

**PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E OBJETIVAÇÃO EM CONVERSA COM  
PROFESSORES DE HISTÓRIA (NA) SOBRE A ERA DIGITAL**

PROCESSES OF SUBJECTIVATION AND OBJECTIVATION IN A CONVERSATION  
WITH HISTORY TEACHERS IN (AND ABOUT) THE DIGITAL ERA

PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y OBJETIVACIÓN EN CONVERSACIÓN CON  
PROFESORES DE HISTORIA (EN) SOBRE LA ERA DIGITAL

Carmen Teresa Gabriel<sup>1</sup> 0000-0001-9503-6740

Gabriela Arosa<sup>2</sup> 0009-0006-4197-3468

Juliane Oliveira<sup>3</sup> 0009-0007-7144-4126

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;  
carmenteresagabriel@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;  
gabiarosa@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;  
julianelopes.oliveira33@gmail.com

**RESUMO:**

Por meio da construção e análise de uma roda de conversa *online*, em conjunto com a sistematização das respostas que professores-pesquisadores de História concederam a um questionário, foram fixados alguns dos sentidos de conhecimento histórico escolar evidenciados a partir do campo discursivo construído. Para tal, tem-se como base a conversa enquanto metodologia de pesquisa, as considerações dos estudos biográficos, autobiográficos e a teoria do discurso pós-fundacional como lentes teórico-metodológicas construídas para ler/fazer o mundo. Identificou-se que coabitam sentidos distintos de conhecimento histórico escolar entre os docentes de História. E, principalmente, que tem se convertido em demanda desses professores, mediante a difusão do polo da emissão e da ubiquidade, a necessidade de diferenciação entre as formas de produção de conhecimento como traço de subjetivação docente. Recoloca-se, assim, no centro da discussão, a questão do conhecimento como definidor, mas não exclusivamente, dos sentidos de escola na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** conhecimento histórico escolar; objetivação/subjetivação, ProfHistória, tecnologias digitais.

**ABSTRACT:**

Through the construction and analysis of an online conversation circle, besides the systematization of the answers given in a questionnaire by History professor-researchers, we established some of the meanings of school historical knowledge that emerged from the discursive field constructed. To do this, we used conversation as a research methodology, the considerations of biographical, autobiographical studies and post-foundational discourse theory as the theoretical-methodological lenses we built to read/make the world. We identified that different meanings of school historical knowledge coexist among History teachers. And, above all, the need to differentiate between forms of knowledge production as a feature of teacher subjectivation has become a demand of these teachers, through the diffusion of the pole of emission and ubiquity. Thus, the question of knowledge as defining, but not

exclusively, the meanings of school in contemporary times is placed back at the center of the discussion.

**Keywords:** school historical knowledge; objectification/subjectification, ProfHistória, digital technologies.

#### **RESUMEN:**

A través de la construcción y análisis de una mesa redonda en línea, junto con la sistematización de las respuestas que profesores investigadores de historia proporcionaron a un cuestionario, hemos identificado algunos de los significados del conocimiento histórico escolar presentes en el campo discursivo que hemos desarrollado. Utilizamos la conversación como método de investigación, reflexiones de estudios biográficos, autobiográficos y la teoría del discurso posfundacional como marcos teórico-metodológicos para interpretar/crear el mundo. Hemos observado la coexistencia de diferentes significados del conocimiento histórico escolar entre los docentes de historia. Y, sobre todo, cómo se ha convertido en una demanda de estos profesores, a través de la difusión del centro de emisión y de la ubicuidad, la necesidad de distinguir entre las formas de producción del conocimiento como un rasgo de subjetividad docente. Al colocar en el centro del debate la cuestión del conocimiento como definidor, pero no exclusivo, de los significados de la escuela en la contemporaneidad.

**Palabras clave:** conocimiento histórico escolar; objetivación/subjetivación, ProfHistória, tecnologías digitales.

## **Introdução**

A questão do digital se torna cada vez mais inevitável em nossos contextos escolares. Por um lado, porque estamos imbricados às suas interferências, uma vez que nossos modos de subjetivação são atravessados pelo cenário sociotécnico atual (Santaella, 2003) e vice-versa. Por outro, porque nos deparamos, sobretudo após o período de pandemia da Covid-19, com novos comportamentos sociais, cognitivos, intelectuais, afetivos, que emergiram da relação dos discentes e docentes com as tecnologias digitais e que produzem inúmeras conexões com a constituição do conhecimento escolar.

Neste artigo, apresentaremos algumas considerações decorrentes da construção e análise de uma roda de conversa *online* desenvolvida com professores matriculados no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)<sup>1</sup>. A roda de conversa contou, ainda, com a participação de uma licencianda em História e de uma professora do ensino básico, que, à época, também realizava mestrado, mas em um programa distinto. Além disso, analisamos algumas das respostas concedidas por esses professores e outros pós-graduandos do ProfHistória a um formulário elaborado coletivamente pelo grupo de pesquisa que integramos. Nosso objetivo principal com esse estudo é dar luz às narrativas produzidas por

---

<sup>1</sup> O debate sobre o processo de formulação e princípios norteadores do ProfHistória pode ser visto em Monteiro e Reznik (2021).

professores de História que assumem a própria sala de aula como objeto de estudo, de modo a tentar compreender os processos de subjetivação e objetivação do conhecimento histórico escolar na era digital. Vale esclarecer que nossas análises e impressões se apoiaram nos pressupostos da Teoria do Discurso, em especial nas preocupações da pauta pós-fundacional.

Isso significa dizer que apostamos na noção de que os discursos ultrapassam a dimensão da linguagem, sendo, assim, construtores de realidades. Acreditamos, ainda, que cada um dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa atua, em seus respectivos territórios profissionais e subjetivos, como produtores de currículo. Baseando-nos nisso, a roda de conversa e as respostas ao questionário, integradas às contribuições que construímos aqui, são formas de estabelecer uma certa “conversa complicada” que marca o território de construção do Currículo (Pinar, 2007).

Optamos por organizar este texto em quatro seções. Na primeira, apresentamos os critérios escolhidos para a construção da roda de conversa *online*, bem como alguns pressupostos teórico-metodológicos que nos acompanharam. Em seguida, sublinhamos os sentidos de conhecimento histórico escolar que circulam entre os colaboradores da pesquisa, por meio da análise das respostas ao questionário e das narrativas produzidas na roda de conversa realizada. A terceira seção focaliza nos desafios do acesso ao digital no âmbito da cultura escolar. Por último, revelamos indícios do que é possível considerar como elementos constituintes dos processos de subjetivação docente na era digital.

