos profissionais da História.

Para a professora Sônia Miranda (2019), há um ponto comum entre os campos e intelectuais da História para defender essa disciplina na educação básica que é o fortalecimento do “[...] conhecimento histórico enquanto elemento essencial ao pensamento e à educação das novas gerações” (MIRANDA, 2019, p. 90). No entanto, existe a desqualificação e a ignorância sobre o Ensino de História como campo de pesquisa dentro da academia. Para a autora, isso ficou demonstrado nos discursos vindos de uma parte dos

intelectuais da História, a fim de combaterem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais, segundo Miranda (2019), ajudaram a deslegitimar e enfraquecer ainda mais a discussão sobre o ensino de História.

Segundo Ana Maria Monteiro e Adriana Ralejo (2019) se o ‘ensino de’ é desvalorizado, e isso repercute sobre os sentidos que são atribuídos a ele. No entanto, o ‘ensino de’, para as duas pesquisadoras do Ensino de História, é um lugar teórico onde se mobilizam saberes os quais, às vezes, não estão explícitos. É preciso, portanto, mapeá-los (quais são e como são feitos e desenvolvidos). As pesquisas no campo do Ensino de História ajudam a desvendar a complexidade teórica da reelaboração didática realizada na docência. Ao deslocarmos a ideia de vídeos de *react* do seu lugar de entretenimento e de conteúdos sem compromisso com a formação educacional dos jovens, para o espaço da sala de aula, estamos apostando em uma proposta de reelaboração didática a partir de elementos presentes na *internet* e que se vinculam com parte significativa do número de estudantes da educação básica.

Ainda sobre as disputas que envolvem o campo da Educação e da História a respeito da pesquisa em Ensino de História, a professora Nadia G. Gonçalves (2019) ao discorrer sobre a produção sobre o Ensino de História em alguns periódicos acadêmicos brasileiros desde 1970 até 2016, trouxe uma caracterização geral dessa produção. Gonçalves (2019) constatou as principais palavras chaves dos artigos pesquisados. No recorte temporal mencionado se destacam nos artigos as expressões Ensino de História, Ensino e História e História e Ensino. A autora afirma que a maior parte dos trabalhos analisados são do século XXI, dentre eles vários trazem nas palavras chaves conceitos os quais caracterizam uma abordagem relacionada à Educação Histórica. Essa expressão aparece comumente em artigos onde não se aponta o Ensino de História como palavra-chave. Segundo a autora, isso pode indicar a intenção de marcar a posição teórica desde o início do texto, mas também uma disputa interna ao campo.

Gonçalves (2019) apontou ainda tendências e questões a serem investigadas de forma mais profunda. Sobre os temas mais pesquisados no campo do Ensino de História: o tema *conteúdo* é o mais pesquisado ao longo das décadas analisadas, sendo que houve mudanças internas naquele tópico. No século XXI, os assuntos que envolvem gênero, indígenas, sobre a África ou afro-brasileiros, são preponderantes (GONÇALVES, 2019). Tendo em vista a lei 10.639/2003 e posteriormente a 11.645/2008, essa é uma informação que reafirma o seu impacto e relevância para a nossa abordagem. Aliás, os dois temas mais pesquisados entre os anos 1991 e 2016, segundo Gonçalves (2019), têm a ver com a pesquisa a qual

empreendemos: conteúdos - entendendo a temática da lei 10.639/2003 - e recursos didáticos - uma vez que pretendemos elaborar uma oficina de vídeos *react* como estratégia para o ensino de História.

Em Amilcar Pereira (2017), vemos que a aprovação da lei 10.639/2003 é resultado das lutas históricas do movimento negro brasileiro e dentro da temporalidade proposta por Schmidt (2012) adotada neste trabalho, a inserção do ensino da história e cultura africana e afrobrasileira se insere na fase de reconstrução do ensino de História. Como apontado no artigo de Pereira (2017), desde a década de 1930 com a Frente Negra de Libertação e o Teatro experimental do Negro, a pauta educacional que visava a inclusão de conteúdos que valorizassem a população negra era algo presente nesses movimentos sociais. A partir da década de 1980 e a estruturação do Movimento Negro Unificado, no contexto de redemocratização, a luta por maior participação dos negros na política e vinculado ao Estado se tornou uma realidade, até a aprovação em 2003 da lei aqui abordada. Muitos desafios foram colocados e ainda se colocam. O combate ao eurocentrismo e ao racismo são alguns objetivos principais dessa política afirmativa e ainda segue fomentando pesquisas e práticas de ensino.

Cientes das disputas e tendências que permeiam o âmbito acadêmico podemos refletir sobre a complexidade em se traçar diálogos que demonstram caminhos para a prática docente, ensino-aprendizagem, avaliação, objetivos entre outros elementos que transpassam o ensino da História. Historicamente, a formulação acadêmica sobre esse campo esteve mais ligada aos cursos e departamentos de Educação do que do campo da História. Assim, se no âmbito acadêmico há disputas sobre a pesquisa, uma outra disputa se coloca sobre as composições teóricas as quais serão utilizadas para esses estudos, o que não impede aproximações e articulações. Das tensões e diálogos surgem propostas que viabilizam enriquecer a prática docente e ampliam as possibilidades para o ensino de História. É nesse sentido que se coloca a pesquisa em Ensino de História como *lugar de fronteira* (MONTEIRO; PENNA, 2011): para tornar o diálogo potente entre campos do conhecimento e trazer novos horizontes teórico-metodológicas para a prática e sentidos da História escolar.

2.2 - A narrativa como elemento do conhecimento histórico

Pensando nesses novos caminhos referentes ao ensino de História, Gabriel e Monteiro (2007) se propõem a pensar sobre as narrativas históricas. A palavra narrativa passou a ser usada em diferentes áreas e se tornou algo comum no contexto dos tempos “pós”, caracterizado pela tentativa de superação da razão iluminista e do pensamento da

modernidade. Nesse novo contexto surgiram outras inteligibilidades, não somente a razão, mas também as emoções, os sentidos, afetos entre outras.

O artigo apresenta reflexões sobre as possibilidades teóricas criadas pela utilização do conceito de narrativa histórica. As autoras, então, trazem algumas reflexões para se compreender os processos envolvidos no ensino de História dentro do contexto das questões relativas à pós-modernidade conforme apropriadas e discutidas no campo do currículo (GABRIEL; MONTEIRO, 2007).

As autoras consideram a razão de ser da História como sendo um saber que tem autoridade e capacidade de oferecer explicação (inteligibilidade) para os comportamentos, representações, realizações e ações humanas, passados e presentes. Portanto, é preciso descobrir como didatizar o conhecimento histórico escolar, sendo que as autoras estão pensando nisso por meio da exploração da sua questão específica da dimensão discursiva (GABRIEL; MONTEIRO, 2007).

As autoras trazem a noção de narrativa - noção essa que carrega um potencial heurístico, tende a ser reavaliado e revalorizado. Afirmam isso porque retomam a ideia de narrativa como algo intrínseco a História, porém, diferenciando daquela narrativa positivista do século XIX, explorada em parte no primeiro capítulo desta pesquisa e que está presente em vários espaços, inclusive em vídeos do *YouTube*, com destaque para a série da Brasil Paralelo.

A ideia, portanto, é entender e valorizar a narrativa como uma dimensão importante, pois, se entende a noção de narrativa como elemento constitutivo do saber histórico (GABRIEL; MONTEIRO, 2007). As contribuições para esse novo sentido de narrativa, segundo as autoras, vêm a partir da hermenêutica, em especial dos trabalhos de Paul Ricoeur. A questão aqui é a relação do tempo histórico (o tempo inventado e narrado pelo historiador) na natureza epistemológica e axiológica deste saber. A dimensão narrativa do conhecimento histórico precisa ser pensada de forma articulada ao tempo histórico e vice-versa. O conhecimento histórico exige que se narre com a temporalidade. E não precisa ser necessariamente o tempo cronológico para se pensar a narrativa histórica e marcar a temporalidade. A conclusão de Ricoeur, a partir dos estudos com a crítica literária, da fenomenologia hermenêutica do tempo e o da teoria da História, é que a História não pode romper em definitivo com a narrativa sem abandonar seu caráter histórico (GABRIEL; MONTEIRO, 2007).

As autoras estão chamando a atenção para outras perspectivas teóricas as quais não são oriundas da ciência de referência (como a História problema, ou, a marxista) para serem abordadas no ensino de História. Essas contribuições aparecem de forma mais ampla nos anos

1990 e as autoras chamam atenção para os conceitos de conhecimento escolar e transposição didática. Essa passagem é um esclarecimento de como o campo da pesquisa em Ensino de História se constitui como um *lugar de fronteira* (MONTEIRO; PENNA, 2011).

No caso da proposta desta dissertação, o desenvolvimento da oficina de *react* pode produzir novas narrativas históricas nas escolas. Talvez estejamos na construção de mais um caminho que busca didatizar o conteúdo de História, a partir da utilização de vídeos os quais os estudantes identifiquem as articulações discursivas e fazerem interferências pontuais, mas que podem mudar o sentido da narrativa anteriormente apresentada no vídeo. Além disso, o processo de construção das narrativas, também precisa ser valorizado e sistematizado. A garantia de que as novas narrativas foram aprendidas se mostra ainda pouco elucidada no processo e elaboração de narrativas (GABRIEL; MONTEIRO, 2007). No entanto, como veremos abaixo, existem os autores e autoras empenhados em fazer as tentativas de um ensino de História comprometido em buscar a construção de narrativas históricas com base na utilização de fontes e novas metodologias, no domínio do verdadeiro, dos valores democráticos e antirracistas os quais estão presentes neste trabalho.

2.3 - Práticas experimentadas para o ensino de História e outras narrativas

No processo de construção dessa pesquisa, nos debruçamos sobre alguns trabalhos os quais nos ajudaram a pensar possibilidades para o ensino de História nas escolas levando-se em consideração a lei 10.639/2003 e as mídias digitais. Grande parte das pesquisas consultadas fazem parte do acervo do ProfHistória, outros são artigos de revistas sobre o ensino de História. Também contamos com a colaboração da tese de doutorado de Marcella Albaine Costa (2019), onde se encontram, além de alguns trabalhos analisados pelas nossas lentes, outras dissertações e artigos as quais se relacionam com o nosso produto quanto uso das TICs e trazem discussões a respeito das mídias sociais e a relação das novas gerações com elas. Começaremos, porém, a apresentação de trabalhos relacionados a lei 10.639/2003 para nos situar quanto a potencialidade da lei e a sua repercussão no campo do Ensino de História.

A proposta pedagógica apresentada no artigo de Pereira (2019) trabalhou com a análise da música popular (o *rap*) como metodologia e material, respectivamente, para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. O autor afirma, com base em Moraes (2000), que a música popular se coloca como uma fonte para o entendimento da realidade da cultura popular e mostrar a história de grupos da sociedade pouco explorados pela historiografia. A partir de Amauri Mendes Pereira, existe a afirmação de que a sociedade brasileira formada por descendentes de africanos, não consegue reconhecer as suas matrizes

africanas que não seja por estereótipos constituídos. Ou seja, as representações sobre a população negra ressaltada por Almeida (2018) e que influenciam o imaginário social.

Pereira (2019) aponta que a canção do *rapper* GOG apresenta indícios que confirmam a tese de Mattos (2003) a qual entende que politicamente a identidade sociocultural dos negros do ocidente se deu a partir da memória da escravidão, assim como na experiência do racismo, e também do terror racial. O autor nos revela que a sua proposta em sala de aula de trabalhar com a canção *Carta à mãe África* (2006), possibilitou aos estudantes a construção do conhecimento histórico ao utilizarem documentos não tão comuns nas aulas (PEREIRA, 2019).

Segundo Pereira (2019), esta é uma proposta de metodologia didática e ensino de História proveniente da contribuição de Bittencourt (2008): utilização das representações sociais entendendo as mesmas como um instrumento que pode problematizar, organizar e selecionar conteúdos, sistematizar conceitos e pode ainda desempenhar uma função no processo de aprendizagem. Ainda sob a perspectiva de Bittencourt (2008), o autor ressalta que a pesquisadora exemplifica o potencial da utilização das representações sociais dos estudantes sobre um objeto, quando a noção advinda da vivência e pode ser comparada com o conhecimento dessa mesma realidade usando o método científico. Isto pode permitir avaliar os estudantes e o curso (as aulas de História) em todos os seus aspectos. É interessante notar que a minha pesquisa visa trabalhar com noções sobre a história da África, afrobrasileiros e o racismo no Brasil a partir das representações sociais presentes em vídeos do *YouTube*. Assim, os vídeos os quais os alunos e as alunas podem produzir devem abrir diálogo utilizando tais representações, ratificando-as ou oferecendo outra narrativa histórica.

Já o trabalho de Pereira e Roza (2012), reafirma o caráter eurocêntrico da educação e nas práticas educativas como um todo a respeito dos mais variados temas e reconhecem o conceito restrito de cidadania do Império e no processo de instauração da República no Brasil. Nesse sentido, os educadores brasileiros se envolvem em conflitos e tensões atualmente tentando buscar uma efetiva inclusão nas escolas. Quanto a isso, reafirmamos que nosso trabalho consiste em uma estratégia que, procura combater narrativas eurocêtricas, tais quais as que informam os vídeos da empresa Brasil Paralelo. No contexto de publicação do artigo as autoras entendiam que a educação para as relações étnicas e raciais ainda se mostrava restrita à atuação isolada de alguns professores e também pouco abordada na formação superior (PEREIRA; ROZA, 2012). Os autores ressaltam as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a mudança do cenário com relação a inclusão de temas e problematizações na educação básica e na formação superior, processo pelo qual se mostra em andamento. Exemplo disso,

atualmente, é a quantidade de trabalhos no âmbito do ProfHistória que trabalham essa temática.

Pereira e Roza (2012) indicam que as transformações na educação em decorrência das leis sobre a cultura e história africana, afro-brasileira e indígena exigem alterações nas práticas dos docentes. As realidades escolares estão se alterando e criando ambientes inclusivos e de valorização do passado e do “real-histórico” (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 92). O direito à história que muitas vezes foi negado a populações afro-descendentes em narrativas tradicionais começou a se colocar nas escolas. Será que em vídeos do *YouTube* o direito a história dessa população é garantido? A inclusão da população negra na história é feita de que forma? Estes são questionamentos que podem estar presentes na análise de vídeos para a produção dos *reacts*. Nos vídeos da Brasil Paralelo, por exemplo, como estão representados os negros na história do Brasil? Há omissões, ou, valorizações sobre a participação destes em processos históricos importantes do país?

Preocupadas com alguns sentidos relacionados a lei 10.639/2003, Gabriel e Costa (2010) utilizaram materiais produzidos por estudantes do ensino médio para observarem os significados de "negros" que são fixados com o fomento das narrativas presentes no currículo de História das escolas (GABRIEL; COSTA, 2010). As autoras trabalham com a Teoria do Discursos de Laclau e Mouffe e com a Hermenêutica de Ricoeur, entendendo que as políticas de identidades são práticas articulatórias as quais são mobilizadas nos sistemas discursivos (GABRIEL; COSTA, 2010).

