

# Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas

*Teaching of History and Sensitive Topics:  
Theoretical-Methodological Approaches*

Carmem Zeli de Vargas Gil\*  
Jonas Camargo Eugenio\*\*

## RESUMO

O propósito deste artigo é apresentar reflexões sobre o trabalho com temas sensíveis no contexto do ensino (disciplina de Estágio de Docência em História) e da pesquisa (dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História). Apresentamos a escrita na forma de um diálogo a muitas mãos que busca compreender os sentidos atribuídos pelos atores em relação ao processo vivido em aulas de História. Essa forma de escrita se sustenta também na concepção de que a abordagem de temas sensíveis reivindica um registro o mais plural possível, permitindo que diferentes vozes se apresentem no diálogo: a professora, o professor, alunos/as, acadêmicos/as e autores/as escolhidos/as. Palavras-chave: temas sensíveis; aulas de história; migrações; ensino de história.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to present some reflections on working with sensitive topics within teaching (History teaching internship) and research (Professional Masters in Teaching History dissertation) contexts. The writing is presented in the form of a dialogue written by various people in an attempt to understand the meanings attributed by the actors-in-relation to the process experienced in History classes. This form of writing is also supported by the conception that dealing with sensitive topics calls for a pluralistic register, allowing different voices to present themselves in the dialogue: teachers, students, university students and selected authors.

Keywords: sensitive issues; History classes; migrations; History teaching.

\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS, Brasil. carmemz.gil@gmail.com

\*\* Mestre em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS, Brasil. camargo.jonas@gmail.com

## TEMAS SENSÍVEIS E AULAS DE HISTÓRIA

Este artigo<sup>1</sup> reúne três propósitos: primeiro, indicar algumas indagações a respeito de temas sensíveis no contexto da formação de professores de História, com base em vivências relacionadas ao Curso de História da UFRGS; segundo, compartilhar uma experiência de pesquisa com alunos da Educação Básica, abordando um tema considerado sensível pela produção acadêmica e parte da sociedade brasileira: o preconceito e as migrações atuais de senegaleses no Rio Grande do Sul; terceiro, pensar, com base nos dois pontos anteriores, as finalidades da História na escola. A investigação foi realizada e orientada pelos autores deste texto, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRGS. Na trama das vivências em docência, pesquisa e orientação, emergem algumas inquietações que compartilhamos nesta escrita a muitas mãos. Buscaremos sintetizar nossas ideias em três notas:

### NOTA I

Entrar em contato com a história das ditaduras de segurança nacional instauradas na América Latina, percebendo a violência praticada deliberadamente pelos Estados através da documentação de Carlos Gutierrez, amplia a dimensão do terror vivido pelas vítimas. Nesse momento, quando os estudantes percebem o desespero de Gutierrez e a forma pela qual pode evitar sua prisão e retorno ao Brasil, surgem tensionamentos, comentários, reflexões. Antes mesmo dos encaminhamentos finais da oficina, quando os estudantes respondem algumas perguntas para esquematizar o que conseguiram compreender a partir dos debates e análises das documentações, fui interpelada por esta conclusão: “Para alguém sofrer todas essas sevícias, não poderia haver Direitos Humanos?”. Tão logo o grupo começou a problematizar esse questionamento, o mesmo estudante prosseguiu: “Mas meu pai sempre diz que nessa época era muito bom, era só não andar na rua, não se meter em confusão. Nessa época não tinha corrupção, nem bandidagem como a gente vê hoje”. (Cardoso, 2016)

Escolhemos começar esta nota com reflexões de uma professora em formação que, em determinado momento de seu estágio, se viu em uma situação que lhe exigia mudar a rota, reunir informações e tentar estabelecer um diálogo com as certezas de seu aluno. Impactada com a afirmação, ela ficou em silêncio

tempo suficiente para que outro aluno tomasse a palavra: “Não, cara, meu pai diz justamente o contrário, que nessa época nada era permitido, nem mesmo conversar na rua. Tudo era motivo para ser preso e torturado. Não dava pra discordar do governo”. Agradecida, ela retomou a discussão:

Num primeiro momento, senti dificuldade em contra-argumentar com o aluno que defendia as memórias do pai em apologia ao período ditatorial, contando com a ajuda da professora orientadora do estágio, que assistia à oficina e propôs indagações. O caminho encontrado para dar vazão ao embate de memórias e percepções previamente constituídas foi, justamente, retomar a análise documental, refletindo sobre a impossibilidade de se noticiar ou denunciar tais práticas criminosas do Estado, retomando aspectos da repressão para além das torturas e prisões.

No exercício cotidiano da docência, sempre pode surgir uma afirmação de aluno que faz a professora questionar sua preparação para o exercício da profissão. Um tema gera uma controvérsia e se torna mais sensível do que já é, indicando a necessidade de interrogar: Quais são esses temas? Para quem são sensíveis? Com que fins abordá-los em aulas de História? São sensíveis em si, ou se tornam sensíveis dependendo do encaminhamento do professor e das necessidades dos alunos?