### **Pesquisando nas encruzilhadas**

A articulação entre conhecimento e currículo, no Brasil, marca a própria trajetória do campo das teorias curriculares. Como afirmam Lopes e Macedo (2011), o conhecimento e o currículo se constituíram de diferentes significados conforme os contextos em que estiveram circunscritos. Segundo Costa e Lopes (2022, p.4), “[...] é recorrente no âmbito do pensamento curricular brasileiro, a despeito das diferentes perspectivas, o questionamento sobre os conhecimentos que importam ao currículo”. Demonstra-se, desse modo, a importância da questão do conhecimento para a constituição do campo curricular.

Em consonância com as teorizações pós-fundacionais, entendemos que “apostar” significa fazer trabalhar constantemente a aporia da impossibilidade e inevitabilidade de fechamento de sentidos de qualquer processo de significação. Logo, diante da impossibilidade de trabalharmos teoricamente sem qualquer tipo de fechamento, mas compreendendo que esses fechamentos serão sempre contingenciais, defendemos politicamente que a escola é o

único espaço social, garantido por lei, para que crianças e adolescentes se relacionem com o conhecimento científico.

A emergência do populismo digital<sup>2</sup> na contemporaneidade acentuou a importância de fixarmos o termo “conteúdo” como rastros de cientificidade (Gabriel, 2017; Gabriel; Castro, 2013), sendo um dos elementos constitutivos do conhecimento escolar, mas não o único. Concordamos com Martins (2019, p.100) quando indica que:

Essa aposta não reduz conhecimento escolar a conteúdos, pois reconhece a presença de outros elementos diferenciais nas práticas articulatórias definidoras deste conhecimento que tem na escola o seu espaço privilegiado de estabelecimento de relações, como, por exemplo, competências, valores, atitudes, saberes do senso comum, dos meios de comunicação de massa, etc.

O conhecimento científico participaria, assim, da constituição do conhecimento escolar, permitindo, inclusive, que outros sentidos sejam disputados, como os referentes aos termos “científico” e “verdade”. Contribuiria, também, para a superação da tradicional hierarquização dos conhecimentos científicos e escolares. Dessa forma, apostamos no conceito mobilizado por Gabriel (2017), “conteúdo-rastro”, como maneira de participar da cadeia de definição de sentidos para “conhecimento escolar”, anunciando, assim, os fluxos de cientificidade e, simultaneamente, adiando a possibilidade de sua fixação. O significante *rastro* seria, portanto, a aposta da ideia de um entrelugar, como um vestígio da realidade que reúne camadas temporais diferentes e que propõe, também, outros padrões de objetividade necessários à aporia que marca as lutas por hegemonização de sentidos (Gabriel, 2017, p. 533).

É com este entendimento que operamos, nesta pesquisa, para pensar o conhecimento histórico escolar. Apoiadas no quadro epistêmico pós-fundacional, compreendemos que

Associar o adjetivo escolar ao substantivo conhecimento histórico implica, simultaneamente, reconhecer a especificidade do saber que circula em sala de aula e explorar o caráter comum do substantivo conhecimento histórico (Martins, 2023, p. 56).

---

<sup>2</sup> Segundo Letícia Cesarino (2020), o populismo digital pode ser caracterizado pelo uso intensivo das redes sociais e de outras tecnologias digitais, popularizadas a partir dos anos 2000, na chamada era da Web 2.0, para mobilizar apoio político, contornando os meios tradicionais das mídias. Utilizando-se das teorias sobre populismo de Ernesto Laclau, a autora identifica que essa estratégia permitiria uma relação direta das pessoas com seus respectivos candidatos, enfatizando um estilo personalista de comunicação e apelando para sentimentos, emoções e produzindo “inimigos comuns”. A sua interpretação permite compreender, então, como essas ferramentas digitais reconfiguram relações políticas e sociais.

Nas fixações de sentido aqui privilegiadas, entende-se o conhecimento histórico escolar como aquele que foi “produzido em outro lugar e que possui uso distinto, que constrói seus próprios regimes de historicidade e que possui suas próprias formas de verificabilidade” (Martins, 2023, p. 58). Trata-se de considerar que o conhecimento histórico escolar não se constitui como uma “versão simplificada” do conhecimento histórico acadêmico-científico, mas, sim, como um amálgama de interferências, que articula como valores de verdade a “ciência histórica didatizada” ou “conteúdos” e, por fim, as dimensões axiológicas e a político-social (Martins, 2023, p. 58).

Na tentativa de encontrar uma metodologia que fosse capaz de revelar os processos de subjetivação e objetivação do conhecimento histórico na era digital, a conversa apareceu como um dos caminhos metodológicos profícuos. Não desejávamos, somente, “dar voz” aos professores que aceitaram conversar conosco. Partimos da noção de que estes eram produtores de reflexões e narrativas de si. Afinal, “uma conversa não tem a ver com ‘colocar-se no lugar do outro’. Esse é o lugar do outro. O que a conversa habilita é tentar narrar esse lugar, torná-lo mais profundo, quiçá mais transparente” (Skliar, 2018, p. 13).

Trata-se mais de deixar transparecer em que medida o acontecimento desta conversa pode jogar luz aos caminhos de pesquisa desejados do que de utilizar as falas dos professores como reflexos ou ilustrações daquilo que se desejava encontrar. Como nos dizem Tiago Ribeiro, Rafael de Souza e Carmen Sanches Sampaio (2018, p.35):

Conversar sem o apagamento dos conflitos e tensões sempre presentes entre diferentes modos de pensar(se), de dizer(se), de escutar(se), de conhecer(se)... um desafio instigante e provocativo que, no encontro com o outro, provoca-nos a viver a experiência da alteridade: pensar(se) com o outro o outro.

Foi, portanto, nessa tentativa de pensar *com* os professores que optamos pela roda de conversa. A nossa intenção inicial era construir um ambiente que se parecesse mais com uma conversa em sua informalidade do que com um grupo focal. Para que os colaboradores da pesquisa se sentissem mais confortáveis, pedimos que separassem uma bebida de sua preferência. Entretanto, a estratégia não funcionou, pois os participantes não se prepararam conforme a expectativa, nos colocando diante do inesperado e do incontrolável.

Na contramão do desejado, a conversa se manteve, por muito tempo, em constante formalidade. Dessa forma, ao analisarmos as gravações posteriormente, percebemos que existe um certo protocolo de como se comportar nesses espaços. Todos nós mantivemos os microfones desligados enquanto os outros falavam e esperamos mais do que em uma situação

presencial para intervir nas demais falas. De uma maneira geral, os participantes não se “atropelaram” ou se dirigiram diretamente uns aos outros.

Em relação ao outro instrumento metodológico privilegiado, o questionário *online*, convém esclarecer que este foi enviado para professores que estabelecem alguma relação intencional com o conhecimento. Investimos no pressuposto da especificidade da profissão docente como demarcada pela sua relação com o conhecimento. Entendemos, ainda, que o sujeito docente articula suas demandas, desejos e apostas políticas, inevitavelmente, na construção do conhecimento escolar.