As autoras analisaram o sentido de “negro” dentro da estrutura narrativa do currículo de História na educação básica e utilizaram como material empírico textos produzidos por estudantes que estavam relacionados a expressões e palavras conectadas a história nacional. Os estudantes construíram narrativas nas quais se identificam estruturas historiográficas diferentes se articulando, mas que não superam representações sobre a população negra vinculada a sua imagem sempre a subalternidade, vítima, opressão, ao sistema escravocrata. Em alguns textos se constatou novas percepções sobre o significante negro e que as autoras entendem como articuladas aos objetivos da lei 10.639/2003. No entanto, sendo a maioria das representações analisadas ligadas a uma concepção de negro já enraizada na cultura escolar, abre-se o questionamento de como as narrativas históricas na escola estão sendo produzidas, quais estratégias mantém essa imagem do negro e quais outra pode ser adotadas para reformular e desconstruir essa imagem enraizada (GABRIEL; COSTA, 2010). Esta análise de material produzido por estudantes é outra potencialidade dos *reacts*. Da mesma forma que

podemos analisar os vídeos os quais se pretende reagir e fazer intervenções, a posteriori os *reacts* se tornarão produtos de análise para novas pesquisas.

Retomando, Pereira e Roza (2012) explicitam as reações que a introdução de conteúdos ligados à lei 10.639/2003 causaram entre pais que sentiam seus valores confrontados, muitas vezes por questões religiosas. Os autores se perguntam se junto a essa postura não estariam vinculadas aspectos de uma noção do que deveria ser o ensino de História, ou seja, uma narrativa dos cânones. A aposta foi a seleção dos aspectos e dinâmicas que possibilitam visões positivas e críticas da história afro-brasileira. Na minha dissertação, as articulações discursivas estão postas e a tarefa é analisá-las e reagir com argumentos críticos a elas. Certamente, para confrontá-las mobilizaremos aspectos positivos da história afro-brasileira, sinalizando autorias, resistências e (re) existências.

Pereira e Roza (2012) entendem a importância do pluralismo na abordagem da História e apresentam várias apostas de manifestações culturais afro-brasileiras para o ensino de História. O sentido da proposta é romper com a invisibilização desses povos. Assim, também entendemos a necessidade de novas abordagens que combatam narrativas eurocêntricas advindas da *internet* sendo o ensino de História nas escolas uma prática de combate a produções discursivas que se orientam por conhecimentos superados academicamente e que estiveram ancorados em uma concepção racista do século XIX, como demonstrado no capítulo anterior.

Alguns trabalhos do banco de dissertação do ProfHistória demonstram ainda mais como o tempo presente suscitou o debate sobre a inclusão de novos conteúdos, fontes, narrativas e metodologias para se trabalhar temáticas relacionadas à lei 10.639/2003. São muitas pesquisas que abordam essas temáticas. Selecionamos algumas dentre as quais destacamos abaixo as suas ideias e defesas que nos ajudaram a compreender como poderemos construir a nossa prática de ensino e a pensar as temáticas de África e afro-brasileira no ensino de História.

Em resumo podemos escrever que os trabalhos aqui expostos estão preocupados com aquilo que Pereira (2012) indicou: discutir o racismo. Isso tem sido feito a partir da análise de materiais didáticos, fontes históricas e artísticas, e mostrar a representatividade e a cultura africana e afro-brasileira. É notória a preocupação com a formação dos estudantes para as relações étnico-raciais e os prejuízos que a reprodução da História eurocêntrica pode continuar trazendo para a construção permanente da sociedade brasileira.

Guimarães (2018), por exemplo, expôs um episódio que ocorreu em sala de aula a partir de uma proposta de ensino que tinha o propósito de combater o racismo, que seria a

explicação sobre a origem dos seres humanos. Segundo Guimarães (2018), no entanto, os estudantes fizeram associação de seres humanos do continente africano com animais, ou seja, de imediato a abordagem causou o efeito contrário ao pretendido. A relação feita pelos alunos e alunas têm a ver com a construção de um imaginário animalesco sobre aquele continente (GUIMARÃES, 2018).

A experiência narrada pela autora é uma pista para se pensar maneiras de abordar temas relacionados à lei 10.639/2003, pois somente a intenção de combater estereótipos racistas não basta para o ensino. Precisamos compreender a construção da disciplina em nosso país, o racismo e o efeito que esses dois elementos causam na formação de subjetividades individuais e coletivas. Nesse sentido Guimarães (2018) propõe a trabalhar em sala de aula com músicas do bloco carnavalesco Ilê Aiyê (1975 - 2014), as quais carregam outras representações da África nas suas letras. Na concepção da autora, tais músicas são materiais que podem gerir conteúdos históricos e da cultura africana e afro-brasileira. A escolha dessas fontes se justifica, pois o Ilê Aiyê, nascido em 1974, foi o primeiro bloco afro de carnaval do Brasil com consciência histórica e política (GUIMARÃES, 2018). Tal característica se baseava na preservação, valorização e expansão da cultura afro-brasileira, preocupação em combater o racismo, afinal trazia elementos de fortalecimento da identidade negra e da autoestima dessa população.

A metodologia de trabalho em sala de aula a qual se inspirou Guimarães (2018) é baseada no tipo de oficina, baseada no trabalho de Isabel Barca com alunos da Escola Pirajá (GUIMARÃES, 2018). A ideia, ao utilizar a aula oficina, é fazer uma articulação com a Educação Histórica. O primeiro passo seria o diagnóstico dos e das estudantes a respeito do objeto de estudo. No caso da pesquisa de Guimarães (2018) procurou-se entender o conhecimento dos alunos sobre a África. A partir das letras do bloco de carnaval (fontes históricas) se extraiu temas, palavras geradoras para pesquisas, e assim, produzirem outras narrativas históricas a respeito daquele continente, ajudando a reverter as concepções estereotipadas que existiam nos alunos. A autora afirma que essa prática pretende fazer com que os estudantes compreendam que as narrativas históricas são feitas através de provas concretas (GUIMARÃES, 2018). Como culminância do desenvolvimento das aulas, os estudantes produziram histórias em quadrinhos e Guimarães (2018) se preocupou em disponibilizar seu produto didático para professores e alunos em uma página da *internet*.

Quanto ao uso da Educação Histórica, Guimarães (2018) afirma que não se pretende fazer dos estudantes “pequenos historiadores”, mas há uma preocupação da autora com a aprendizagem do fazer historiográfico. Ao propor a pesquisa a partir dos conteúdos de África

propostos e do conhecimento dos estudantes, Guimarães (2018) demonstra preocupação em buscar informações na *internet* em páginas oficiais de universidades, bibliotecas, museus, por exemplo. Indica uma preocupação no domínio do verdadeiro e com informações duvidosas sobre os temas.

Trabalhar com músicas também foi o caminho de Silva (2016) que apresenta possibilidades de uso da música no ensino de História relacionado à lei 11.645/2008, em especial aos conteúdos da história e cultura da África e afro-brasileira. Assim como Guimarães (2018), Silva (2016) utilizou músicas para tratar de questões sensíveis. O autor elencou temas tais como a perpetuação do racismo, das ideias da democracia racial, além de fomentar o conhecimento sobre o continente africano. O produto do autor é um *blog* chamado *Orin*, a caixa de música onde contém propostas de atividades desenvolvidas a partir de canções populares do Brasil ligadas às temáticas da lei 11.645/2008.

Silva (2016) conta, de modo geral, a experiência em sala de aula ao abordar a África com um olhar não estereotipado, ligada a pobreza, miséria, mas relacionada a sua importância para a humanidade e sendo o próprio local de surgimento da humanidade. Revela que para os estudantes essas descobertas são recebidas com espanto, sintoma de uma educação eurocêntrica (SILVA, 2016), uma colocação muito parecida com a de Guimarães (2018). O autor explica a opção pelo *blog* por causa das dificuldades que encontrou em produzir um material físico, além de não receber, ou limitar, o *feedback* sobre o material de colegas e alunos. O formato *online* resolveria esses problemas, além de abrir a possibilidade de colaboração de outras pessoas e ter um espaço onde o material pudesse ser atualizado. Como resumo da sua posição, o autor reivindica um ensino de História antirracista, algo que estamos buscando construir colaborativamente também aqui nesta dissertação.

É nessa perspectiva que Cristiane Alves de Lemos (2016) faz um relato de uma experiência pedagógica relacionada à lei 10.639/2003. A atividade foi desenvolvida com o uso de fontes diversas, as quais estão relacionadas à construção do racismo. Nas experiências pedagógicas foram discutidas questões com os estudantes que se originaram pela introdução de temas envolvendo a elaboração de teorias raciais em nosso país, assim como as exposições das lutas dos movimentos negros.

Inicialmente foi feito o diagnóstico a respeito sobre o conhecimento dos e das estudantes a respeito das questões raciais e sobre o racismo (etapa da metodologia de desenvolvimento da prática de ensino). A partir das respostas dos e das estudantes se elaborou a proposta pedagógica e dentro dessa proposta se deu preferência ao “[...] encontro entre a experiência dos alunos com os saberes escolares/acadêmicos” (LEMOS, 2016, p. 10). A ideia

é a construção de novos saberes, os quais seriam formados pela criticidade sobre “[...] as concepções racialistas” (LEMOS, 2016, p. 10) presentes na sociedade.

A autora se inspirou no trabalho de Alberti (2012) para a construção da sua prática de ensino que consiste na seleção de fontes as quais foram interpretadas com os alunos, cujo objetivo era que eles estudassem com profundidade “[...] construção histórica do racismo e do pensamento racial no Brasil” (LEMOS, 2016, p.10), atentando para as mudanças que esse pensamento racial teve durante os anos, e ainda, almejando o entendimento pelos estudantes sobre as pautas pelas quais lutavam e as conquistas do movimento negro ao longo do tempo.

Ao articular os saberes acadêmicos e o saber escolar se espera, pela autora, que os e as estudantes incorporem o *habitus*, uma perspectiva descrita Monteiro (2012) quando esta pesquisadora descreve uma análise de Forquin (1992). A conclusão da autora é que os estudantes experienciaram o trabalho realizado por eles. A autora ainda expõe em relato como os estudantes entendem que a escola “[...] enuncia ou não enuncia conhecimentos sobre as questões ético-raciais no Brasil” (LEMOS, 2016, p. 11).

Lemos (2016) enfatiza que no imaginário escolar ainda está presente uma representação do negro na história do Brasil muito estereotipada, caracterizada pela submissão, destaque para o sofrimento dos escravizados africanos, ou referências somente a elementos culturais, em uma narrativa folclórica predominantemente. Isso permanece apesar de, na academia, existir uma produção ampla que questiona os conteúdos sobre a inclusão dos temas relacionados a lei 10.639/2003 nos currículos escolares e os livros didáticos. O conteúdo da série do Brasil Paralelo aponta para essa visão estereotipada da História da África e dos negros? O conteúdo dos vídeos é marcadamente linear e eurocêntrico. Todavia, será que incorpora conteúdos acadêmicos mais recentes sobre a História dos negros no Brasil ou História da África?

As fontes também visavam dar visibilidade às ações do Movimento Negro, ou seja, o protagonismo desse movimento, na luta contra as desigualdades sociais. Como resultado do trabalho a autora apresenta que a atividade com as fontes contribuiu para a reflexão, por parte dos estudantes, sobre o racismo no tempo presente (LEMOS, 2016). Pela discussão sobre currículo, o trabalho, assim como outros, entende que há dificuldades para a implementação da lei 10.639/2003. Propõe ainda a perspectiva do interculturalismo como estratégia de dar visibilidade as contribuições das diversas culturas em nossa sociedade.

A pesquisa de Lemos (2016) nos traz a perspectiva de se trabalhar com várias fontes em sala de aula para a construção de um produto final com, ou, pelos estudantes. Essa proposta nos coloca em aproximação quanto a elaboração dos conteúdos dos vídeos *react*,

uma vez que a pesquisa e os conteúdos são fundamentais para a organização da narrativa histórica a partir dos vídeos.

Já Rafael Bastos Alves Privatti (2016) apresenta um material criado para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. A aposta foi no uso de desenhos animados e a articulação entre as disciplinas Língua Portuguesa e História. Os desenhos animados foram produzidos em DVD e disponibilizados no *YouTube* e as temáticas são história e culturas afro-brasileiras, as histórias e culturas da África e as histórias e culturas dos povos indígenas brasileiros. O autor utilizou temas ligados à lei 11.645/2008, legislação que incluiu a abordagem da história e cultura dos povos indígenas, o que não estava incluído na lei 10.639/2003. O autor entende que a abordagem de temática numa perspectiva crítica se torna eficiente para a formação de diversas consciências históricas. Pela defesa do autor o ensino de História deve sair da tradição vinculada ao historicismo (positivismo) e se pautar sob a perspectiva da alteridade e combate ao eurocentrismo. Colocar os conteúdos na disciplina de História sobre a cultura e história dos povos africanos e indígenas é relevante para o combate de uma história europeia do século XIX que não entendia outras fontes legítimas do passado que não fossem as escritas, pois tais povos têm a oralidade como característica, portanto, a relação e registro sobre o passado se dá sob outras formas (PRIVATTI, 2016).

Privatti (2016) também prioriza a autoria dos e das estudantes, pois são eles os criadores das histórias em quadrinhos. A proposta do autor, no entanto, demonstra etapas as quais os estudantes devem se basear, por isso indica uma metodologia para a construção do material (argumentos, roteiro, produção, direção, dublagem e arte final). Há ainda a disponibilização do material didático voltado para professores e alunos do ensino fundamental em processo de letramento em língua portuguesa. Existe na proposta do autor a preocupação com a linguagem acessível na narrativa fílmica dos desenhos animados, assim como, a preocupação em contextualizar as identidades silenciadas ou ocultas. Há uma preocupação, a qual julgo também ser central no trabalho do autor, que é a ação de dar visibilidade aos agentes da história africanos e seus descendentes e dos povos indígenas, se afastando do imaginário de sofrimento, massacre e debilidade, construído e atribuído a esses atores.

Bruno Nascimento dos Santos (2018) faz uma análise de três coleções de livros didáticos tentando entender como a população negra é representada nesse material escolar. O trabalho de análise de livros didáticos é bastante pertinente, uma vez que são uma fonte de estudos, informações e pesquisa para muitos estudantes. No Capítulo 1, por exemplo, evidenciamos por meio do trabalho de Bittencourt (2008), algumas narrativas presentes nos

materiais didáticos de História entre 1838 e 1910 e entendemos os objetivos formativos dos conteúdos presentes naqueles materiais.

Santos (2018) afirma que a preocupação quanto a representação dos negros nos materiais didáticos nas escolas começam na década de 1950. O autor destaca que Leite (1950) e Holanda (1957) chegam a conclusão após os materiais analisados que a representação dos negros naqueles materiais no contexto de meados do século XX contribuíram para o racismo no Brasil. Nos materiais se ignorava o protagonismo dos negros na História e na sociedade, além de naturalizar as exclusões da não contribuição intelectual, social, econômica e política, mas também por não considerar a falta de moral e ética da escravidão legitimando-a por motivações econômicas. Quanto a falta de representatividade dos negros na história do Brasil, é um aspecto que os trabalhos apresentados trazem como denúncia e se propõem a mudar essa falta de representação.