Dentre todos os professores que responderam ao questionário (48), optamos por analisar as respostas e convidar para a nossa conversa somente aqueles matriculados no ProfHistória (18) por apostarmos na especificidade epistemológica deste programa, o qual oportuniza que os docentes reflitam, entre seus pares, sobre sua própria prática pedagógica e teorizem a partir de suas experiências em sala de aula.<sup>3</sup> Entendemos, portanto, que é construído, no âmbito do ProfHistória, um ecossistema de reflexões e práticas que se formam em uma encruzilhada de potências que a escola e a universidade possuem quando relacionadas para além das visões dicotômicas e hierarquizantes entre elas.

Para Araújo e Santos (2022, p.4),

entender a encruzilhada como um campo de possibilidades é entender que o encontro das diferenças gera conflito entendido, não como barreira, mas como abertura de caminhos, espaços, para o movimento e para a mudança.

Utilizamos, assim, a noção de “encruzilhada” como possibilidade de cruzamentos de diferentes origens e direções para compreender as potencialidades da produção acadêmica do programa e, também, da conversa com seus participantes.

Ainda em relação ao nosso *corpus* empírico, vale mencionar que todos os participantes da pesquisa foram informados, previamente, sobre a natureza do estudo, os objetivos e os métodos adotados. Isso porque disponibilizamos, antes do envio do questionário e da realização da roda de conversa, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pela professora doutora responsável pela coordenação da pesquisa. O documento em questão foi formulado a partir do que está estabelecido na Resolução CNS nº 510/2016 (Ética na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais). Ainda em conformidade com a referida

---

<sup>3</sup> Cabe destacar que a quantidade de horas de trabalho acumulada por todos os professores-mestrandos envolvidos no programa é bastante significativa. Este elemento produz impactos significativos na qualidade de vida desses sujeitos que deve ser levada em consideração quando se aposta nesse tipo de formação.

resolução, submetemos o projeto na Plataforma Brasil para apreciação ética da pesquisa que, no presente momento, está em fase de análise.

Os participantes tiveram, então, contato prévio com a proposta do estudo, além de estarem cientes sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento da pesquisa e do direito à privacidade das informações concedidas. Aqueles que participaram da nossa conversa autorizaram a divulgação de seus nomes verdadeiros, bem como a divulgação de suas identidades e informações. A fim de preservar suas subjetividades e a forma como eles se apresentaram para nós, mobilizaremos seus nomes. Assim, aceitaram conversar conosco os professores-pesquisadores Júlio, Gilberto e Lídia. A estudante de mestrado Gabriela e a estudante de licenciatura Juliane, integrantes do grupo de pesquisa que o presente estudo se insere<sup>4</sup>, atuaram na construção dos eixos temáticos que nortearam a conversa.

Tomar as narrativas docentes como um “processo de objetivação do narrado” contribui para a desestabilização das noções cartesianas de sujeito. Trata-se de uma forma de compreendê-lo a partir da sua relação com a linguagem, entendendo-o como produtor de discurso e, portanto, de realidade. As subjetividades docentes ali produzidas na articulação com as tecnologias digitais, por meio das intencionalidades dessa pesquisa – que nortearam a conversa –, (se) fizeram durante o acontecimento da conversa que estabelecemos (Dias; Gabriel, 2021).

Apesar da nossa tentativa de deixar a conversa se desenrolar de forma fluída, logo de início os participantes decidiram realizar a dinâmica de fala no formato de rodada, em que cada um falou por vez. Se, por um lado, as intromissões nas falas foram muito poucas, como se esperava de uma conversa, por outro, a escuta e constituição de um espaço de formação compartilhada se fez de forma bastante profícua.

Optamos pela conversa como metodologia (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018) e nos inspiramos nos estudos biográficos como forma de compreender as narrativas ali produzidas. Buscamos, com esse ponto de vista, compreender as narrativas e a sociedade como entidades que estabelecem entre si uma relação recíproca, em que o “biográfico não é apenas um espaço de mediação e de articulação entre o individual e o social: ele é simultaneamente o lugar de uma instituição do indivíduo e de uma realização social” (Delory-Momberger, 2016, p. 141).

---

<sup>4</sup> Referimo-nos ao Grupo de Estudos Currículo Conhecimento e Ensino de História, coordenado pela professora Carmen Teresa Gabriel. Desde sua fundação, vem abrigando investigações em/sobre Currículo e Ensino de História, tendo como foco a questão do conhecimento. Reúne pesquisadores situados em diversas etapas de seus processos formativos: estudantes de graduação (sobretudo dos cursos de História e Pedagogia), mestrado e doutorado, além de docentes da educação básica e superior da UFRJ e de outras universidades.

Diante das considerações acerca da relação entre sujeito e estrutura, procuramos evidenciar sentidos de conhecimento histórico escolar e os processos de subjetivação docente frente à questão do digital, apostando que os processos de objetivação e subjetivação se dão concomitantemente – e que podem ser revelados por meio das narrativas contadas e das que contaremos aqui, a partir do acontecimento da roda de conversa. Essas narrativas, ainda que singulares, articulam elementos coletivos da docência, o que nos possibilita, portanto, fixar alguns dos sentidos constituidores do currículo de História que estão sendo mobilizados pelos sujeitos que o concebem e o habitam.

Visamos, assim, contribuir para sentidos de ciência que valorizem uma

[...] experiência vivida e um discurso partilhado [que] deve conduzir à saída definitiva de um paradigma científico onde as posições de “objeto” e de “sujeito” são estabelecidas como princípio e de maneira invariável, onde o universal se opõe ao singular como o geral ao particular” (Delory-Momberger, 2016, p. 143).

Estamos apostando que os sujeitos que participaram da nossa roda de conversa, bem como todos os sujeitos-docentes, se subjetificam enquanto tal, a partir das relações que estabelecem com o conhecimento escolar, considerado “matéria prima do seu ofício” (Dias; Gabriel, 2021, p. 1303). São, desse modo, sujeitos inacabados sempre localizados na sua contextualidade histórica.

Vale mencionar que a roda de conversa ocorreu por meio da plataforma *Google Meet*, no dia 20 de dezembro de 2023. Durante a sua realização, foram compartilhados alguns *slides* com as perguntas norteadoras da conversa, de modo a apresentar o que discutiríamos. É possível que a fixação dos sentidos nos *slides*, bem como das perguntas que realizamos oralmente, possa ter interferido de alguma maneira na construção dos sentidos enunciados. No entanto, entendemos e assumimos a impossibilidade de controle sobre as interferências. Optamos por fazê-lo como um lembrete dos assuntos que trataríamos e como um registro do que estávamos tentando construir.

Os três eixos que preparamos para serem conversados foram: 1) processos de subjetivação docente na era digital; 2) questões relativas aos sentidos de aprendizagem e 3) questões relativas aos sentidos de conhecimento histórico escolar. A conversa durou mais de duas horas e a registramos de três formas. O áudio gravado foi enviado para uma plataforma paga, *Transkriptor*, responsável por gerar a primeira transcrição. Em seguida, reassistimos à roda, realizando alguns acertos na transcrição e organizando a pontuação do texto gerado. Depois, realizamos mais uma revisão.

Ao longo do tratamento de tais registros, percebemos que muitas foram as perguntas que gostaríamos de ter realizado durante a conversa, mas que só nos surgiram depois. Isso demonstra a incompletude e a infinitude do movimento da pesquisa e o quanto é possível, ainda ao final da primeira conversa, estabelecer várias outras. Evidencia, também, a potência e a riqueza do olhar para o inacabado.

### **“A nossa produção de conhecimento histórico escolar, ela envolve tudo.”**

No questionário que os professores-pesquisadores responderam, enviado antes da realização da roda de conversa, havia a seguinte questão: “Entre as afirmações listadas abaixo, qual você considera a melhor definição de conhecimento escolar?”. As opções disponibilizadas foram: (1) Uma simplificação do conhecimento científico; (2) Sinônimo do conteúdo disciplinar, presente nas propostas curriculares; (3) O conhecimento universal que deve ser ensinado a todos/as; (4) O resultado de processos de seleção e reelaboração didática, que envolve tanto critérios políticos quanto epistemológicos. O nível de gradação que eles podiam marcar para cada alternativa estava organizado em “Discordo totalmente”, “discordo parcialmente”, “sou indiferente”, “concordo parcialmente”, “concordo totalmente” e “concordo”.

Se analisarmos o grupo total de alunos do ProfHistória que responderam ao questionário – isto é, 18 pessoas –, observamos que, sobre a definição de conhecimento escolar, 3 concordaram com a afirmação de que é uma simplificação do conhecimento científico; 7 concordaram com a afirmação de que é sinônimo de conteúdo disciplinar presente nas propostas curriculares; 13 concordaram – de modo que 6 concordaram totalmente – com a afirmação de que é resultado do processo de seleção e reelaboração didática que envolve tanto critérios políticos quanto epistemológicos; e 6 pessoas concordam com a afirmação de que o conhecimento escolar é aquele universal que deve ser ensinado a todos.

Percebemos, assim, que sentidos aparentemente incompatíveis convivem entre os professores-pesquisadores que participaram da pesquisa. Destacam-se as respostas que concordam com sentidos que associam o conhecimento científico a um conhecimento universal que deve ser repassado para as novas gerações e como sinônimo de conhecimento disciplinar, reforçando a disciplina universitária como lugar de origem do conhecimento escolar. Seria preciso aprofundar essa temática com todos os respondentes para compreender os sentidos para conteúdo disciplinar que seriam mobilizados por esses sujeitos. Ou, então, o

conhecimento universal não estaria sendo tratado como sinônimo de conhecimento científico? Recorrentemente, o termo “conteúdo” é mobilizado como sinônimo de conhecimento científico disciplinarizado (Gabriel, 2013), o que também nos apontaria para o critério de validação do conhecimento escolar a partir do conhecimento científico como sua “origem”, isto é, como fornecedor dos sentidos de verdade que o qualificam a estarem na escola para serem ensinados.

Quando pedimos que os participantes comentassem um pouco mais sobre o que eles haviam respondido no questionário, Júlio, professor do Estado e do município do Rio de Janeiro há pelo menos 15 anos, respondeu:

*Eu traduziria isso tudo na questão da transposição. É quando você transpõe os conteúdos didáticos ou acadêmicos com assunto ou prática didática e com a necessidade da turma. Então, às vezes você vem com o conceito, com a aula toda bonitinha, redondinha, tal. E aí, como aconteceu esse ano: você vê um aluno negro, que desenha maravilhosamente bem, de uma turma do oitavo ano, apresentar para você: “olha que coisa linda que eu desenhei”. Quando você vai ver, é o retrato do Adolf Hitler. Então, assim, ali acabou o planejamento, ali acabou o conteúdo, você para. Você está falando de Napoleão, rapaz, chega com Hitler. Você para tudo, conversa rápido sobre intolerância, sobre xenofobia, sobre conceitos, para não entrar, fazer propaganda do que ele estava trazendo, mas combater o que ele estava tentando fazer. E eu acho que tem muito disso. O nosso conhecimento histórico, nossa produção de conhecimento histórico escolar, ela envolve tudo, é uma coisa que, por exemplo, esse ano eu tive 3 turmas de sétimo ano. Para uma turma do sétimo ano, era o mínimo do básico. A outra turma do sétimo ano, já avancei um pouco mais, mesmo conteúdo. Para a última turma do sétimo ano, já era uma aula pré-oitavo, porque eles já estavam muito na frente na questão da participação, do entendimento, então eles dialogavam mais com a gente. Então, a gente teve uma troca. Não foi uma coisa só de exposição, porque, se for só por exposição, você fala assim: “Pronto, acabei o livro, parabéns”, mas aí ele vai olhar para o livro, vai falar assim: “que que é isso?”. Então, assim, é muito disso - é você selecionar, reelaborar, levar em consideração o que se tem, o que se pensa, o que se sabe, o que se vai ter de retorno. (Júlio, Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 2023)*

É possível destacar desse fragmento que, para esse professor, o entendimento de conhecimento escolar, para além de resultar de uma transposição didática do conteúdo acadêmico, engloba aquele conhecimento produzido quando se leva em consideração a demanda da turma. Articula, ainda, a dimensão prática da vida desse estudante. Reafirmam-se, assim, aqueles sentidos de conhecimento histórico escolar que valorizam a participação dos estudantes em seu processo de produção.

Júlio também se inclui na construção desse conhecimento quando destaca que: “nossa produção de conhecimento histórico escolar [...] envolve tudo”. É atribuído destaque, portanto, à participação ativa dos professores na constituição deste saber. A fala revela o dissenso presente entre os professores de História, que, apesar de reconhecerem a

especificidade dos conhecimentos produzidos em contextos escolares, muitas vezes não sabem definir o que lhe constitui. Para Júlio, o conhecimento histórico escolar se aproxima de um “amálgama” de conhecimentos formados a partir da articulação de diversos elementos, dentre eles os saberes científicos, que são objetificados conforme as subjetividades docentes (Gabriel; Martins, 2018; Dias; Gabriel, 2021). Coabitam, assim, entre as arenas de disputas que definem a cadeia de significações de conhecimento escolar, diferentes sentidos.

Ana Maria Monteiro e Luciana Rossato (2023), ao analisarem dissertações realizadas pelos mestrados do ProfHistória, identificaram que as produções consideravam a participação dos alunos como uma das principais características do conhecimento histórico escolar. Isso contribui para reforçar os sentidos de tal conhecimento como aquele que se constitui a partir da articulação das demandas dos estudantes.