Santos (2018) expôs como a categoria raça ainda opera na nossa sociedade ao analisar textos e imagens retirados de livros didáticos que circulam no ensino de básico de História. A minha pesquisa encontra articulações com o trabalho de Santos (2018), pois, a minha ideia é demonstrar da mesma forma como a categoria de raça ainda circula em narrativas históricas presentes em outros espaços isso se vê nas produções de vídeo no *YouTube*, em especial no canal Brasil Paralelo. Em conclusão sobre os livros didáticos analisados, com relação aos conteúdos de imigração no século XIX no Brasil, Santos (2018) aponta: 1 - há valorização dos imigrantes, as dificuldades que passaram em novas terras, e poucas revelações sobre as razões racistas da imigração; 2 - a substituição da mão de obra escravizada pela mão de obra assalariada seria o motivo pelo qual os imigrantes foram incentivados a virem para o Brasil, colocando em perspectiva que a mão de obra assalariada daria mais benefícios ao capitalismo brasileiro; 3 - Pouco se enfatiza, ou, é ignorada que as teorias racistas do século XIX e XX tiveram receptividade entre os intelectuais brasileiros; 4 - A marca da questão racial a sociedade norte-americana com algo específico daquela sociedade, mas que não cabe ao povo brasileiro.

Ainda hoje, vários pesquisadores se dedicam aos estudos sobre os livros didáticos de História. Embora saibamos dessa importância, nossa proposta se debruça sobre produções audiovisuais presentes na *internet* tendo em vista que, em alguns casos, essas produções se colocam como estratégias de disputa com o conhecimento histórico escolar ao negarem o papel da escola e a sua importância. Essas características estão presentes em alguns canais do *YouTube*, por exemplo. As pistas das análises de Santos (2018) podem ser identificadas em vídeos que circulam na *internet*. Cabe a nós professores reagirmos e essas narrativas de modo

a desconstruir determinadas narrativas e disputar outros sentidos de algumas categorias e processos históricos.

Os trabalhos acima tentam responder esses questionamentos cada qual com a suas reflexões, afirmações e propostas de práticas de ensino. Assim também, nos propomos a colaborar com uma estratégia que possa permitir outros sentidos de negro entre outras categorias as quais ainda estão ligadas a estereótipos, racismo ou quaisquer formas de violência simbólica presente no imaginário social. Reitero que nenhuma proposta será bem sucedida a respeito das intenções anteriormente mencionadas caso não trilhe caminhos de diálogo com os saberes diferentes que se encontram na escola e com materiais e fontes que expressam outras narrativas sobre a História do Brasil, tal como foram apresentados nos trabalhos acima.

Voltando a Gabriel e Monteiro (2007), a narrativa é própria da História acadêmica e pode ser um elemento importante para o ensino de História se articulada com as contribuições da epistemologia escolar (os conceitos de conhecimento escolar e transposição didática, por exemplo). A narrativa precisa estar articulada ainda com questões curriculares, o que implica selecionar o que ensinar, com base na ciência de referência, reconhecendo que esse ensinar está ligado a um objetivo formativo. Existem, portanto, nas disciplinas escolares aprendizagens específicas. O que as autoras parecem afirmar é que a disciplina de História tem a sua dimensão axiológica de forma inerente e quando ela se depara com a questão do ensino, ou seja, quando precisa ser ensinada, a dimensão axiológica precisa ser tratada de forma mais refinada. As questões relativas aos sentimentos, vontades, virtudes, consciência de deveres, são difíceis de serem negadas para a disciplina de História, porém, mais difíceis de serem tomadas com finalidades de ensino e aprendizagem.

Essa proposição das autoras é muito importante para pensarmos o que e como se ensina nas escolas a História. Tanto na academia ou na escola o saber histórico é guiado pelas afinidades dos atores envolvidos. Afinidades teóricas e axiológicas privilegiadas por professores, pesquisadores, autores de propostas curriculares, livros didáticos. Sendo assim, ao trabalharmos com os conteúdos referentes à lei 10.639/2003 estamos assumindo a afinidade com estes temas. Do mesmo modo, trabalhar com vídeos do *YouTube* também se encaixa nessa premissa, assim como a possibilidade de contestar narrativas e criar outras estão no horizonte de afinidade do professor. Porém, julgo que estando dentro de uma escola pública onde o corpo discente é composto por uma maioria representativa negra, e se tratando de jovens conectados ao mundo digital, a prática de ensino proposta dialoga com os interesses dos e das estudantes, mas isso revela ainda mais os valores axiológicos do professor que

entende a necessidade da abordagem de temas ligados aos negros e negras tendo em vista uma educação antirracista, de respeito à diferença, aos fluxos de identificação e a formação cidadã dos estudantes.

É difícil delimitar o saber histórico, porém, ele é imprescindível, principalmente quando se converge para o ensino, tendo essas características o conceito de narrativa histórica se mostra útil, tendo em vista que se abre a possibilidade de ampliar o que seria a narrativa histórica. Ela não é somente a ordem cronológica, não é somente uma construção textual, ou retórica, a qual se opera com o presente e o passado, de forma alternada, sem linearidade, mas pode assim fazer o professor, caso julgue necessário, dando inteligibilidade ao tema abordado e pretendendo causar compreensão, sentimento, envolvimento ao seu público. Ela não precisa ser o conteúdo explicado pela oralidade, mas intercalar vídeos, imagens, leitura do livro didático, participação dos estudantes, dinâmica, brincadeira, debate, encenação, e tudo o mais que a escola dispuser de estrutura e professores e alunos de criatividade, recursos estes necessários à criação dessa narrativa. Isso tudo porque os professores pensam em dar uma boa aula objetivando a apreensão dos conteúdos históricos, porém, da mesma forma querendo desenvolver os valores presentes nesse saber escolar específico.

A lei 10.639/2003 ajuda a fomentar a perspectiva antirracista desde a sua sanção e, antes disso, essa pauta foi desenvolvida a partir da atuação dos movimentos sociais negros. Entendemos que a inscrição e o desenvolvimento do ensino de qualquer disciplina escolar na perspectiva antirracista é uma estratégia ética, legítima e potente para a transformação da educação e o cumprimento dos objetivos educacionais de formação para a cidadania em respeito às diferenças. O produto desta dissertação, uma oficina de vídeos *react*, é um desdobramento desse processo histórico de luta dos movimentos sociais negros e da aprovação da lei 10.639/2003, e expressão da subjetividade individual de quem a escreve. Além disso, o produto carrega as marcas das transformações tecnológicas e midiáticas ao trabalhar com vídeos característicos de redes sociais, em especial a plataforma de vídeos *YouTube*, uma vez que o formato *react* se popularizou naquela rede social.

No banco de dissertações do ProfHistória encontramos trabalhos que nos ajudaram a pensar a relação entre o ensino de História e a utilização das novas tecnologias, mídias e redes sociais do mundo digital. As pesquisas estudadas apresentam várias justificativas para a necessidade de conexão entre as escolas, as políticas e práticas pedagógicas e o ensino de História com as TICs e as redes sociais, sendo que a preocupação com informações falsas da *internet*, a aproximação dos e das estudantes da disciplina História utilizando uma linguagem acessível e novas ferramentas, aparecem com clareza na escrita dos textos. Isso porque se

entende que as novas gerações - nativos digitais (PRENSKY, 2001) - estão inscritas em um novo contexto, cada vez mais inseridas no ciberespaço e na cibercultura, sendo influenciados, mas também, construtores do mundo digital (SOUZA, 2016; MENDES, 2018; MENDONÇA, 2018; COSTA, 2019).

As dissertações do ProfHistória nos mostram que, além da produção de novas narrativas nas aulas de História, é necessário, dadas as características do contexto atual quanto a importância das mídias digitais e das redes sociais na vida das pessoas - em especial dos e das estudantes - que as produções escolares possam ser divulgadas no ciberespaço, sendo isso possível por meio de *podcasts* (SOUZA, 2016; LOURES, 2018); *Instagram* (MORAES, 2018); *blogs* (SANTOS, 2018), *YouTube* (MENDES, 2018; MENDONÇA, 2018).

Como podemos perceber, o digital tem encontrando ressonância em produções no campo do Ensino de História, assim como nos aponta Marcella Albaine Farias da Costa (2019). Esta pesquisadora do Ensino de História fez um amplo levantamento das produções do campo de pesquisa que estão relacionados ao uso do digital. Além disso, pela análise de documentos curriculares na educação (PCNs, DCNEB e BNCC), Costa (2019) percebeu uma demanda crescente pela inclusão aos usos do digital. Nesse sentido, a pesquisadora propõe a expressão *historiografia escolar digital* para defender o “digital” como uma nova condição de pensamento (COSTA, 2019).

Para construir essa expressão a autora lançou mão do entendimento sobre o que seria tecnologia digital. Costa (2019) diz é que existem características do digital que não é necessariamente exclusividade das ferramentas tecnológicas (de ponta), mas que essa lógica pode ser empregada até mesmo pelos meios convencionais da escola: o papel, por exemplo. Porém, as suas características (não linearidade, ubiquidade, entrelaçamento de histórias) podem ser potencializadas pelo universo tecnológico (COSTA, 2019).

A autora aborda, assim como outros trabalhos, o conceito de nativos digitais, porém ressalta que se trabalhado de forma descontextualizada pode passar a ideia de que todos os jovens, das novas gerações, fazem opção, ou, são familiarizados pelo uso do digital. Estamos cientes de que nossa proposta tem limites, pois há necessidade de alguns recursos tecnológicos os quais serão descritos mais adiante.

Costa (2019) chega a uma constatação a partir das suas análises. Em oficina feita em escolas diferentes na cidade do Rio de Janeiro, os e as estudantes escolheram trabalhar em um primeiro momento, no ano de 2016, com o material impresso, e no segundo momento (2017), também houve opções pelo material digital. Em um momento no qual essas novas tecnologias estão presentes poderíamos supor a predominância do digital, o que não aconteceu. No

entanto, Costa (2019) contextualiza o momento “acelerado” pelo qual estão inseridos os e as estudantes e o fato de escolherem, majoritariamente, o material impresso, não quer dizer que a lógica digital não estava presente, a qual a autora entende ser constituída pela multiperspectiva, a interconexão, a noção de rede e de não linearidade. O inverso é verdadeiro. Havia muito "papel" nas produções digital. Entendemos que a produção de vídeos no formato de *react* tem potencial para colaborar com produções pelos e pelas estudantes que estão de acordo com essa outra condição de pensar, estudar e narrar a História na escola.

Partindo desses entendimentos e acreditando no potencial transformador da escola de construir estratégias e novas relações sociais a partir de outras configurações curriculares, em especial da disciplina História, estamos propondo uma prática de ensino com os e as estudantes que colaborem com a mudança do entendimento das relações raciais no Brasil. O que pretendemos é nos alinhar com a função do ensino de História, por meio da criação de narrativas, promovendo novas histórias, dar visibilidade a grupos sociais e outras personagens que são importantes para o processo histórico da sociedade brasileira. É uma aposta política de produção de outras subjetividades, disputas pela memória nacional e da possibilidade de novos fluxos de identificação.

Capítulo 3 - Oficina de *react*: uma aposta para a construção de outras narrativas históricas na escola

Neste terceiro capítulo explicaremos sobre a proposta de oficina de produção de vídeos de *react* como uma prática de ensino de História. O texto a seguir expõe o formato de vídeo *react* abordando a sua gênese na plataforma *YouTube*. Em seguida, demonstramos os alguns trabalhos que defendem o uso de vídeos ou produção audiovisual para o ensino de História nas escolas.

Após essa explicação, esboçamos sugestões de roteiros com o objetivo de demonstrar exemplos de argumentações que podem ser utilizados tendo em vista reagir a vídeos que apresentam conteúdos sobre o passado brasileiro. Contaremos com uma proposta de Alberti (2012) para a elaboração de roteiros, o que seria uma tarefa a ser cumprida pelos estudantes. Essa demonstração visa a elaboração de roteiros que serão a base para a narrativa que se quer construir a partir do conteúdo dos vídeos, como reação a eles. Para ilustrar, elaboramos um roteiro com base no último capítulo da série *Brasil: A Última Cruzada*, apresentado como *O Último Reinado*⁶. A escolha deste episódio da série foi por causa do recorte temporal apresentado que contempla o Segundo Reinado do Brasil (1840 - 1889), período o qual abordamos no Capítulo 1 desta dissertação.

3.1 - O *react*: possibilidades de refigurações narrativas

Como abordamos no capítulo anterior, com destaque da tese de Costa (2019), o interesse pelo digital é um fenômeno que permeia o ensino de História. Com efeito, apesar de uma bibliografia escassa, alguns pesquisadores se debruçaram sobre o tema da produção de vídeos *react* presentes no *YouTube*. Temos como exemplo os trabalhos no âmbito da comunicação social que nos ajudam a entender o fenômeno do gênero audiovisual aqui abordado. Essa interação com pesquisas de outros campos do conhecimento reforça a potência do conceito de *lugar de fronteira* para o ensino de História, uma vez que ele permite a abertura de diálogo os quais enriquecem o debate sobre metodologias, práticas e teorias que enriquecem a História escolar.

Voltando aos vídeos *reacts*, o trabalho de Rebouças, Inocêncio e Medrado (2019) ressalta que:

⁶ Link do vídeo O Último Reinado <https://www.youtube.com/watch?v=J8hnQcNyoXU&t=2217s>. Acesso em 30 de out. 2021.

A origem moderna desse tipo de produção, como conhecemos [...] se dá por volta de 2006, um ano após o surgimento do próprio YouTube. Desde então, é possível percebermos a consolidação dos reaction vídeos como um gênero audiovisual nativo da cultura digital, com uma relativa padronização estética e uma busca pelo exagero na performance da reação apresentada, como forma de reforçar a autenticidade do protagonista da produção (REBOUÇAS; INOCÊNCIO; MEDRADO, 2019, p. 159).

O gênero é uma fórmula de sucesso na plataforma de vídeos do *YouTube*. O formato foi popularizado por vídeos amadores e ganhou ainda mais repercussão por meio dos irmãos norte-americanos Benny e Rafi Fine, ou *Fines Brothers* como são conhecidos. O sucesso dos vídeos *reacts* é tanto que em 2016 os *Fines Brothers* pretenderam patentear a palavra *react*, assim, qualquer vídeo que utilizasse o termo dentro da plataforma *YouTube* deveria partilhar a monetização, no entanto, os irmãos voltaram atrás devido a repercussão negativa do público da *internet* (REBOUÇAS; INOCÊNCIO; MEDRADO, 2019). Hoje é possível ver vários vídeos do gênero no *YouTube* e subcategorias que se inserem no formato *react*. Sobre isso:

No ano de 2018 os vídeos de react mostram que a tendência continuou forte no youtube. Uma busca pela palavra “react” revela três canais brasileiros especializados em vídeos de reação com mais de um milhão de inscritos, que são: React Brasil, KelReact e React News. Diferente dos vídeos do canal FBE há sempre um ou dois apresentadores que explicam a razão da escolha do vídeo ao qual vão reagir. No tocante a estas escolhas, percebe-se que os próprios youtubers organizam seus canais em categorias como: clipes musicais, terror, imagens curiosas, vídeos de outros youtubers e desafios. Esta última categoria apresenta vídeos com títulos no estilo “tente não rir”, “tente não bocejar” ou “tente não cantar junto”. Percebe-se também que muitos dos vídeos escolhidos para a reação são produções populares no youtube, muitas vezes sugeridos pelos usuários que comentam em outros vídeos desses canais (VAN DER SAND, 2018, p. 2).