Antes de prosseguirmos com os outros trechos que gostaríamos de destacar na colocação de Júlio, traremos uma fala de Lídia, que é professora há mais de 20 anos e que possui duas matrículas ativas no município e no Estado do Rio de Janeiro. Ao responder ao mesmo questionamento, diz:

*Então, você vai levando em consideração esse conteúdo, esse currículo oculto, esse saber do aluno para confrontar o saber que você vai passar na sala de aula. E aí, você também faz isso. Eu peguei um científico, aquele que eu aprendi na faculdade, transformei ele num saber escolar (...) E é isso. Eu acho que a gente pega esse conhecimento local que tem lá, naquele monte de livro, um monte de nome difícil, transforma num saber escolar e saber escolar ele também ainda é transformado pela influência que recebe do saber que o aluno traz sei lá do Brasil paralelo que ele vê, da novela ou sei lá, do pai contando a história, entende? Ele é uma mistura, e a sala de aula é esse espaço seguro para você trabalhar isso tudo, porque ali é um espaço seguro, sabe? É um espaço que você tem uma mão para alcançar como trazer. Por isso também que o professor, ele tem que estar muito certo do que ele está fazendo e ter o conhecimento. (Lídia, Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 2023)*

Lídia também mobiliza os sentidos de conhecimento escolar como aqueles que se baseiam nos conhecimentos científicos e que, ao serem confrontados com os muitos outros saberes que atravessam os sujeitos, produzem aquilo que se faz na escola. Reforça, portanto, uma oposição bastante hegemônica que opõe conhecimento científico e conhecimento escolar, embora reconheça o conhecimento científico como “um lugar de origem” do conhecimento escolar. No entanto, o conhecimento científico precisaria ser transformado, recontextualizado, conforme elucidado na fala dos professores-pesquisadores.

Destacamos, nesses discursos, a convivência de sentidos de conhecimento histórico escolar que, ao mesmo tempo que incorporam argumentos que valorizam a sua especificidade,

também o definem por meio de regimes de veridicção que são promovidos em outros contextos, como, por exemplo, os da ciência histórica. Sobre os regimes de veridicção, Meneses (2021) identifica, a partir da perspectiva construída por Michel Foucault, que há “uma possível crise desses dizeres verdadeiros como resultado do enfraquecimento do dizer verdadeiro ético” (Meneses, 2021, p. 68). Para a autora, tanto o jornalismo como a História se constituíram como campos do saber assentados no modelo de “dizer-a-verdade técnico”, por exemplo. Este, por sua vez, se apresenta como um dos grandes pilares dentro de um regime de verdade que Foucault nomeou de “verdade-conhecimento”.

É preciso ressaltar que um regime de verdade não se sustenta apenas em seus modelos de veridicção. Ele precisa, também, se articular com as formas de governamentalidade e com os modos de constituição do sujeito, por meio das práticas de si (Meneses, 2021, p. 70). Na perspectiva de Michel Foucault (2017, *apud* Meneses, 2021), o “dizer-a-verdade técnico” seriam todos os dispositivos de saber-poder elaborados no seio das principais instituições sociais que ganharam o poder de autorizar o que seria considerado verdade, cada qual em seus contextos.

Além desse regime de veridicção, existem outros três modelos que surgiram e coexistem ao longo dos tempos: o modelo de veridicção profético, da sabedoria e o parresiasta (Meneses, 2021). A “verdade-conhecimento”, por sua vez, seria o conhecimento produzido por esse regime de verdade que valoriza e autoriza a “técnica” como produtora de um conhecimento verdadeiro. O conhecimento histórico escolar, contudo, se encaixaria nesse regime de “verdade-conhecimento” e vem se transformando em alvo de falseamentos e argumentos negacionistas, assim como a História, o jornalismo e outros. De acordo com Meneses (2021), o que vem sendo questionado não é o regime de “verdade - conhecimento” e, sim, os sistemas de veridicção que o constituem.

Ainda segundo Meneses (2021, p. 76), “no caso da História, percebe-se não a sua negação como campo do conhecimento, mas, sim, a negação da História produzida por determinados sujeitos”. Nesse caso, o prefixo “pós”, mobilizado para acompanhar o termo “verdade”, refere-se, sim, à negação, mas desses modelos de veridicção atuais que compõem o regime de verdade-conhecimento: os cientistas, os professores, os médicos, os jornalistas, entre outros. Assim, o que vem sendo questionado, portanto, não é o paradigma científico positivista que busca o encontro de uma verdade única; pelo contrário: há um reforço positivo acerca da possibilidade de se contar uma história verdadeira. O que vem sendo questionado por essas narrativas negacionistas que compuseram o cenário do populismo digital (Cesarino,

2020) – e que têm invadido as salas de aulas de diferentes modos – é quem possui a legitimidade de validar as verdades históricas.

Demonstra-se, portanto, que o que vem sendo criticado por estas construções narrativas são os regimes de veridicção do conhecimento e não a possibilidade de produção de verdades únicas, totais e universalizantes. No que diz respeito ao papel das tecnologias digitais na construção e divulgação dessas narrativas negacionistas, identifica-se que as redes sociais produziram uma interferência gigantesca nos modos de veridicção a que se refere Foucault (2017, *apud* Meneses, 2021), o que, para Meneses (2021, p. 81), “ocorre mais pela força quase ilimitada de seu poder de mobilização e pelo gigantesco volume de informação que são capazes de produzir, simultaneamente, do que propriamente pela novidade dos seus conteúdos”, criando redes onde circulam apenas aquelas informações que tendem a reforçar valores e afetos já defendidos por aquele grupo ou comunidade.

Diante disso, é impossível não salientar a intercorrência descrita por Júlio acerca da reprodução de um símbolo nazista por um estudante em sua aula. Não cabe diretamente às intencionalidades dessa pesquisa, mas vale ressaltar que, dos quatro professores presentes na roda de conversa, três mencionaram ter vivenciado casos muito similares ao relatado por Júlio. O crescimento de narrativas revisionistas e negacionistas que circulam na *internet* foi notório nos últimos anos e provocou uma série de manifestações como essa.

Posto isso, queremos destacar as respostas concedidas ao seguinte questionamento: “Você se lembra de algum conteúdo em que os/as estudantes costumam utilizar argumentos ou informações retiradas da internet para mobilizar sua intervenção? Se sim, quais?”. A nossa intenção era tentar captar outras possíveis narrativas, visando identificar a forma como esses sujeitos objetificariam e subjetificariam tanto os conhecimentos históricos mais recorrentes nesse tipo de situação, como as tecnologias digitais nos seus respectivos contextos de docência-pesquisa.

A maior parte das respostas examinadas versaram sobre a manifestação, nas aulas, dos temas sensíveis ou de memórias sociais traumáticas que se encontram em disputa política na arena do tempo presente. Foram citados como respostas: “Política Nacional”; “Ideologias Políticas”; “Sim, Ditadura Militar”; “Sim, processo eleitoral, resultado das eleições.”; “Racismo”; “Racismo feminismo corrupção política criminalidade riqueza”, dentre outros. Carmen Zeli de Vargas Gil e Jonas Camargo (2018) identificaram como temas sensíveis no ensino de História aqueles que provocam algum tipo de controvérsia, normalmente gerada pela interlocução com temáticas sensíveis para algum estudante. Ou, ainda, aquelas que são

socialmente complexas e apresentam sentidos muito disputados pelas mídias, agrupamentos sociais, partidos políticos, sobreviventes de fatos sociais traumáticos etc.

Essas demandas atuais, emergentes nas salas de aula, se tornaram um espaço privilegiado para o confronto de diferentes memórias sociais ainda em disputa ou para a produção de muitos silenciamentos. Elas apontam igualmente para os diferentes sentidos sociais que vêm sendo atribuídos ao ensino de História em nossa sociedade, que tendem a se distanciar cada vez mais de uma pretensa História nacional que deve servir para formar cidadãos, sustentando suas identidades fixas em torno de uma nacionalidade inventada.

Em um passado recente, no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, a intensificação de manifestações políticas e estratégias do populismo digital (Cesarino, 2020) contribuíram para a bipolarização política em nossa sociedade, bem como para o crescimento da circulação de ideias nazifascistas no Brasil, justificando, em parte, tais “interrupções” recorrentes às aulas. Outra possibilidade de compreensão da manifestação desses temas sensíveis associados às relações com as tecnologias digitais é o que compreendemos como consequência das nossas relações sociais no cenário sociotécnico em que vivemos: a “difusão do polo da emissão” (Lemos, 2002; 2003), permitida, em grande parte, pela possibilidade de acessar a internet em quase qualquer espaço (ubiquidade) (Santaella, 2003; Lemos, 2002; 2003), característica inerente do cenário sociotécnico que marca a nossa contemporaneidade e que, em nosso entendimento, possibilita a emergência desses temas sensíveis em maior volume e agilidade.

A intensificação de manifestações compreendidas como interrupções da aula chamam-nos atenção para o fato de que intercorrências sobre assuntos considerados sensíveis se manifestam com maior intensidade devido à potencialidade que a utilização das tecnologias digitais proporciona no acesso a essas narrativas. Podemos evidenciar, também, que a difusão do polo da emissão, combinada com a crise dos regimes de veridicção do conhecimento, tem produzido uma forte crítica social ao conhecimento histórico escolar e, por consequência, à figura dos professores de História.

Esse movimento reforça, por sua vez, um sentido de conhecimento histórico escolar que se valida no regime de verdade da ciência histórica. Ou seja, o conhecimento histórico que deve ser ensinado na escola é verdadeiro porque é científico, e não porque se constitui de critérios epistemológicos próprios de validação. Não é por acaso que a escola vem sendo recorrentemente interpelada como o espaço no qual esses regimes de veridicção são acionados – seja para validar, seja para contestar os conhecimentos históricos que circulam na *internet*.

A distância dos estudantes e da sociedade em geral em relação ao que é produzido pela academia reafirma a centralidade da questão do conhecimento como definidor dos sentidos de escola e, também, da figura do professor como responsável pela transmissão deste conhecimento.

Ainda, gostaríamos de chamar a atenção para um determinado sentido de conhecimento histórico escolar que está sendo evocado pelas falas que consideramos tais manifestações como uma interrupção da aula. Nos encontramos diante de um paradoxo: a mesma cadeia de significação que reconhece a participação do sujeito estudante, classifica simultaneamente essa participação como “interrupção” quando formulada por meio de temas sensíveis e /ou traumáticos.

Essa aparente contradição permite compreender os múltiplos fatores que compõem o amálgama de constituição desse conhecimento. Júlio também comenta no fragmento apresentado anteriormente que “ali acabou o conteúdo”, deixando entrever que o conteúdo seria, portanto, aquilo que ele planejou baseado na ciência histórica e nas suas demandas para as aulas. Ao final, conclui que o conhecimento histórico escolar envolve tudo, destacando que: “é você selecionar, reelaborar, levar em consideração o que se tem, o que se pensa, o que se sabe, o que se vai ter de retorno”. Ou seja, é possível perceber a articulação entre múltiplos sentidos para conhecimento histórico escolar: o que se baseia na ciência, que proporciona a participação ativa dos estudantes, que considera outros saberes. Afinal, ele é “tudo”.

Ainda sobre as possíveis definições de conhecimento histórico escolar, Gilberto, professor com duas matrículas no Estado do Rio de Janeiro, diz que:

*[...] tem uma coisa que nós aprendemos aí no nosso curso do ProfHistória é que o conhecimento da sala de aula ele é um texto. A sala de aula é um texto. A sala de aula também produz conhecimento. O conhecimento não é só da academia. A sala de aula também produz conhecimento. Então, o que eu achei interessante aí no próprio ProfHistória foi justamente isso, né? [...] Então, a gente vai montando esse conhecimento que é produzido em sala de aula, não fazendo, como a Lidia falou, não desfazendo do conteúdo, dos conceitos acadêmicos, mas a sala de aula é um lugar de produção de conhecimentos e um lugar político também, né, que o homem é um animal político, já dizia o filósofo. (Gilberto, Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 2023).*

A sua fala reafirma os sentidos de conhecimento histórico escolar que foram mobilizados tanto por Lídia quanto por Júlio, além de ressaltar o papel do ProfHistória na construção desse sentido de conhecimento histórico escolar como aquele que se baseia nas ciências disciplinares e que, ao mesmo tempo, leva em consideração as demandas dos sujeitos

envolvidos na sua construção.

Gilberto, quando menciona que aprendeu esses sentidos durante suas aulas do ProfHistória, evidencia que esses sentidos circulam hegemonicamente no programa e que este se constitui como um espaço profícuo de formação em rede, responsável por fazer circular os sentidos aqui evidenciados.