Em linhas gerais, o *react* é um tipo de produção audiovisual que se caracteriza quando o apresentador reage comentando e interagindo com os seus espectadores e as suas espectadoras, enquanto exhibe um vídeo que é o objeto e o foco de seus comentários. O gênero *react* pode ser aplicado sob vários temas: há reações a músicas de artistas famosos, ou, a alguma situação engraçada ou mesmo constrangedora. Reações a pessoas experimentando comidas também são muito comuns. Muitas vezes se espera a interação espontânea da pessoa que está reagindo, uma vez que a gravação do *react* é feita quando o vídeo é visto pela primeira vez. Adaptações, contudo, podem ser feitas a esse formato mais espontâneo, pois ao conhecer o conteúdo do vídeo podem-se fazer análises e reflexões de seu conteúdo. Quando se trata de uma narrativa histórica, por exemplo, as quais carregam um conjunto de argumentos que expressam percepções da realidade e concepções políticas e ideológicas. De reagir a um conteúdo previamente assistido, seria construir diálogos ou contra argumentar.

Imagem 1



Fonte: plataforma de vídeo YouTube, canal IndiaReacts

Imagem 2: Vídeo gringos reage a comidas brasileiras



Fonte: plataforma de vídeo YouTube, canal Juriasse_TJ

A ideia de fazer uma oficina de produção de vídeos de *react* para ser desenvolvida nas escolas da educação básica, com foco no ensino de História e com base na lei 10.639/2003 se tornou um produto da ação a partir de vários elementos. Em primeiro lugar, a intenção de se trabalhar com temas ligados às questões étnico-raciais era um desejo, independente da estratégia e do material a ser pensado. Talvez o ponto de partida tenha sido o maior interesse pessoal com relação as plataformas *online* e redes sociais. Além disso, despertou-me há tempos um incômodo, a partir do lugar de professor de História, sobre algumas informações e narrativas históricas disponíveis nessas mídias.

Não é novidade que vários temas históricos são abordados cotidianamente em muitos espaços, de variadas maneiras, com muitas linguagens, visões e discursos. Na história recente do Brasil emergiram produções sobre o passado no âmbito da *internet* que ganharam notoriedade junto ao público, e o Brasil Paralelo é um desses casos. Informações e narrativas

sobre o passado têm sido propagadas de forma descomprometida com o conhecimento histórico legitimado academicamente, muitas vezes para reafirmar posições políticas e/ou partidárias, trazendo consigo um revisionismo conservador que pretende transformar opinião em conhecimento.

Não há a defesa neste texto da existência de uma verdade absoluta sobre a História, e sim o reconhecimento de que é possível produzir informações, ideias, argumentos e narrativas ancoradas em pressupostos teórico-metodológicos, fontes, dados e evidências, os quais permitem um conhecimento no domínio do verdadeiro. E, se tratando de uma disciplina escolar como a História, também é preciso cuidar das dimensões formativas, que foquem em um perfil de cidadania, que articule diversos fluxos de identidades e reconheça a diferença como lugar de emergência da democracia.

Na atual conjuntura, vemos como determinados movimentos têm possibilitado fenômenos públicos de negação a conhecimentos aparentemente bem consolidados. Um exemplo notável é o aparecimento da “teoria da Terra plana”, o qual ganhou repercussões internacionais e, além dos prejuízos quanto a influência desse discurso sobre as pessoas as quais passaram a questionar consensos acadêmicos e escolares, alguns adeptos demonstram levar suas ações até às últimas consequências para defender suas concepções da realidade equivocadas⁷.

Na plataforma de vídeos *YouTube* há canais e vídeos destinados a supostamente provarem o formato plano do nosso planeta. Em algumas pesquisas no próprio *site* foram encontrados diversos vídeos participando do debate. Alguns usam o formato do *react*, a exemplo do canal O Físico Turista, de Caio Gomes Cícero. O interessante do formato *react* é que o consumidor do conteúdo pode comparar as explicações de percepções diferentes sobre o mesmo assunto e ampliar as suas informações e conhecimentos.

Imagem 3: Vídeo físico reagindo a três terraplanistas e um cientista

⁷ No segundo semestre do ano de 2020, por exemplo, um casal de Veneza, na Itália, tentando provar a controversa “teoria”, acabou se perdendo no mar Mediterrâneo. <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2020/09/casal-tenta-provar-que-a-terra-e-plana-e-fica-perdido-em-alto-mar.html> Acesso em: 29 de setembro de 2020.



Fonte: plataforma de vídeo YouTube, canal O Físico Turista de Caio Gomes Cícero.

Imagem 4: Vídeo físico reage a terraplanistas no Pânico Jovem Pan



Fonte: plataforma de vídeo YouTube, canal O Físico Turista de Caio Gomes Cícero.

Inspirado nesse tipo de vídeo surgiu a ideia de desenvolver algo semelhante na escola com os e as estudantes. Dessa forma, pensamos em propor a oficina de vídeos *reacts* sobre conteúdos da disciplina de História que circulam no YouTube, em especial, sugerimos ainda que tais conteúdos sejam pensados com base na lei 10.639/2003, uma vez que estamos refletindo sobre o racismo presente em articulações discursivas de alguns vídeos que se utilizam de narrativas históricas eurocêntricas. Ou, verificar a representatividade do protagonismo de negros e negras na história do Brasil. Contudo, dentro do YouTube a reação a vídeos de História do Brasil não é uma novidade, mesmo que poucos canais tenham se preocupado com esse tipo de conteúdo.

Imagem 5: Vídeo Mostrei a história do Brasil a minha namorada – gringa reage a história do Brasil



Fonte: plataforma de vídeo *YouTube*, canal Aurélio do Rosário Jr.

Vídeos sobre História são comuns na *internet* e no *YouTube*. Dulci e Queiroga Júnior (2019), por exemplo, perceberam a grande utilização do *site* por alunos da educação básica durante o período de estágio supervisionado. Segundo o artigo dos autores, os vídeos eram usados como suporte de entretenimento e como instrumento auxiliar para compreender conteúdos abordados em sala de aula. Os autores afirmam que a plataforma oferece uma linguagem mais acessível devido a utilização de recursos audiovisuais para atrair o público. Diante do fenômeno do *Youtube* como rede social onde as pessoas têm procurado vídeos para aprender sobre diversos assuntos, inclusive sobre História, o artigo teve preocupação quanto a qualidade dos conteúdos desse conhecimento (DULCI; QUEIROGA JÚNIOR, 2019).

A preocupação dos autores recaiu, em especial, nos conteúdos criados por não especialistas da área. Com base em Malerba (2014), afirmam que a História que chega ao grande público é aquela factual, de curiosidades, de biografias, dos grandes feitos e heróis (DULCI; QUEIROGA JÚNIOR, 2019). Os autores se posicionam dizendo que se por um lado todos podem falar sobre História, isso não quer dizer que toda História tenha qualidade. Assim, em diálogo com Paulo Freire e o Jörn Rüsen⁸, bem como entendendo que a educação também tem a capacidade de transformação do mundo, os autores compreendem que de forma metodológica pode-se inserir vídeos de *Youtube* nas aulas de História para se despertar a consciência histórica.

A inserção de vídeos na aula de História não deve ser feita sem critérios, pois há diferentes narrativas relacionadas à História. No *YouTube*, a maioria das produções sobre história está em canais sem vínculos com instituições públicas ou universitárias e uma parcela

⁸ Os autores utilizam a obra *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire e o artigo *Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história*, de Jörn Rüsen.

considerável é de caráter revisionista e contestadora da História, seja na academia ou na escola, como o caso do canal do Brasil Paralelo (FONTOURA, 2019). Portanto, é preciso ter cuidado quanto a utilização de vídeos, pois estes não devem ser utilizados como material de ilustração do conteúdo ou como entretenimento para os estudantes, assim, com base em Behar (2000), Bispo e Barros (2016) afirmam a positiva ação da utilização de recursos audiovisuais para o ensino, porém, Behar (2000) alerta para que o professor tenha sempre uma postura crítica com relação aos filmes e vídeos, o que nem sempre acontece devido às condições do trabalho (BISPO; BARROS, 2016).

Bispo e Barros (2016) trazem Rees (2008) como destaque o qual vê o advento do *YouTube* como positivo uma vez que ele traz vídeos curtos. Para as autoras, inserir vídeos do *YouTube* no ensino de História pode ser o meio para que se desperte a consciência histórica, mas se o caminho percorrido proporcione significado dos vídeos no conteúdo a ser ministrado em sala para que se possa desenvolver formas de ensino-aprendizagem “[...] que estabeleçam limites no consumo de informação e tecnologias, sem que isso signifique a sua negação” (ARRUDA, 2013 *apud* BISPO; BARROS, 2016, p. 869).

As autoras elencam e descrevem rapidamente algumas possibilidades de utilização do trabalho com vídeos do *YouTube*. Em alguns casos, há a produção de vídeos pelos próprios estudantes. Um exemplo foi o trabalho com História local proposto por um professor do ensino fundamental de uma escola estadual de Campina Grande - PB o qual, por meio da História Oral e uso de outras fontes os estudantes gravaram os conteúdos e disponibilizaram no *YouTube*. Segundo as autoras, essa é uma atividade onde se entende com um saber-fazer histórico. Os estudantes atuaram como “[...] historiadores amadores” (BISPO; BARROS, 2016, p. 871).

As autoras citam uma atividade desenvolvida com uma turma de Educação de Jovens e Adultos a partir do uso de vídeos institucionais sobre o passado colonial disponibilizado através do programa TV Escola. Já para o Ensino Médio, trazem uma proposta de documentário sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil. Afirmam também que nessa fase da escola é preciso trazer mais para perto os estudantes sobre o que acontece em sala de aula. É necessário que tenha mais dinamismo e criatividade. As autoras salientam que esse documentário permitiu ter acesso a memórias daquele período da História. Assim, esse material poderia servir como ponto de partida para que os estudantes desenvolvam atividades com pessoas próximas, sejam familiares ou amigos e vizinhos que viveram a época e possuem suas memórias. Podem ser feitas entrevistas, narrativas em forma de história em quadrinhos,

fazer uma filmagem a qual eles possam fazer reflexões sobre o governo, compreender como a sociedade entendia e como é a sociedade atualmente (BISPO; BARROS, 2016).

Como foi exposto, atividades com vídeos para as aulas de história não são uma novidade. Na minha experiência como docente já fiz uso de algumas vezes filmes e vídeos para ilustrar o passado ou comentar a respeito do conteúdo apresentado. Muitas atividades as quais foram elaboradas para as minhas aulas de História podem e devem ser revistas para serem reelaboradas com o objetivo de encaminhar um ensino-aprendizagem de acordo com os objetivos da História escolar e seus fluxos de cientificidade e axiológicos. Assim, para ilustrar o trabalho com vídeos em sala de aula para a oficina de *react*, escolhemos fazer a análise do vídeo da Brasil Paralelo, *O Último Reinado*, a fim de nos servir de base para a elaboração de um roteiro que possa auxiliar na exemplificação de etapas da oficina.

3.2 – Preparando o terreno: apresentação da empresa Brasil Paralelo e da série Brasil: A Última Cruzada

A empresa Brasil Paralelo surgiu em 2016, a partir de uma iniciativa de empreendedores do estado do Rio Grande do Sul⁹. Em 2017 a empresa Brasil Paralelo lançou no *YouTube* uma série intitulada *Brasil: A Última Cruzada*, que conta com sete capítulos sobre a história do Brasil.

| Série A Última Cruzada | Data de publicação | Visualizações | Likes | Deslikes | Comentários |
|---|--------------------|---------------|---------|----------|-------------|
| Capítulo 1 – A Cruz e a Espada | 20 de set. de 2017 | 3.346.578 | 182 mil | 3,8 mil | 12.903 |
| Capítulo 2 - Terra de Santa Cruz | 18 de out. de 2017 | 1.573.958 | 91 mil | 1,3 mil | 6.529 |
| Capítulo 3 – A Guilhotina da Igualdade | 14 de nov. de 2017 | 1.231.248 | 73 mil | 880 | 3.859 |
| Capítulo 4 – Independência ou Morte | 21 de dez. de 2017 | 1.136.280 | 70 mil | 701 | 4.378 |
| Capítulo 5 – O Último Reinado | 22 de mar. de 2018 | 1.193.019 | 70 mil | 853 | 6.621 |
| Capítulo 6 – Era Vargas: O Crepúsculo de um Ídolo | 9 de abr. de 2018 | 1.783.521 | 116 mil | 1,9 mil | 8.618 |
| Capítulo 7 – 1964 – O Brasil entre armas e livros | 2 de abr. de 2019 | 9.250.737 | 655 mil | 26 mil | 75.892 |

Tabela produzida pelo autor¹⁰

⁹ Informação retirada a partir da entrevista com o Prof. Dr. Fernando Nicolazzi (UFRGS) ao canal Historiar-se da plataforma de vídeo YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=R71LxS5FhD8>. Acesso em: 01 de outubro de 2010.

¹⁰ Dados da plataforma YouTube sobre a série de vídeos do canal Brasil Paralelo. Acesso em 28 de set. 2021.

Como podemos ver na tabela acima, os vídeos têm alcances e índices de visualizações, *likes*, *deslikes* e comentários, relevantes. Cabe ressaltar que os vídeos gratuitos presentes na plataforma fazem parte de um conjunto de palestras as quais são exclusivas na íntegra para aqueles que se tornam membros do canal da Brasil Paralelo. A opção de se tornar membro é uma forma dos canais do *site* obterem financiamento a partir das pessoas que querem consumir conteúdos exclusivos. Os dados da tabela nos mostram que o canal Brasil Paralelo tem conseguido bons números e os vídeos aqui sinalizados se mostram pertinentes para serem analisados quanto as suas narrativas sobre o passado do Brasil. O que pretendemos investigar é se e como, o elemento racial está presente nas articulações discursivas do conteúdo de História do canal. Escolhemos para isso, o capítulo intitulado *O Último Reinado*, cujo recorte temporal parte do Período Regencial até o fim do Segundo Reinado (1831 - 1889).

Essa temporalidade entra em consonância com a nossa abordagem do primeiro capítulo quanto ao momento das entradas das ideais científicas sobre raça no Brasil. Momento quando os processos de abolição e chegada de imigrantes europeus fizeram parte da reconfiguração social do país. É nesse período a ocorrência de um determinado projeto de construção da nação que contou com a colaboração de elaborações acadêmicas da historiografia, a exemplo da obra de Von Martius (SCHWARCZ, 1993), quanto o ensino de História a partir de materiais didáticos do período (BITTENCOURT, 2008) são instrumentos dessa construção. Lembremos sempre que essas duas áreas do conhecimento se basearam em uma visão eurocêntrica de civilização se apoiando no componente racial da formação brasileira, indicando a superioridade da raça branca.

Nas formulações dos institutos históricos e em materiais didáticos, por exemplo, os heróis da nação eram exaltados. As representações dos homens brancos que ocuparam cargos importantes nas instituições brasileiras eram os temas das produções do IHGB, além das grandes batalhas e a “descoberta” do Brasil. É certo que os personagens mencionados pela Brasil Paralelo no capítulo 5 da série não são os mesmos abordados nas produções da História acadêmica e escolar no século XIX, uma vez que, as figuras citadas no vídeo *O Último Reinado* eram participantes do seu tempo e não personagens históricas como atualmente. Por certo que, a Brasil Paralelo conservou, de certa forma, a narrativa histórica linear e positivista que era comum naquele século. Com efeito, vários personagens que atuaram no cenário brasileiro entre 1831 até 1889, fazem parte do conjunto de nomes que, na visão da empresa, merecem ser lembrados. Nomes que, em sua maioria, são de homens brancos de altos cargos do poder.