### **“As novas tecnologias são um caminho sem volta. A gente precisa, a gente usa”**

Na tentativa de identificar elementos que pudessem evidenciar os sentidos de docência que se articulam à questão do digital, bem como produzir sentidos para o papel do professor diante desse cenário, foi indagado aos professores-mestrados da seguinte maneira:

*Esse eixo, ele está muito centrado nos processos de subjetivação docente a partir da relação com a tecnologia digital. E aí logo de cara, eu quero dizer para vocês que esse é um exercício para mim também, porque... Muitas vezes as pessoas tendem a naturalizar o uso da tecnologia, principalmente da tecnologia digital, por ela ser tão comum no nosso dia a dia. Então quando eu preparei essas perguntas, eu mesma tive que fazer uma reflexão e voltar no tempo pra tentar resgatar lá ... é... onde é que é que começou essa minha relação? Onde foi que eu percebi que a minha sala de aula tinha uma tecnologia digital? E aí as perguntas são: Você se lembra da primeira vez que utilizou uma tecnologia digital na sala de aula? Como foi isso? Qual é o papel do professor hoje em dia em relação às tecnologias digitais? E aí, principalmente, o papel do professor de História. Como é que você se sente diante dessas tecnologias digitais? Você se sente ameaçado? Você se sente estimulado? (Gabriela, Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 2023).*

Lídia iniciou a rodada de conversa nos dizendo que começou a utilizar estratégias de construção de narrativas audiovisuais porque foi diagnosticada com dislexia:

*Então, quando eu usei pela primeira vez a tecnologia digital, não porque era comum, porque eu senti necessidade de materializar a história. Eu vou dar um histórico meu rapidinho, porque é o que faz parte da minha ... da minha dissertação de mestrado. Eu sou disléxica, eu tenho dificuldade de escrever, muito (Lídia, Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 2023).*

Lídia acrescenta que ela e sua família, em diferentes momentos da vida, entenderam que, para melhorar o seu aprendizado, seria necessário investir no desenvolvimento de outras habilidades além da escrita. Isso justificaria a sua tentativa de elaborar estratégias didáticas pautadas no audiovisual.

Evidencia-se, assim, como a profissão docente é marcada pelos nossos traços de subjetivação e pelas nossas próprias relações com o conhecimento. Podemos assumir que a relação de Lídia com essas tecnologias corresponde a uma tentativa de superação de uma

dificuldade que marcou sua trajetória escolar. Isso não significa dizer que ela esteja privilegiando mais a sua experiência do que outros saberes mobilizados na constituição do conhecimento escolar, mas que é impossível separar a maneira como ensinamos da forma como nós, professores, nos relacionamos com os saberes.

Sobre o papel do professor no contexto digital, Júlio diz que:

*Então, assim, hoje em dia, o professor, quando tem esse material, ele tem que ser um mediador de saberes. Pelo menos é a ideia que passam porque, por exemplo, você não vai trazer nada de novo, vai? Ele vai ver um vídeo...reels o tempo todo. O aluno, a aluna, ficam vendo séries etc., etc. Então não vai trazer nada de novo, mas a gente tem que mediar, direcionar, digamos assim. A gente é um direcionador de atenção, não é nem de conteúdo. Tem alunos, por exemplo, do nono ano que chegam para mim, fala assim, o canal tal é confiável? Ai eu, por quê? Porque estudei para sua prova por lá. Ai eu falei: então você se deu mal. (Júlio, Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 2023)*

Se afirmamos que o professor é mediador de algo, excluimos o papel dos sujeitos escolares nesse processo de construção do conhecimento escolar. Isto é, entendemos que o conhecimento se faz separado do sujeito. Na contramão dessa ideia, interessa-nos aqui investir em sentidos de conhecimento histórico escolar que se definem pela articulação de diferentes saberes e que, ao serem objetificados, provocam atos de subjetivação e contribuem diretamente no ato de “ir se tornando sujeitos-docentes”.

Sustentamos que o conhecimento escolar não é algo que possa ser transferido para uma pessoa, pois é construído na relação com os sujeitos e os saberes. Em suma, defendemos que atribuir ao professor o papel de mediador de saberes é desconsiderar o papel ativo que se espera que docentes e discentes tenham na construção do conhecimento. Esses argumentos traduzem uma tentativa de deslocar os sentidos de conhecimento histórico escolar – seja no seu contato com as tecnologias digitais ou não – de algo que se transmite de maneira neutra e unilateral, como na educação bancária desvelada há tempos por Paulo Freire (2014).

Quando questionados se sentiam-se ameaçados pelas tecnologias digitais, Gilberto afirmou que se sente acuado, tendo em vista a inevitabilidade da questão do digital. Ressalta, também, os impactos da pandemia de Covid-19 em sua vida, no que se refere à forma coagida como tais tecnologias e possibilidades de construção de relações de ensino e aprendizagem na educação *online* (Santos, 2019) se apresentaram:

*Eu não me sinto ameaçado. Mas é, de fato, essa imersão aí, às vezes sem um preparo, sem uma vivência que a gente teve aí como a geração que está vivendo hoje. Eu acho que a gente se sente, assim, muita dificuldade (...) eu acredito que é*

*importante, é um caminho sem volta. As novas tecnologias são um caminho sem volta. A gente precisa, a gente usa. Elas podem ser usadas como recursos para tornar as aulas mais lúdicas, mais reflexivas, mais comunicativas, mais críticas.* (Gilberto, Rio de Janeiro, 20 de dezembro)

De maneira semelhante, Júlio indica que, apesar de ter dificuldade em utilizar tecnologias digitais em suas aulas, reconhece a importância para o desenvolvimento da atividade docente. Além disso, destaca a impossibilidade de não as utilizar, mesmo que com menor frequência. Essa ideia vai ao encontro da fala de Gilberto, na medida em que os dois chamam a atenção para o envolvimento inevitável com o digital.

Ana Maria Monteiro e Luciana Rossato (2023) identificaram que uma das principais preocupações das dissertações desenvolvidas no âmbito do programa dizia respeito ao modo como os professores transformam o ensino de História em algo mais atrativo para os estudantes. Acrescido a isso, havia uma preocupação em torno da “natureza” das diferentes formas de construção do conhecimento. Essa questão é tratada por Lídia, quando indica que: “[...] *Mostrar pra eles [alunos] que a Débora Aladim, quando fez aquela coisa toda lá, que ela antes sentou e estudou. Que tem toda uma coisa. Pra eles pegarem ela ali pra fazer uma prova?!*” (Lídia, Rio de Janeiro, 20 de dezembro)

A fala demonstra que ela encontra dificuldade em esclarecer aos seus estudantes que o que circula na *internet*, o que é exposto pela Débora Aladim, dona de um dos principais canais do *YouTube* sobre conteúdo histórico escolar, é um conhecimento diferente daquilo que se faz na escola. Evidencia, também, sua preocupação com a formação que precede a construção de uma aula e que se diferencia do preparo exigido para produzir um vídeo.

## Considerações finais e provisórias

Apostamos na interpretação de que um dos principais desafios para os docentes de História, a partir dos elementos que emergiram da nossa roda de conversa, consiste em reconhecer a necessidade de incorporar a disseminação do polo de emissão como uma potência para a construção de novas abordagens de ensino e aprendizagem em História no ensino básico, e não como uma interrupção. Além disso, em decorrência da instabilidade nos regimes de verificação da ciência histórica – que, em parte, têm sustentado a legitimidade do conhecimento histórico a ser ministrado nas escolas –, os professores se deparam com desafios diversos.