Quem narra essas histórias no vídeo aqui abordado? Para detalhar, fizemos o levantamento dos palestrantes que participaram desse vídeo em particular. A história do Brasil é contada nos vídeos por homens brancos, em sua maioria. A exceção seria o palestrante Paulo Cruz, professor e homem negro. Os palestrantes são Alberto da Costa de Silva (diplomata e escritor), Thomas Giulliano Ferreira Santos (professor de História), Olavo de Carvalho (filósofo), Percival Puggina (jornalista), Rafael Nogueira (professor de História e Filosofia), Luiz Philippe de Orleans e Bragança (cientista político), Rafael Vitola Brodbeck (pesquisador), Marcus Boeira (doutor em filosofia), Sidney Silveira (jornalista e professor), José Carlos Sepúlveda (analista político), Dom Bertrand (descendente da família real), Bruno Garschagen (cientista político e autor bestseller), Paulo Cruz (professor de filosofia e sociologia), Paulo Rezzutti (biógrafo de D. Pedro e Leopoldina), Bolívar Lamounier (cientista político), Adriano Gianturco (cientista político), Gastão Reis (economista e palestrante), Aristoteles Drummond (jornalista e escritor), Jorge Caldeira (doutor em ciência política e escritor), Arthur Telló (especialista em Machado de Assis), Martim Vasques da Cunha (escritor), Antônio Paim (presidente do conselho acadêmico do instituto de humanidades), Cléber Eduardo (filósofo, teólogo e historiador), Leandro Narloch (jornalista e escritor), Luiz Felipe D'Ávila (cientista político, professor, palestrante e coach em liderança pública), Lucas Azambuja (Professor e pesquisador), Flavio Morgenstern (analista político, escritor, palestrante e tradutor), Professor Derose (professor e escritor), Felipe Valerim (narrador). É importante indicar que as descrições e títulos acadêmicos estão colocados de acordo com a apresentação do próprio vídeo da empresa Brasil Paralelo.

Os nomes listados são de participantes do capítulo 5, porém, os palestrantes se repetem em outros vídeos da série. Percebemos por esse levantamento a falta de representatividade da população indígena, de mulheres, LGBTEQIA+, em especial das pessoas negras quanto aos palestrantes do vídeo. “[...] O que chamamos de representatividade refere-se à participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e academia” (ALMEIDA, 2018, p. 84). A empresa, que atua na *internet* e tem presença considerável no *YouTube*, faz parte do conjunto de novos veículos que compõem os meios de comunicação e é propagadora de uma ideologia. É nesse sentido que a falta de representatividade nos faz pensar, recorrendo as palavras de Almeida (2018), quando este afirma que dentro da estrutura racista há uma dinâmica de apresentar uma narrativa apresentada por pessoas brancas.

Felipe Valerim é o narrador que está presente em todos os vídeos da série. Já no primeiro capítulo, *A Cruz e a Espada*, Valerim diz que o conteúdo apresentado é “[...] uma

história de sacrifício, virtude e coragem que muito tempo nos foi negada”. Além disso, o narrador diz, se dirigindo ao público, que a série tem o intuito de apresentar “a sua história”. O objetivo seria reverter um cenário cultural que foi construído nos últimos anos. Após apresentar como a empresa é financiada e citar algumas vantagens que os colaboradores particulares podem ter ao ajudar com o projeto da empresa, o narrador enfatiza que a ajuda financeira pode fomentar a produção de novos vídeos e assim ajudar “[...] para que novos brasileiros tenham a chance de despertar as vossas consciências”.

Como mencionamos anteriormente, a partir da segunda década do século XXI produções na *internet* com um conteúdo mais conservador e reacionário começaram a tensionar os conteúdos escolares e acadêmicos sobre a História. Isso porque políticas afirmativas como a lei 10.639/2003 tiveram o impacto de transformar as narrativas eurocêntricas e racistas, que sempre estiveram no código disciplinar da História desde a sua institucionalização nas escolas ainda na primeira metade do século XIX. A partir da redemocratização, não sem conflito, o código disciplinar da História vem se construído sobre outras bases incluindo o olhar de grupos historicamente marginalizados.

Efeito dessas mudanças, das disputas de narrativas históricas nos espaços públicos e do advento das redes sociais, a Brasil Paralelo lançou no *YouTube* a série a qual estamos abordando nesta dissertação. Com um recorte histórico extenso, os vídeos tratam do início da chamada modernidade europeia e conseqüentemente a chegada dos portugueses nas terras onde habitavam vários povos na África e na América, até a Proclamação da República no Brasil, em 1889. Assim, escolhemos o capítulo cinco, *O Último Reinado*, para analisarmos como o elemento raça aparece na narrativa histórica apresentada. Com a investigação, pretendemos trazer subsídio para apostarmos na produção de vídeos no formato de *react*, por parte dos alunos e das alunas da educação básica, com o intuito de criar outras narrativas históricas inscritas no domínio do verdadeiro, e comprometidas com a potencialidade axiológica do conhecimento histórico escolar e da importância dos temas da lei 10.639/2003. Trata-se de reconhecer o ensino de História na educação básica como lugar legítimo e estratégico no contexto do debate público que concorre para a construção de uma sociedade antirracista.

3.3 - Uma descrição da narrativa histórica: personagens e eventos para a trama “heróica” do Império

O capítulo *O Último Reinado* começa recapitulando fatos e processos históricos anteriores ao Segundo Reinado do Brasil (1840 - 1889). Após essa retomada, o vídeo abre

com a fala de que o Brasil monárquico produziu “grandes homens”. Então, são apresentados o compositor Carlos Gomes, o escritor Machado de Assis e o abolicionista Joaquim Nabuco. Logo em seguida a apresentação desses três personagens, é dito que estes são figuras pouco exploradas, porém são personagens importantes para o país. Na biografia dos dois primeiros é colocado que, tanto Carlos Gomes como Machado de Assis eram pessoas que nasceram na camada baixa da sociedade. Outra semelhança entre os dois seria a perda da mãe muito cedo. No caso de Machado, como dito no vídeo, havia ainda mais um fator agravante dentro daquele contexto, o fato de ser mulato. Quanto ao uso desse termo, principalmente com relação a sua forma feminina (mulata), há grande resistência dentro do movimento negro em pregá-lo devido a questão lingüística, uma vez que a palavra mulata deriva de mula, animal fruto do cruzamento de espécies diferentes (asno e égua); além da questão cultural a qual vincula o termo mulata ao corpo negro hiperssexualizado e embranquecido (SILVA, 2018).

Os três nomes citados anteriormente são mais explorados no decorrer do vídeo. Ainda no começo do capítulo, outro personagem citado é José Bonifácio a partir do momento em que este se tornou tutor de D. Pedro II. Bonifácio é narrado como um homem da política e do conhecimento e um amante do Brasil. A narrativa sobre José Bonifácio está dentro do contexto do período regencial (1831 - 1840). O narrador diz que em um determinado momento os inimigos de Bonifácio conspiraram para que o tutor de D. Pedro II, ainda criança na época, fosse retirado do cargo. Um dos participantes do vídeo, Paulo Rezzuti, apresentado como biógrafo de Pedro II e Leopoldina, diz que Bonifácio usava o cargo de tutor para fazer política. Após a saída de Bonifácio do cargo, se conta que o político da era imperial logo faleceu.

Em continuação aos fatos desse período, fala-se de aspectos da regência de Diogo Feijó e suas políticas para o império brasileiro. Feijó é apresentado como um dos inimigos políticos de Bonifácio que ajudou a tirá-lo do cargo. Na regência, continua o narrador, se consolidaram as disputas entre dois partidos: o conservador e o liberal. O período regencial é descrito como uma época de muitas revoltas, dentre as quais são citadas a Farroupilha, no Rio Grande do Sul, a fundação da República Juliana, em Santa Catarina e a Sabinada, na Bahia. Mais adiante no vídeo é apresentada a Balaiada, no Maranhão. Sobre a emergência de tantas revoltas é oferecida a explicação de que a causa seria as políticas de Feijó, um dos quadros que compunha o conjunto de políticos liberais da época. Em determinado momento é resgatado o nome de José Bonifácio como alguém que previu as revoltas que aconteceriam no Brasil caso houvesse uma descentralização política do Brasil como aconteceu na regência.

Continuando com a saga tramada no capítulo, é abordado o momento de renúncia de Feijó e a subida do conservador Araújo Lima ao cargo de regente uno, em 1838. Em seguida o vídeo narra que Lima colocou fim às medidas responsáveis por provocar as revoltas no período regencial. O narrador então conta o processo até a coroação de D. Pedro II como imperador do Brasil. É dito que a centralização do poder em torno do imperador era desejada pelos dois partidos, pois o sucessor ao trono brasileiro representaria a união do país. D. Pedro II é apresentado no vídeo como alguém preparado para exercer a função de imperador, mesmo com 15 anos de idade. Como meio para o amadurecimento do jovem monarca, o narrador diz que se arranjou um casamento dinástico com Teresa Cristina. A partir de então é narrada a composição da família real brasileira. O primeiro filho do imperador e da imperatriz faleceu de forma prematura, logo em seguida a narrativa desse fato, o narrador apresenta a segunda filha do casal, a princesa Isabel.

Ainda sobre as revoltas, o vídeo aborda o relativo controle que o novo governo imperial conseguiu sobre elas, com exceção da Farroupilha. Então é apresentado outro nome da história do Brasil, Luís Alves Lima e Silva, conhecido como o Duque de Caxias. Este é mostrado como um homem que tinha a confiança do imperador e seus ministros devido ao seu sucesso na vitória sobre outra revolta regencial, a Balaiada, no Maranhão. Além disso, o vídeo conta que Caxias tinha “talentos militares e políticos”. O modo como Lima e Silva encerrou o conflito da revolta Farroupilha é celebrado no vídeo, uma vez que se fez pela diplomacia.

O vídeo continua na data de 1847 e a criação do Parlamentarismo no Brasil. A esse respeito, é exaltada a figura de D. Pedro II que, no julgamento dos participantes do vídeo, teve grande habilidade para governar o Brasil. Porém, uma das falhas (expressão utilizada por um dos palestrantes do vídeo) do Imperador foi no episódio chamado Questão Religiosa, ou seja, uma série de atritos envolvendo D. Pedro II e a Igreja Católica. Mas, além da figura de governante, é a apresentada a pessoa de D. Pedro II como sábio, amante das artes e da ciência, poliglota, democrata e abolicionista.

A narrativa do vídeo traz o encontro do Imperador e do compositor Carlos Gomes que é apresentado como um menino nascido pobre e se tornou órfão e foi, em algum momento, acolhido por D. Pedro II. O vídeo conta resumidamente a trajetória de Carlos Gomes dizendo que o compositor foi estudar na Itália e lá desenvolveu a sua técnica musical.

Outro palestrante, Olavo de Carvalho, diz que há dois grandes momentos da formação da identidade nacional. Seriam eles a Batalha de Guararapes e a Guerra do Paraguai. Sobre esse último evento, se diz que, naquele momento, houve um entusiasmo nacional pela guerra. Reiterando a afirmação e citando Machado de Assis, é mencionado que a cultura brasileira

buscava uma identidade e a Guerra do Paraguai é apresentada como um evento que serviu como um fator de identidade nacional.

Em seguida o vídeo contextualiza o conflito citando os grupos, países e pessoas que a protagonizaram. Um desses personagens foi o Marechal o Deodoro da Fonseca, apresentado como um homem de bravura e de importância no cenário militar e político nacional. Outro personagem citado é Irineu Evangelista de Souza, conhecido como o Barão de Mauá. O Barão é citado dentro da conjuntura econômica do Brasil, quando o eixo da economia passa do nordeste para o sudeste devido ao protagonismo que a cultura do café assume no país no século XIX. Um dos palestrantes diz que Mauá foi “o maior empresário que o Brasil já conheceu”. Dentro das apresentações das realizações de modernização do Brasil atribuídas a Mauá, é apresentado André Rebouças, engenheiro que teve participação nas obras daquele período. Rebouças é colocado como uma pessoa que lutou pela substituição da mão de obra escrava pela mão de obra assalariada.

Após a apresentação do que se chama *Belle Époque* brasileira, período de transformações culturais, artísticas e tecnológicas no Brasil, segue a apresentação de Machado de Assis. O escritor é apresentado brevemente a partir da sua trajetória na infância como um rapaz pobre e órfão, porém determinado, frequentador de lugares de leitura, um buscador do conhecimento. As obras do escritor são elogiadas e na análise dos apresentadores, Machado estava em conexão com as grandes questões do Brasil, como a escravatura, por exemplo. Em uma das falas do vídeo sobre o escritor e sua dimensão filosófica, é dito que a sua grande questão não era “por que sou negro, mas por que nasci”.

Sobre Joaquim Nabuco, o terceiro apresentado dentre os três nomes que aparecem na introdução do capítulo, assim como Carlos Gomes e Machado de Assis, é mencionada a infância de Nabuco. Diferente dos outros dois, Nabuco era de uma família com posses. É mencionado a sua defesa da monarquia e o seu protagonismo do movimento pela abolição quando mais velho. A apresentação de Nabuco é um prenúncio para a abordagem da abolição dos escravos.

No vídeo, os palestrantes apresentam uma trajetória do processo de abolição da escravatura a partir da lei Feijó de 1831, ainda no período regencial, a qual é classificada com “lei para inglês ver”, expressão conhecida que remete a essa lei que decretava o fim do tráfico de escravizados. Depois dessa exposição é apresentada a lei Euzébio de Queiróz, de 1850, que também versava sobre a proibição do tráfico de escravos, mas que teve maior efetividade quanto a esse objetivo. Mais adiante são citadas a lei do Ventre Livre (1871) e a lei do Sexagenário (1885). O vídeo enfatiza a estratégia de abolição da escravidão de forma gradual

ressaltando o papel institucional, sem fazer referência a movimentações populares, revoltas ou atuações coletivas e individuais que levassem ao fim da escravidão.

A descrição do vídeo da capítulo 5 da série *Brasil: A Última Cruzada* tem o intuito de apresentar alguns pontos os quais serão mais bem explorados na análise do vídeo. Assim, limitamos a nossa descrição até o momento da abolição da escravidão para efetuarmos as considerações pertinentes.

3.4 - A não representatividade na narrativa da Brasil Paralelo

No Capítulo 1 dessa dissertação indicamos como o ensino de História e a História da academia, foram constituídos a partir de um projeto de construção nacional de acordo como o modelo civilizacional europeu. As narrativas históricas dos vídeos da Brasil Paralelo seguem o modelo linear, factual, dos grandes feitos e dos “heróis” da nação, uma marca da narrativa histórica do século XIX. Nesse sentido, guardam marcas de uma historiografia e de um código disciplinar os quais marginalizam, silenciam ou colocam na condição de subalternos, grupos sociais que por muitos anos foram esquecidos ou pouco representados no ensino de História.

No episódio cinco da série *Brasil: A Última Cruzada* vários personagens da história são citados, a maioria em destaque são homens brancos que ocuparam cargos importantes nas instituições do Estado ou estiveram ligados a elite política e econômica do país durante o império: D. Pedro II, José Bonifácio, Carlos Gomes, Deodoro da Fonseca, Duque de Caxias, Barão de Mauá, Joaquim Nabuco. O maior nome celebrado é, sem dúvidas, o de D. Pedro II. Como descrito acima, o imperador é sempre referenciado como alguém culto, sábio, amante do Brasil, das artes e da ciência. A sua figura é lembrada em vários os episódios narrados no capítulo. O vídeo se mostra uma homenagem ao período monárquico do Brasil, em especial o Segundo Reinado (1840 – 1889).

As exceções aos homens brancos abordados no vídeo são Machado de Assis, André Rebouças, José do Patrocínio – homens negros e ativos participantes daquele contexto - e a princesa Isabel. Sublinhe-se ainda que o vídeo enfatiza mais o escritor e a herdeira do trono do que Rebouças e Patrocínio, que são citados brevemente. É importante ressaltar que, apesar de não termos acesso a todo conteúdo, uma vez que explicamos que o vídeo disponível no *YouTube* é parte de uma série de palestras que podem ser acessadas pelos membros do canal, a nossa análise recai sobre uma escolha de edição audiovisual que, estando em um *site* que recebe uma grande quantidade de visitas todos os dias, a narrativa apresentada sem custo ao

público se mostra pouco representativa quanto a participação da população negra na história do Brasil.

Dentro da abordagem sobre as revoltas do período regencial, por exemplo, não há menção a revolta dos Malês na Bahia. Importante episódio de pessoas negras escravizadas que reivindicavam a liberdade. Além disso, dentro das Revoltas citadas no vídeo de caráter mais popular, como a Sabinada e a Balaiada, não tiveram tanto destaque quanto a Revolta Farroupilha, por exemplo. Pode haver nessa escolha um caráter regional na narrativa, uma vez que, a empresa é de origem do Rio Grande do Sul, palco da revolta dos farrapos. Mesmo assim, sob às determinações da lei 10.639/2003 pode-se abordar o tema da referida revolta a partir da abordagem da participação da população negra no conflito da Guerra dos Farrapos. Um texto de autoria de José Antônio de Souza Buere Filho (2018) no site da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) demonstra muito como a historiografia, seja acadêmica, escolar ou aquela presente no debate público, pode lançar mão de novas abordagens condizente com o esforço de dar visibilidade a grupos historicamente esquecidos.

Percebemos pela quantidade de personagens citados no capítulo 5 que o espaço reservado às figuras negras é muito pouco com relação aos outros personagens brancos. A representatividade como dissermos no capítulo 1 por meio de Almeida (2018) é algo importante para a mostrar a complexidade da realidade. A falta de representatividade das pessoas negras na narrativa do vídeo *O Último Reinado* como participantes da história do Brasil e das suas próprias histórias revela a qualidade do conteúdo e o que se julga como importante contar sobre o passado do país aos olhos da empresa Brasil Paralelo. Os personagens negros como Machado de Assis, André Rebouças e José do Patrocínio são mencionados como defensores da monarquia. A inclusão desses nomes faz parte da estratégia narrativa que exalta o regime monárquico, além de ser uma estratégia de aparente inclusão.

Como dito na descrição, Machado de Assis foi um dos personagens daquele momento que esteve envolvido na questão escravista, porém, a sua atuação quanto a isso foi pouco explorada na edição do vídeo. Sobre Machado se diz:

É difícil falar sobre Machado de Assis porque muito já foi dito. Ao Machado fundador da Academia Brasileira de Letras, o Mulatinho do morro do livramento, o menino pobre que nasce e se desenvolve... Órfão, perde irmã... Que é marcado decisivamente pelo luto, que tem um processo ímpar de auto educação, frequentador assíduo do Real Gabinete Português de Leitura... A esse Machado tantas vezes sublinhado. O Machado chega com toda essa herança de ser uma exceção, alguém sem formação, sem nome de família, sem, sem ninguém que valesse por ele, e ele acaba [...] tendo todo um percurso de trabalhos informais que vão munindo o Machado de instrução, de leituras, o que acaba sendo interessante se a gente pensa que ele é o maior escritor brasileiro até hoje.[...] Um aspecto que, poucas vezes eu tenho visto ser lembrado, que é o Machado envolvido com grandes questões do

Brasil.[...] Ele vai ser aquele que vai ter [...] uma leitura extremamente profunda do nosso país... A gente tem uma história brasileira, com todas as nossas mazelas... A gente vê isso problematizado e humanizado. A gente foi aprender o Brasil lendo Machado.[...] Ele escreveu textos como por exemplo o conto ‘Pai contra mãe’, ‘O caso da vara’, que explicitam os absurdos do próprio sistema escravocrata. Ele não vai ter se cegado, como muitas vezes o acusam. Machado foi um homem que preocupou-se com as coisas dos homens (O ÚLTIMO REINADO, 2018, 37min55seg).

O período retratado no vídeo ora analisado expõe o processo de abolição da escravidão. Como citamos na descrição feita anteriormente, o recorte desse processo se dá a partir de 1831, com a “lei para inglês ver”. Toda a trama da narrativa enfatiza a ação institucional da abolição convocando as leis aprovadas pelo Congresso tais qual a Lei Euzébio de Queirós, a Lei do Ventre Livre e a Lei do Sexagenário. Ressalta-se que, toda essa legislação se fez pelo protagonismo de conservadores no poder dentro da estrutura administrativa do chamado parlamentarismo brasileiro.

Segundo Rafael Nogueira, sobre a Lei Euzébio de Queirós “[...] a partir de então o tráfico estava extinto” (O ÚLTIMO REINADO, 2018, 48min02seg). Outro participante do vídeo apresentado como jornalista, Aristoteles Drummond, diz que: “[...] depois dos 50 [1850] todos nasceram livres... Depois dos 60 e poucos se fez a Lei do Sexagenário, liberava aos 60 anos. Com a Guerra do Paraguai, se alforriou aqueles que se apresentaram para lutar pelo Brasil” (O ÚLTIMO REINADO, 2018, 48min16seg). Logo em seguida a essa fala de Drummond, a edição muda para Gastão Reis que completa a narrativa: “[...] E isso é uma coisa que mostra que houve um cuidado no sentido de encaminhar uma solução a médio e longo prazo” (O ÚLTIMO REINADO, 2018, 48min35seg). O narrador continua desenvolvendo essa ideia de uma abolição lenta e gradual:

Em meio ao extenso debate das ações abolicionistas, a opinião pública e a classe política se dividiam entre aqueles que eram contra a abolição e os que eram a favor. Havia ainda um terceiro grupo que vislumbrava uma abolição gradual a fim de não gerar crise por falta de mão de obra na lavoura. O Brasil, de forte tradição agrária, possuía em seus fazendeiros um setor importante da sociedade. Seus poderes de influência perante a coroa eram fortes e o fato de a economia está baseada neles, lhes assegurava que suas opiniões teriam valor aos olhos e ouvidos do Imperador (O ÚLTIMO REINADO, 2018, 49min14seg).

Novamente, o conteúdo do vídeo exclui a participação da luta da população negra livre ou escravizada como parte do processo que deu fim à escravidão. Faltar com essas informações se conecta com o sentido de não ação da população negra na história do país. Pelo contrário, coloca-se o protagonismo em personagens brancos como, D. Pedro II, Joaquim Nabuco e a Princesa Isabel. Estes tornaram-se os nomes a serem celebrados e legítimos representantes do abolicionismo. Bruno Garschagen diz que:

D. Pedro II, inclusive, para que o seu exemplo público fosse visto como um símbolo abolicionista, ele não andava com escravos na rua [...] aquela coisa de andar com escravos carregando ele... Então ele, pelo exemplo, ele tentava contagiar, enfim, a sociedade brasileira e os próprios escravocratas para que a Abolição fosse uma realidade (O ÚLTIMO REINADO, 2018, 47min00seg).

A presença de um intelectual negro na série como Paulo Cruz, além da sua contribuição como sociólogo e filósofo, aparenta uma representatividade, porém se conecta com algo que Almeida (2018) alerta em seu livro: a questão conveniente de incluir pessoas negras em instituições públicas ou particulares com o objetivo de “[...] bloquear posições contrárias ao interesse do poder instituído e impedir que as minorias evoluam politicamente” (ALMEIDA, 2018, p. 87). O espaço de participação desse palestrante em particular é mais evidente, se tratando apenas do capítulo 5 da série, no momento que se fala sobre a abolição dos escravizados. É de Paulo Cruz a seguinte declaração:

A Abolição sempre foi um tema que ficou na cabeça do Imperador e da Princesa Isabel e muitas daquelas figuras do Parlamento brasileiro e também das figuras públicas encabeçaram o movimento e o Império sempre veio junto com esse movimento. [...] querendo ou não e pode o movimento tentar apagar a sua figura, ou não, se não fosse a Princesa Isabel, eu não sei ainda quanto tempo demoraria para que de fato a abolição viesse (O ÚLTIMO REINADO, 2018, 46min42seg).

Na citação acima percebemos o embate que se trava entre a narrativa histórica apresentada pela empresa Brasil Paralelo e as questões políticas atuais. O professor Paulo Cruz aborda em sua fala as disputas no âmbito da História e da memória a respeito do processo da abolição dos escravizados no Brasil quando afirma a intenção do Movimento Negro em apagar a figura da princesa Isabel e enfatiza o papel da herdeira ao trono para pôr fim ao sistema escravista. Obviamente não se pode mudar o fato da assinatura da Lei Áurea pelas mãos de Isabel, a não ser que a investigação documental apresente outras evidências no futuro, o que parece ser bastante improvável. Não podemos assumir, tampouco, uma postura determinista a qual afirmaria que inevitavelmente o 13 de maio de 1888 seria a data definitiva da abolição, sem levarmos em conta a atuação de grupos e pessoas do processo, as questões políticas e todo o contexto que levou ao acontecimento. A questão que queremos enfatizar aqui é: o momento de assinatura da Lei Áurea foi um marco na história do país, porém, devemos considerar mais elementos e outros acontecimentos do processo histórico que levou a Lei Áurea. Antes de 1888, por exemplo, a província do Ceará havia abolido a escravidão em 1884. Um dos seus protagonistas, lembrado e homenageado no samba da Estação Primeira de Mangueira no carnaval de 2019, foi Francisco José do Nascimento, também conhecido como

o Dragão do Mar¹¹, líder da última das quatro greves dos jangadeiros no porto do Ceará que aconteceram no ano de 1881. Esses trabalhadores se recusaram a transportar escravizados que seriam vendidos para outras províncias do Brasil. As ações dos jangadeiros impulsionaram a luta abolicionista na região que declarou o fim da escravatura alguns anos depois.

Observamos na citação anterior que a narrativa da Brasil Paralelo exalta a figura da princesa Isabel no processo de abolição da escravatura. O protagonismo do processo é dado às pessoas brancas da institucionalidade imperial. Isso também é notado quando se aborda sobre Nabuco que é assim descrito:

Quando nós pensamos na vida de Nabuco falamos de alguém que nasce em um ambiente aristocrático, vindo de uma formação muito ligada a elite econômica do próprio tempo. Nabuco era um menino, uma criança, sentado na varanda do Massangana comendo fruta acompanhado de sua madrinha gorda, querida, que o amava, viúva ela... E Nabuco sentado se depara, ainda menino, com um escravo clamando acolhimento... Acolhimento de sua madrinha, que tinha fama de boa senhora. Ali Nabuco percebe a realidade, a realidade do Brasil. E Nabuco quando enxerga o clamor daquele escravo, ele enxerga o clamor de um país, naquele momento. E ele sempre será o menino do Massangana, porque aquele encontro com aquele escravo, foi decisivo para toda a sua vida, toda a sua formação política. Naquele instante, Nabuco viveu a sua queda de cavalo. Naquele instante as escamas caíram dos olhos de Nabuco. Aquele encontro foi decisivo e ele entendeu que ele tinha uma missão e essa missão, e essa missão não era apenas com o escravo que clamou o acolhimento, mas era com os escravos e com os problemas sociais de nosso país, tanto é que, mesmo morando longe, ele nunca esqueceu os nossos dilemas. Nabuco quando ele começa a sua formação, já maduro, ele busca defender quem? Escravos. É perene o impacto do Massangana dentro dessas suas primeiras atividades profissionais. Vai estudar, voltar para o Rio de Janeiro, se tornar advogado, se tornar diplomata, vai se converter ao catolicismo, vai ser monarquista, vai mudar suas concepções políticas.... Tudo isso sem nunca esquecer o momento que o, sempre menino do Massangana viveu naquela escada (O ÚLTIMO REINADO, 2018, 44min15seg).

Um dos apresentadores concluiu, a partir da tese de abolição da escravatura de forma gradual que: “A escravidão é o grande calcanhar de Aquiles da História brasileira e a forma como ela foi superada é motivo de orgulho” (O ÚLTIMO REINADO, 2018, 53min52seg).

Aos 13min17seg, outro palestrante, Rafael Nogueira, expressa uma ideia que é atribuída a Bonifácio:

[...] Então ele dizia: a liga de todas as raças aqui no Brasil, sobretudo as principais formadoras, a nativa, a africana e a luso-europeia geraria uma nova raça que seria a brasileira [...] Então ele dizia: o brasileiro também surgirá desses casamentos. Então ele cria a ideia de mestiçagem (O ÚLTIMO REINADO, 2018, 13min17seg).

A concepção da ocorrência de raças constituintes do Brasil não é problematizada dentro do vídeo do capítulo 5 da série *Brasil: A Última Cruzada*. Como sabemos e abordamos

¹¹Sobre a greve do jangadeiros e a figura de Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar, ver em <http://www.palmares.gov.br/?p=53715>. Acesso em 07 out. 2021.

no capítulo 1, determinada concepção da existência de raças não é algo novo e, de fato, remonta ao século XIX. Mencionamos anteriormente a contribuição da obra de Von Martius, quando este autor escreveu a respeito da História do Brasil, ainda no século XIX, seguindo a idéia da presença das três raças no Brasil. Naquela ocasião, como de acordo com Schwarcz (1993), se apontou a inferiorização das pessoas negras e indígenas, assim como a superioridade das pessoas brancas. Já no século XX, Silvio Romero expressou claramente pelas suas ideias a crença na potencialidade da mestiçagem, ou, miscigenação para o Brasil (SCHWARCZ, 1993). O trecho retirado do vídeo da Brasil Paralelo mostra ainda como a ideia de raças está presente em narrativas históricas as quais implicam na separação entre seres humanos a partir dessa classificação. Como se sabe, no século XIX teorias poligênicas e monogênicas estiveram presentes em elaborações científicas para explicar a existência das sociedades e culturas variadas. Na segunda metade do século XX, os estudos genéticos conseguiram mapear o genoma humano e definir a existência de uma única raça humana. Hoje, no século XXI, mesmo com a reformulação nos quadros de evidências da biologia, antropologia entre outras áreas, a Brasil Paralelo escolheu trabalhar com a noção da construção do Brasil pela ideia da junção das raças.