Um deles diz respeito à exigência de esclarecer e tornar visíveis, como rastro, as distintas maneiras de produzir conhecimento (Gabriel, 2013). Reforça-se, assim, que é

imperativo reformular e resgatar a centralidade da questão do conhecimento como elemento constituinte dos saberes e das práticas docentes. Esse posicionamento pode contribuir para que novos sentidos de ciência possam ser disputados. Por que são tantas intercorrências mencionadas pelos professores que participaram dessa conversa a respeito do conteúdo histórico que circula na internet? O que isso tem a dizer sobre a sociedade em que estamos inseridos e quais os impactos e reverberações nas escolas?

Arriscamos dizer que a difusão do polo da emissão (Lemos, 2003), propiciada pela ubiquidade (Santaella, 2003), característica da cultura digital da nossa contemporaneidade, desestabilizou os regimes de verificação que forjam o conhecimento histórico escolar: os regimes de verificação das ciências disciplinares. Desta maneira, tem se apresentado como forte demanda dos professores de História a necessidade de enunciação acerca das diferentes forças que atuam na construção de conhecimento histórico escolar, de modo a diferenciá-lo do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, manter sua legitimidade.

A partir dessas reflexões, podemos questionar: a quem interessa desqualificar professores e cientistas? Como possibilitar que novos sentidos de conhecimento científico sejam mobilizados de modo, inclusive, a identificarmos, reconhecermos e validarmos a especificidade do saber docente como um saber histórico diferente do produzido nos contextos universitários?

Observa-se, portanto, que o conhecimento articulado por nós como parte desse ofício tem sido socialmente questionado. Se por um lado é consenso que o cenário sociotécnico provoca novas formas de subjetivação e objetivação dos conhecimentos, por outro pouco se verificou como essa interação produz sentidos à profissão docente. O que está em jogo é a aposta em “[...] abordar a questão do trabalho docente como processo que ocorre em meio às complexas relações estabelecidas entre estrutura-sujeito a partir de um quadro em que ambos os polos dessa tensão são produzidos discursivamente a partir de fundamentos contingentes” (Gabriel, 2016, p. 241).

Levando em consideração que o nosso contexto atual tem se apresentado hostil ao conhecimento científico e ao conhecimento histórico escolar, compreendemos que os professores de História pouco têm conversado sobre os processos de subjetivação docente/profissional em relação à questão do digital, apesar de compreenderem a sua inevitabilidade, por meio de uma certa recusa para a sua incorporação como elemento constituinte desse cenário.

Se o contexto político atual provoca relações de desestabilização daqueles regimes de

verificação que validam o conhecimento histórico escolar, cujos diferentes processos de objetificação atravessam nossas subjetivações docentes, estas serão necessariamente interpeladas pelas formas como objetificamos os conhecimentos que mobilizamos – os quais, por sua vez, estão sendo desestabilizados. Assim, a questão do digital é, muitas vezes, percebida como ferramenta pedagógica que ameaça o próprio entendimento de docência.

### Referências:

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de; SANTOS, Pedro Vítor Coutinho dos. Ensino de História e Cambonagem: o ProfHistória como encruzilhada para uma educação pelo dendezeiro.

**Caderno Cajuína Revista Interdisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2022. Disponível em:

<https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/588>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CESARINO, Letícia. Como vencer uma eleição sem sair de casa: a ascensão do populismo digital no Brasil. **Internet & Sociedade**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 91-120, 2020. Disponível em:

<https://revista.internetlab.org.br/serifcomo-vencer-uma-eleicao-sem-sair-de-casa-serif-a-ascensao-do-populismo-digital-no-brasil>. Acesso em: 24 jan. 2024.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270024, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>. Acesso em: 24 jan. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 133– 147, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 24 jan. 2024.

DIAS, Bruna Nunes de Senna; GABRIEL, Carmen Teresa. A quem interessa a profissionalização docente? **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 21, p. 1290-1312, 2021. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/dias-gabriel.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

DIAS, Bruna Nunes de Senna; GABRIEL, Carmen Teresa. Tornando-se professora: entre a pesquisa acadêmica e a Educação Básica. **Cadernos De Pesquisa**, [S. l.], v. 21, p. 321-345, 2021. Disponível em:

<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10696>. Acesso em: 24 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em**

**Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013. Disponível em:

<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v45n31ID5105>. Acesso em: 24 jan. 2024.



GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Teias**. Rio de Janeiro, v. 14, p. 44-57, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24364/17342>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de história como espaço autobiográfico. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; FERREIRA, Márcia Santos (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 235-254.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Bomfim Leonardo. Políticas de avaliação e subjetivação docente: uma análise curricular pós-fundacional. **Teias**. Rio de Janeiro, v. 19, p. 226-243, 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de história. **EBR – Educação Básica Revista**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/issue/view/8>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; CAMARGO, Jonas. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 139–159, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i13.430. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/188773/001084570.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 jan. 2024.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; Cunha, Paulo (Orgs.). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003. p. 11-23.

LEMOS, André. **Cibercultura**. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Marcus Bomfim Leonardo. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História**: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. 2019. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, Marcus Bomfim Leonardo. Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, [S. l.], n. 41, p. 53-68, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uffrs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/13200>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MENESES, Sônia Maria de. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020). **Revista Brasileira de História**, [S. l.], v. 41, n. 87, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-05>. Acesso em: 2 jan. 2024.



MONTEIRO, Ana Maria; REZNIK, Luís. Pesquisa na formação de professores: perspectivas a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória. *In*: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Formação Docente e Currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. 1a ed. Rio de Janeiro. Mauad X, 2021. p. 227-252.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o Ensino de História. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 36–59, jan./abr. 2023. DOI: 10.12957/revmar.2023.71053. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/maracanan/article/view/71053>. Acesso em: 24 jan. 2024.

PINAR, William. **O que é a Teoria de Currículo?** 1ed. Porto: Porto Editora, 2007.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa - por que não?** Rio de Janeiro: Editora Ayvu, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias a cibercultura**. São Paulo: Editora Paulus, 2003.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SKLIAR, Carlos. Elogia à conversa (em forma de convite à leitura) *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa - por que não?** Rio de Janeiro: Editora Ayvu, 2018. p. 11-13.

#### SOBRE O/AS AUTOR/AS

**Carmen Teresa Gabriel**. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1694025822300848>

**Gabriela Arosa**. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5865386595983077>

**Juliane Oliveira**. Licencianda em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9627297714558185>

#### Como citar

GABRIEL, Carmen Teresa; AROSA, Gabriela; OLIVEIRA, Juliane. Processos de subjetivação e objetivação em conversa com professores de história (na) sobre a era digital. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 2, e70369, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i2.70369.