Discorremos ainda nas páginas anteriores sobre as teses monogenistas e poligenistas que entraram com força no Brasil por meio da elite política, econômica e acadêmica desde a década de 1870. Apontamos ainda que a nova conformação social do Brasil que estava em curso no contexto abordado necessitava reorganizar a hierarquia dentro de uma ordem social que foi formada pelo projeto escravista, mas que, em sinais de esgotamento precisou manter as estruturas de poder. As teses do racismo científico que afloraram no século XIX e que trouxeram consequências para o país, não são citadas diretamente no vídeo *O Último Reinado*. Nem mesmo a substituição do trabalho dos escravizados para o trabalho assalariado é abordada, tirando da narrativa histórica sobre o Brasil os esforços governamentais para “embranquecer” o Brasil. A menção às teses eugenistas está presente no capítulo 2 da série, intitulado *Vila Rica*, quando o vídeo expõe o tema da escravidão. Nessa narrativa, a escravidão é vista como um episódio trágico da história do Brasil, porém, é ressaltado que não havia um caráter racial, mas econômico. Paulo Cruz expõe o seguinte argumento sobre a escravidão: “Não é racial, ela se torna racial no século XIX, quando surgem as teses eugenistas, é que aí se usa essa questão de tentar ligar ou associar um africano ou descendente de africano ao escravo” (A VILA RICA, 2017, 34min59seg).

De fato, principalmente na segunda metade do século XIX, quando a maioria da população “de cor” era livre e não escrava as teorias raciais serviram para justificar as

posições hierárquicas da sociedade brasileira. Porém, há como contestar a afirmação quanto ao caráter não racial da escravidão, ainda que se admita a força econômica do comércio de escravizados no período moderno. Keila Grinberg e Sue Peabody (2013), por exemplo, apontam que no corpus legislativo da América Portuguesa, mais precisamente nas Ordenações Filipinas, ou seja, um conjunto de leis estabelecido em 1603 que tinha como objetivo a unificação do direito nos domínios portugueses “[...] a escravidão é basicamente tida como uma prática comercial sobre a qual havia necessidade de controle. De fato, é neste corpus legislativo que são feitas as primeiras referências à escravidão propriamente africana” (GRINBERG; PEABODY, 2013, p. 100).

Como fechamento deste capítulo é necessário compreender as escolhas feitas pela empresa Brasil Paralelo ao produzir uma série sobre o passado brasileiro. Contudo, a empresa não tem compromissos legais quanto ao cumprimento da lei 10.639/2003 nas suas narrativas históricas, essa é a tarefa das escolas de educação básica do país e dos profissionais que nelas atuam. Em especial, os professores da disciplina de História podem atuar no exercício da suas atividades educacionais, com narrativas históricas de vídeos da *internet* desde façam intervenções e mediações as quais dialoguem com os as questões que permeiam os valores pretendidos pela lei que instituiu o ensino da história e cultura africana e afrobrasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. É nesse sentido que surge a proposta dos vídeos *reacts*. No processo de elaboração desses vídeos os estudantes podem exercitar análises com o objetivo de identificar as articulações discursivas presentes nas narrativas históricas dos vídeos a serem reagidos. Na atual conjuntura, quando há movimentos de disputas políticas em torno do passado e da memória, o conhecimento histórico escolar pode ser reafirmado como lugar potente de reação para a construção de uma sociedade mais democráticos e combatente do racismo.

Considerações finais

O texto desta dissertação que agora se encaminha para sua conclusão é uma etapa vencida de um processo de quase três anos. Foram muitos investimentos pessoais aplicados por este professor de História da educação básica do Espírito Santo preocupado com a sua formação continuada e com a qualidade das suas aulas. O ingresso no ProfHistória estava conectado com o desejo de compreender os objetivos da atuação como educador a fim de entregar aos estudantes um trabalho comprometido e interessado na vida cotidiana das pessoas e na formação de valores democráticos dos seus alunos, compreendendo a luta antirracista nesse conjunto.

Muitas reflexões e receios vieram quanto aos resultados dessa pesquisa e a importância do trabalho que está sendo entregue para a obtenção do título de mestre em Ensino de História. As preocupações quanto a isso são legítimas, mas não paralisaram as ações de comprometimento com a produção de um material que poderá ser utilizado tanto pelo seu autor em aulas futuras quanto por outros professores que possam se interessar pelas proposições aqui expressadas. Em todo o caso, a partir das aulas, textos e debates no âmbito do ProfHistória, assim como no processo de escrita e da orientação do Professor Marcus Leonardo Bomfim Martins, entendo como um dos produtos dessa trajetória o amadurecimento quanto às questões educacionais, em especial as funções axiológicas do ensino, com destaque para o a disciplina de História.

Como destacamos no primeiro capítulo, aceitando as proposições Schmidt (2012), estamos em uma fase de reconstrução do código disciplinar daquele componente curricular, iniciada na década de 1980 no processo de redemocratização. Nessa reconstrução, não somente outros conteúdos foram contemplados, mas também a reformulação das funções formativas do ensino da História escolar, diante das pautas sobre diversidade das lutas das minorias. É nesse sentido que compreendermos com mais clareza a importância dessa disciplina nas escolas e a sua potência para a formação da cidadania e das múltiplas identidades.

Diante dos capítulos apresentados, exploramos no início os conceitos de raça (SCHWARCZ, 1993; MENDES, 2012; ALMEIDA, 2018) e de racismo estrutural (ALMEIDA, 2018). A ideia de raças humanas, ou seja, a crença da existência de tipos diferentes de seres humanos é uma construção histórica que se iniciou na modernidade no contexto dos processos coloniais dos países europeus. Essa compreensão ganhou novos contornos a partir do movimento Iluminista no século XVIII e ganhou outros contornos com o

advento das teorias científicas no século XIX. No Brasil, a partir da década de 1870, as teorias raciais ganharam força devido a atuação de instituições acadêmicas, como foi o caso dos institutos históricos, a exemplo do IHGB, responsável pela elaboração da história oficial do país (SCHWARCZ, 1993).

Da mesma forma, dentro da educação escolar naquele contexto da formação nacional, o conhecimento fora elaborado tendo em vista valorização da cultura europeia, além de encontramos certos materiais formulações do conteúdo histórico nos quais está inserido o elemento racial. Essas elaborações possibilitaram ao longo dos anos um imaginário com relação ao conhecimento histórico. Na atualidade, diante do surgimento das mídias digitais, apareceram de narrativas históricas que carregam consigo articulações discursivas as quais guardam elementos de uma história eurocêntrica e branca.

Ao explorarmos neste trabalho o conceito de racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) a construção do conceito de raça (SCHWARCZ, 1993; MENDES, 2012; ALMEIDA, 2018) e seu uso na construção da História escolar e acadêmica (SCHWARCZ, 1993; BITTENCOURT, 2008) conseguimos investigar dentro da narrativa histórica do vídeo *O Último Reinado* disponível no canal do Brasil Paralelo no *YouTube* componentes de um discurso de uma historiografia do século XIX vinculada ao eurocentrismo e a noção de composição do povo brasileiro por raças. A abordagem dentro do conteúdo do vídeo de uma composição de tipos raciais da população brasileira sem nenhuma problematização demonstra uma escolha a qual legitima determinadas articulações que aceitam o elemento raça como válido para a classificação de seres humanos.

Além disso, o conteúdo histórico apresentado expressa a falta de representatividade da história da população negra: mesmo que alguns personagens estejam incluídos. Nesse sentido, entendemos nessa produção da empresa Brasil Paralelo uma narrativa histórica que reforça elementos do racismo estrutural. A não representatividade se coloca ainda na falta de diversidade do temas apresentados no vídeo que assume aqueles elementos de uma História positivista, linear, européia e branca. Diante das afirmações feitas a partir da análise, reiteramos a potencialidade dos vídeos *react* como estratégia de produção de outras narrativas históricas. Esse formato de vídeo permite que aquele que está reagindo faça comentários os quais podem ajudar a perceber a narrativa apresentada de uma outra forma.

A respeito da pesquisa e a proposta de análise do vídeo *O Último Reinado* e a oficina de *react*, compreendo que há muitas discussões a serem exploradas. Uma delas seria a aposta em referenciais teóricos que possibilitem novas leituras diante das articulações discursivas da narrativa de vídeos que estão no *YouTube*. Uma dessas possibilidades seria a pauta pós

fundacional a qual vem sendo explorada por pesquisadores do campo do Ensino de História a exemplo do Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH), fundado pela professora Dra. Carmen Teresa Gabriel e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH), da Universidade Federal de Juíz de Fora, liderado pelo professor Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins, o qual faço parte, embora há tempos esteja impedido de participar das reuniões, mesmo de forma remota.

No entanto, as discussões feitas pelo grupo quando ainda estive ativo nas reuniões ajudaram no amadurecimento quanto a questões que permeiam o Ensino de História. Gabriel (2019), por exemplo, exemplifica algumas pesquisas que se desenvolveram dentro do GECCEH, tais quais algumas que exploraram as identidades narrativas nos textos curriculares de História onde buscaram destacar os tensionamentos entre narrativas nacionais já estabilizadas e relação as narrativas feitas por grupos étnicos as quais tendem a ser esquecidas ou até mesmo subalternizada (GABRIEL, 2019). Por meio desse exemplo podemos refletir sobre a análise do mesmo material empírico utilizado nesta dissertação, porém, com o desenvolvimento de um corpo teórico diferente.

Novos referenciais e análises podem enriquecer o debate que se estabeleceu neste texto a respeito da representatividade da população negras nas narrativas históricas de vídeos com características semelhantes as do capítulo 5 da série *Brasil: A Última Cruzada*. Com efeito, o campo do Ensino de História entendido como lugar de fronteira comporta essas e outras abordagens teóricas, assim como discussões a respeito de estratégias de ensino. Acredito na potencialidade da proposta desse trabalho para a produção de materiais de audiovisual no formato de *react* por estudantes da educação básica e explorar as refigurações de narrativas históricas.

Por fim, a pesquisa que se encerra por hora se coloca disposição do debate comprometido em construir caminhos e pontes com o objetivo de qualificar o ensino e a educação a fim de sair do lugar de resistência e reagir a tentativa de revisão do passado brasileiro que visam atender a projetos político-ideológicos mantenedores de uma ordem social racista.

Referências Bibliografia

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, p. 61-88, jun. 2012.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In: GABRIEL, Carmen Teresa.; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. (19-42).

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, Letramento: 2018.

A VILA RICA [S.l.; s.n.], 2017, 1 vídeo (1h09min28seg). Publicado pelo canal Brasil Paralelo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=svViHH8IBVg&t=2099s>. Acesso em: 31 out. 2021.

BISPO, Luana Maria Cavalcanti; BARROS, Kelly Cristiane, Vídeos do YouTube como recurso didático para o ensino de História. **Atos de pesquisa em educação (FURB)**. Blumenau – vol. 11, n. 3, p.856-868 set./dez. 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4864/3471>. Acesso em: 05 nov. 2021.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº 25/26, 193 - 221, 1992/1993.

_____. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETEIRO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (Orgs.). **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Livros didáticos e ensino: da História Sagrada à História Profana (Cap. III). **Livro didático e saber escolar 1810 - 1910**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Lei Federal no 10639, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>.

BUERE FILHO, José Antônio de Souza. Por que esquecemos do lanceiros negros? Ufsm.br. 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2018/09/21/por-que-esquecemos-dos-lanceiros-negros/> Acesso em 05 out. 2021.

CEZAR, Temistocles. O sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderno de historicidade. In: MAGALHÃES, Marcelo et al (orgs.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, p. 15 - 32, 2014.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. 2019. 232f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. Sociogénesis de uma disciplina escolar: la historia. Barcelona, Pomares-Corredor, 2009.

DULCI, Tereza Maria Spyer; QUEIROGA JÚNIOR, Tarcísio Moreira de. Professores-youtubers: análise de três canais do YouTube voltados para o ensino de História. **Revista Escritas do Tempo**, vol. 1, n. 1, p. 04 - 29, 2019.

ESCOSTEGUY FILHO, João Carlos. Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos. **Revista História Hoje**, vol. 8, nº 15. P. 39 - 65, 2019.

FONTOURA, Odir. Narrativas históricas em disputa: um estudo de caso no YouTube. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 69, p. 45 - 63, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-14942020000100004>. Epub 06 Mar 2020. Acesso em: 12 de set. 2021.

GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da. Que “negro” é esse que se narra no currículo de História? **Revista Teias**, v 11, nº 22, p. 93 - 112, 2010.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo, Ensino de História e Narrativa. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007, Caxambu. Anais da 30ª ANPED. Caxambu, 2007.

GONÇALVES, Nadia G. Produção sobre Ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. **Cartografia da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 113 - 126, 2019.

GUIMARÃES, Átila Silva Sena. **Canto negro: as músicas do bloco afro Ilê Aiyê para inclusão da história e cultura africana no currículo escolar**. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM Editores S. A., 2017.

HARTOG, François. O regime moderno de historicidade posto à prova pelas duas Guerras Mundiais. In: DUTRA, Eliana de Freitas (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 15 - 27, 2013.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LEMOS, Cristiane Alves de. **Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3o ano da rede pública**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

LOPES, Cristiano Gomes. **O ensino de História na palma da mão: o Whatsapp como extensão da sala de aula**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2016.

LOURES, João Victor. **Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história**. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

MENDES, Maria Manuela. **Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades**. Revista Vivência, nº 39, p. 102 - 123, 2012.

MENDES, Gabriel Cunha. **Canal “Outra História”**: o uso do Youtube como ferramenta pedagógica para o ensino de História. 2018. 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

MENDONÇA, Natália Lima de. **Dicionário Audiovisual de Conceitos: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

MIRANDA, Sônia Regina. A pesquisa em Ensino de História no Brasil: potências e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. **Cartografia da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 85 - 112, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. O anacronismo em questão. In: GONÇALVES, Marcia. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 191 - 214, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria e RALEJO, Adriana. Apresentação - Cartografias da pesquisa em Ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. **Cartografia da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 7 - 13, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação e Realidade**. v. 36, n, p. 191 - 211, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/cesar/Downloads/15080-71700-2-PB.pdf>. Acesso em: 14 de jan 2022.

MORAES, Daniela Martins de Menezes. **Ensinar e aprender História nas redes sociais online**: possibilidades e desafios para o espaço escolar. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

O ÚLTIMO REINADO [S.l.; s.n.], 2018, 1 vídeo (1h18min59seg). Publicado pelo canal Brasil Paralelo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J8hnQcNyoXU&t=2215s>. Acesso em: 16 out. 2021.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Memória, democracia e educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral. **História Oral**, v. 16, n. 1, p. 69 - 84, jan./jun. 2013.

PEREIRA, Marco Antônio Machado Lima. “Carta à Mãe África”: desafios e possibilidades no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. **Revista História Hoje**. v 8, nº 15, p. 239 - 262, 2019.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**. v 1, nº 1, p. 89 - 110, 2012.

PRIVATTI, Rafael Bastos Alves. **Desenhos animados e ensino de História**: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

PROST, Antoine. A história na sociedade francesa (séculos XIX e XX). In: _____ Doze lições sobre a história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

REBOUÇAS, Davi. INOCÊNCIO, Luana. MEDRADO, Andrea. Gringos react to Brazil: uma proposta de conceituação dos *reaction videos* em diálogo com as narrativas estrangeiras sobre um sul global “bastardo” in. POLIVANOV, Beatriz. ARAÚJO, Willian. OLIVEIRA, Caio. SILVA Tarcízio. (Org.). **Fluxos em redes sociotécnicas**: das micronarrativas ao big data. São Paulo: Intercom, p. 157 - 179, 2019. Disponível em: <https://www.ibpad.com.br/wp-content/uploads/2019/12/fluxos-em-redes-sociotecnicas.pdf>. Acesso em: 14 de jan. 2022.

SANTOS, Bruno Nascimento dos. **Raça, racismo e questão racial no ensino de história**: uma análise a partir dos livros didáticos. 2018. 106f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Amambai, 2018.

SANTOS, Dagson Jose Borges. **O uso de blogs no Ensino de História: a experiência da história do engenho de Santana de Ilhéus - BA.** 2018. 56 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018.

SILVA, Carlos Eduardo Valdez da. **E a música nessa História?** A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, 2016. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Liliam Ramos da. **Não me chame de mulata:** uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no Brasil no par de línguas espanhol-português. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, nº 57.1, p. 71 - 88, 2018.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. **Cartografia da pesquisa em Ensino de História.** Rio de Janeiro: Mauad X, p. 21 - 41, 2019.

SOUZA, Raone Ferreira de. **Usos e possibilidades do podcast no Ensino de História.** 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

[VAN DER SAND, João Pedro Pacheco.](file:///C:/Users/cesar/Downloads/10191-Texto%20do%20artigo-40602-1-10-20181023%20(3).pdf) Análise Reflexiva Sobre Vídeos de Reação no Youtube. In: **XXVI Seminário de Iniciação Científica da UNIJUÍ**, 2018, Ijuí. Anais do Salão do Conhecimento UNIJUÍ, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/cesar/Downloads/10191-Texto%20do%20artigo-40602-1-10-20181023%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/cesar/Downloads/10191-Texto%20do%20artigo-40602-1-10-20181023%20(3).pdf). Acesso em: 14 de jan. 2022.

APÊNDICE

Organização da oficina

Sendo este trabalho um projeto de oficina que visa a produção de vídeos *react*, estruturamos a seguir uma proposta de organização do processo para tornar viável o desenvolvimento do produto por professores e professoras. O processo conta com a definição da série escolar, a divisão de grupos entre os estudantes, a escolha do vídeo e do trecho selecionado, levando em consideração a lei 10.639/2003, a pesquisa de fontes com a ajuda do professor, a produção do roteiro de acordo com a proposta de Alberti (2012), gravação do vídeo, edição e apresentação.

Séries: Entendo que a oficina pode ser desenvolvida para o ensino fundamental 2 e ensino médio, para o exemplo a seguir, porém, aconselhamos aos professores a realização junto com as turmas finais do ensino de fundamental II e ensino médio, mais especificamente, o 2º e 3º anos do ensino médio. Claro que os professores têm liberdade para a adaptação da oficina de acordo com a sua realidade e contexto. A opção pelas duas últimas séries do ensino médio se mostra pertinente quanto ao recorte temporal contemplado na análise do vídeo da empresa Brasil Paralelo. A partir da 2ª série do ensino médio estão contemplados na BNCC, por exemplo, os conteúdos de Brasil Império e os primeiros anos da República.

Divisão em grupos: por ser uma tarefa que exigirá algumas etapas como a escolha do vídeo, escolha do trecho a ser reagido com a argumentação; elaboração do roteiro com os argumentos que possibilitem a interação com o vídeo e o trecho selecionado; gravação do vídeo e edição, achamos interessante o trabalho em grupos cujos membros podem ter entre 5 a 7 estudantes. Esta é uma sugestão com base em experiências pessoais do trabalho docente quanto a trabalhos em grupo de modo geral, os quais exigiram muitas tarefas a serem desenvolvidas pelos estudantes, cabendo ao professor que irá desenvolver a oficina em sala de aula a adaptação caso sinta a necessidade de aumentar ou reduzir o número de participantes.

Escolha dos vídeos: os grupos devem escolher um vídeo sobre a História do Brasil do *YouTube*, indicar o canal, quantas visualizações, curtidas e comentários para que se demonstre, a partir dos dados da própria plataforma, o alcance daquele conteúdo. Dessa forma, os grupos poderão mapear quais tipos de narrativas históricas estão ganhando espaço no debate público e assim podem se preparar de modo mais focado nas discussões sobre determinado tema. Não é necessário, no entanto, a postagem do vídeo *react* produzido pelos

estudantes na plataforma *YouTube*. É importante também que identifiquem um trecho do vídeo e que se faça a relação com a lei 10.639/2003, uma vez que estamos enfatizando o combate ao racismo.

Mediação do professor: o professor deve ver previamente o vídeo escolhido pelo grupo para auxiliar na identificação da narrativa histórica apresentada como no exemplo sobre o vídeo *O Último Reinado* da série *Brasil: A Última Cruzada*. A ajuda do professor é necessária também para a indicação de fontes, primárias e secundárias, que auxiliarão no desenvolvimento dos argumentos e na elaboração dos roteiros junto aos estudantes.

Elaboração do roteiro: o roteiro é uma etapa importante após a escolha dos vídeos, do trecho selecionado e da mediação do professor. Neste momento utilizaremos as propostas de Alberti (2012) quanto a metodologia de prática de ensino de História para as relações raciais com o objetivo de estruturar a produção roteiro a oficina de *react*. Tentamos adaptar uma proposta de metodologia apresentada no artigo de Alberti (2012) para a elaboração de atividades que viabilizem um roteiro o qual servirá para a gravação dos vídeos *reacts* pelos estudantes.

Alberti (2012) em seu artigo discute algumas diretrizes e sugestões tendo em vista a elaboração de material didático sobre a história das relações étnico-raciais. Ao colocar esse objeto como o elemento norteador da abordagem sobre o passado, entendo que a autora está abordando os processos de construção das relações étnico-raciais no Brasil e, ainda, possibilitar o estudo para se identificar mudanças e permanências quanto as relações étnico-raciais em nosso país.

Ao apresentar etapas e uma estratégia de execução de tarefas, Alberti (2012) nos fornece uma fonte de organização do trabalho que pode ser inserido dentro do processo de elaboração do *react*. Alberti (2012) situa seu trabalho em uma *questão de pesquisa* que possa levar os alunos à pesquisa, por isso utiliza fontes para desenvolver a sua proposta.

Alberti (2012) recorre ao uso de fontes para que as pessoas de hoje tenham contato com o pensamento do passado e assim compreenderem como pensavam as pessoas de determinada época. Segundo a autora:

Fontes precisam ser corretamente analisadas, o que significa dizer que precisamos conhecer o contexto de sua produção, bem como quem as produziu, por que, quando e para quem. Elas podem documentar coisas que não tencionavam documentar originalmente e permitem que façamos afirmativas sobre o passado que as pessoas que então viviam não

teriam feito. Um tratamento correto das fontes embasa o rigor histórico que buscamos nessa proposta (ALBERTI, 2012, p.63).

O trabalho com pesquisa, afirma Alberti (2012), indica também o processo de “[...] produção de resultados a partir do que foi investigado” (ALBERTI, 2012, p. 63). Os resultados seriam produtos das tarefas a serem executadas e que foram propostas aos estudantes. Segundo a autora “[...] A questão de pesquisa, o uso de fontes (ou evidências) e a produção de resultados que permitam comunicar sobre o passado são três processos chave pelos quais podemos dizer que se dá o aprendizado em história”. É nesse sentido que escolhemos trabalhar com a proposta da autora, visando, além da estruturação de um roteiro para os *reacts*, a aprendizagem dos estudantes.

A proposta de Alberti (2012) se assemelha a minha proposta de *react* quando a autora articula em uma possível tarefa para os estudantes com o tema da escravidão na América Portuguesa, o uso de fontes (primárias ou secundárias) e o uso de TICs. Nessa articulação a autora indica que materiais didáticos mais antigos, que foram recursos de ensino de História nas escolas, pudessem ser confrontados pelos argumentos dos próprios estudantes a partir do estudo da escravidão, quando tais materiais didáticos apresentassem uma linguagem estereotipada sobre o negro e o indígena e o trabalho escravo. Segundo Alberti (2012), poderiam ser usados recursos das TICs os quais se pudesse escrever ao lado desses conteúdos os argumentos contrários. Percebo essa dinâmica próxima ao *react* levando em consideração que em nossa proposta teremos como resultado uma gravação audiovisual a qual pode ser editada com imagens, sons além da narrativa está se apresentando por meio da oralidade e não da escrita.

A autora, no entanto, apresenta um modelo de atividade o qual pode ser adaptado para a oficina *react*. Neste modelo a autora há a oportunidade de fazer contrapontos a afirmações sobre a história que podem estar incorretas ou, talvez, incorra a preconceitos e estereótipos. Alberti (2012) lança mão de uma estratégia que pré-estabelece alguns caminhos que o texto deve seguir, deixando que os estudantes preencham o texto com seus argumentos retirados e construídos a partir da interpretação de fontes. Na produção de vídeos de *react* serão indispensáveis os roteiros de falas os quais deverão ser seguidos e executados. Dessa forma os estudantes podem ficar mais seguros em falar e contra-argumentar a respeito do conteúdo do vídeo o qual se está reagindo criticamente. O molde apresentado no trabalho de Alberti (2012) será a base para a construção dos roteiros dos *reacts*. Coincidentemente, o conteúdo do molde se insere dentro do recorte temporal do vídeo analisado neste trabalho, porém, o texto base deve ser adaptado a partir do conteúdo o qual se pretende reagir.

Molde apresentado no artigo de Alberti para a elaboração de redação a qual utilizaremos como parâmetro para os roteiros.

1. Introdução genérica: Ao contrário do que muitos pensam a abolição da escravidão em 1888 não foi o momento em que a maioria dos africanos escravizados e seus descendentes se tornou livre no Brasil. Antes de 1888, grande parte dos que haviam vindo como escravos ou nascido como escravos era livre. As formas de conquistar a liberdade até 1888 variaram bastante [deixar espaço para o aluno continuar o parágrafo introdutório]
2. O documento... mostra que era possível tornar-se livre... [descrever o caso]
3. Outra forma de alcançar a liberdade era..., como mostra o documento..., que se refere ao caso de... [descrever o caso]
4. Os negros livres e libertos exerciam diferentes atividades, na sociedade imperial. [identificar uma pessoa ou um grupo], por exemplo, que vivia[m] em [identificar o lugar] durante [informar quando], [descrever o que fazia(m)]
5. Outro exemplo interessante é o de [descrever o exemplo]
6. Apesar desses exemplos, a pessoa negra ou mulata que tinha nascido livre ou tinha alcançado a liberdade corria o risco de ser considerada escrava, como mostra o documento... [descrever o caso] Esse risco deixou de existir em 1888, quando a escravidão foi abolida por lei.
7. No final, parágrafo conclusivo.

Molde Adaptado da proposta de Alberti para a elaboração de roteiro dos *reacts*

1. Apresentação genérica: Olá, a todas e a todos. Estamos aqui para reagir ao vídeo [inserir o nome do vídeo] sobre a História do Brasil, mais especificamente sobre [inserir o tema].
Selecionamos o trecho a partir [inserir o tempo que inicia o trecho] até [inserir o tempo que finaliza o trecho]
2. Contextualização: a fala a qual apresentamos está relacionada a [espaço para preenchimento pelos estudantes].

3. A questão a ser tratada aqui [espaço para preenchimento pelos estudantes].

4. Segundo o vídeo [espaço para a descrição da narrativa do vídeo e para expor as argumentações do vídeo quanto ao tema]

5. Fontes: [citar as fontes sobre o tema a ser comentado]

6. Nas fontes consultadas [preencher com as argumentações elaboradas pelos estudantes com auxílio do professor]

7. Fechamento. Nessa parte o estudante pode colocar as suas conclusões quanto aos estudos feitos a partir da mediação do professor e estudos das fontes. Além disso, o estudante pode apontar situações do cotidiano as quais estejam relacionadas ao racismo.

Desenvolvimento de um roteiro para *react* com base nas reflexões do vídeo *O Último Reinado*

1. Apresentação genérica: Olá, a todas e a todos. Estamos aqui para reagir a um vídeo sobre a História do Brasil, mais especificamente sobre a idéia da composição “racial” do Brasil. Como o vídeo é grande, selecionamos o trecho a partir de 13min15 seg até 13min47seg.

2. Contextualização: a fala a qual apresentamos está relacionada a narrativa do vídeo sobre José Bonifácio, um político brasileiro do século XIX que teve atuação na independência do Brasil e no período regencial, por exemplo. A questão a ser tratada aqui não é necessariamente Bonifácio, mas a ideia expressada pelo participante do vídeo, que é atribuída a Bonifácio. Segundo o vídeo, o político em questão afirmava a potencialidade da união das raças presentes no Brasil, sobretudo três: a lusitana, a africana e a indígenas. Ele segue dizendo ainda que, a junção dessas três raças resultaria em outra, a brasileira.

3. Fontes: Para comentar sobre esse trecho selecionado a gente se utilizou de algumas fontes bibliográficas: O espetáculo das Raças (SHWARCZ, 1993), Sapiens (HARARI, 2017), O que é

racismo estrutural (ALMEIDA, 2018)

4. Argumentação: Nas fontes consultadas percebemos que a ideia da existência de raças humanas distintas era algo comum no século XIX. No Brasil, Alguns intelectuais a exemplo de Von Martius, que escreveu uma obra sobre a história do país em 1838, concebiam essa ideia do Brasil ser formado por essas três raças mencionadas, no entanto, naquele contexto, havia a perspectiva da superioridade da raça branca com relação a indígena e a negra. Outros intelectuais que vieram depois de Von Martius se valeram de teorias raciais, as quais chegaram com força no Brasil a partir dos anos 1870, para elaborar uma ideia da potencialidade do brasileiro, como uma raça resultante da raça branca, negra e indígena, levando em conta que, segundo Romero, o brasileiro seria um tipo ideal para se existir neste território de acordo com as condições climáticas características de um país tropical e assim construir o futuro do país rumo ao progresso. É de se pensar, no entanto, como o vídeo se utiliza dessa ideia nos dias atuais uma vez que não se faz nenhuma problematização a respeito desse discurso por parte do participante e nem mesmo de outros apresentadores do vídeo. Essas ideias foram bem propagadas no Brasil no século XIX e início do século XX e trouxeram algumas consequências, uma vez que, se acreditando na superioridade da raça branca, muito se estimulou a vinda de imigrantes europeus para o Brasil na expectativa de promover a miscigenação e para alguns, se acreditava ainda em se promover o branqueamento da população brasileira. Esse discurso, portanto, carrega uma determinada história e nos tempos de hoje, quando não se acredita com base na ciência na existência de outras raças humanas a não ser a *Homo Sapiens*, o vídeo escolheu utilizar esse discurso que pode contribuir na racialização das pessoas, ajudando a fortalecer estereótipos, preconceitos e o racismo na sociedade.

5. Fechamento: Para concluir, queremos afirmar a necessidade de questionar os discursos na internet, em especial aqueles presentes em narrativas históricas para não construirmos um conhecimento que preserve, ou, reforce discursos que legitimam uma sociedade racista.

Obs: os estudantes podem nesse momento fazer algumas observações com relação ao seu cotidiano, se já sofreu ou presenciou algum ato ou fala racista que se conecta com a argumentação descrita anteriormente.

A partir dos modelos apresentado acima, se pode exemplificar como a proposta de Alberti (2012) nos auxilia na construção de roteiros. Dentro das múltiplas abordagens dos conteúdos

de História, as adaptações de acordo com os temas, contextualização, fontes e argumentações devem ser feitas. Como expusemos no capítulo 2, a produção dos *reacts* abre possibilidades de uso de materiais produzidos pelos estudantes para outras dimensões da educação.