Na escola, não só no Brasil (falamos aqui na América Latina), por muito tempo teve relevância uma História oficial com a qual se intentou construir um sentido de identidade para o projeto de nação em curso, cuja meta era formar o patriota defensor dos valores universais “branco, católico e masculino”. Portanto, tradicionalmente, o ensino da História legitimou as pretensões dos dirigentes políticos. Hoje, vivemos em uma tensão permanente para não ensinar uma história universalista, centrada em homens, etnocêntrica, elitista e preocupada com os objetivos políticos dos acontecimentos. Cada vez mais a escola é chamada a ensinar o trauma, a injustiça, o preconceito e o sofrimento de forma que alunos e professores possam se encontrar com os debates que se apresentam na produção da história. Acreditamos que a História escolar pode contribuir no tensionamento das condições que tornaram possíveis o racismo, a violência e a desigualdade e, a partir disso, permitir a reflexão sobre o que nos configura hoje como nação.

O que é uma questão sensível? Mével e Tutiaux-Guillon (2013) dizem que as escolhas didáticas são escolhas políticas e que a liberdade do professor é a de fazer escolhas.<sup>2</sup> Os autores indicam que, desde a década de 1990, o debate nomeia os temas sensíveis como: “questões quentes”, “sensíveis” ou “difíceis”, “vivas” ou “controversas”, “socialmente vivas”... Em outro texto, Tutiaux-Guillon define questão sensível como aquela carregada de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante para o presente e o futuro em comum. Geralmente, implica o confronto de valores e interesses e pode ser, para um grupo, um constrangimento na tomada de decisões. Talvez fosse interessante abordar os temas sensíveis com a especificidade de estarem relacionados à violação de direitos humanos, embora uma questão pode ser controversa exatamente por isso. Mas um tema pode gerar controvérsia sem, necessariamente, envolver situações extremas de violência.

Nesse sentido, Benoit Falaize (2014, p.228), inspirado nos estudos de Legardez e Simonneaux (2006), informa que um tema de ensino é vivo quando é uma questão para a sociedade, presente nas mídias e objeto de controvérsia, quando está relacionado aos debates da disciplina ou, ainda, quando determinada questão é “delicada em sala de aula, quando o próprio professor pode ser colocado em dificuldade no que diz respeito aos conhecimentos necessários para ensinar, ou em função das reações dos alunos”.

Já Verena Alberti (2014, p.2) cita o relatório da Associação de História da Inglaterra sobre o ensino de temas sensíveis ou controversos para destacar que sua abordagem implica o reconhecimento de injustiças que foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, provocando o choque de diferentes versões do passado ensinado na sala de aula com memórias familiares ou comunitárias: “observa-se que estamos no terreno das memórias em disputa, que tem na escola um de seus palcos políticos talvez mais evidentes”.

O conceito de passado sensível também nos ajuda a ampliar a abordagem de temas sensíveis ou controversos no ensino. Para os autores, um passado pode ser sensível em razão

do autoritarismo (como as ditaduras militares no Brasil e na América Latina); ou por elementos discriminatórios e racistas (como o governo de *apartheid* da África do Sul); ou por um passado marcado por violência traumática (como atos de genocídio e guerra civil). São temas sensíveis não apenas porque é difícil falar

sobre eles, mas, principalmente, porque não há ainda, na maioria dos casos, um consenso da sociedade sobre *o que* dizer e *como* falar sobre esse passado. Em muitos casos, os processos de memória, trauma e reparação ainda estão em curso, e diferentes versões ainda estão em disputa – tanto na memória como na história. (Araujo et al., 2013, p.9)

Benoit Falaize (2014) afirma que, na França, há 20 anos, houve uma “virada memorial”, quando o ensino de questões sensíveis da História passou a fazer parte dos debates escolares, públicos e políticos. A sociedade foi chamada a examinar as omissões ou amnésias nacionais nos conteúdos de História, de forma que o ensino de temas delicados passou a compor a nova agenda escolar, na contramão da ordem escolar construída para consolidar a história nacional.

No Brasil, alguns temas sensíveis seguem na esteira das lutas de diferentes grupos em busca de legitimidade para suas histórias e memórias, questionando a homogeneização que marca a ideia de nação. Junto a isso, os grupos buscam ampliar a representação política, e a luta por direitos faz emergir demandas identitárias. Ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica. Assim, a dita unidade nacional tem sido questionada – não sem resistência –, dando visibilidade a uma sociedade que é multicultural. Tal fenômeno tem provocado debates sobre o currículo da História ensinada de forma que se possa construir materiais didáticos, rituais comemorativos e práticas curriculares na perspectiva da justiça e dos direitos humanos.

Emergem, nesse contexto, novas abordagens e conteúdos que promovem uma ruptura com o passado da História escolar, cuja função primeira no currículo era moral. Ao mesmo tempo, temos uma situação nova de constrangimento aos professores que orientam suas aulas por demandas do tempo presente. Acusados de doutrinadores, os professores se veem atacados por diferentes segmentos sociais como a família, a mídia, as religiões e, também, o Estado, embora saibamos que a educação voltada para o exercício da cidadania ativa impõe, necessariamente, o estudo de temas sensíveis e controversos que ultrapassam a mera inclusão dos problemas do tempo presente nas aulas de História, conforme orientam os próprios documentos legais.

Sabemos, porém, que nem toda questão sensível para a sociedade ou assim considerada pela historiografia o é, necessariamente, para os estudantes. Se alguns temas são controversos pelo conteúdo que abordam, outros apenas o são em função dos contextos em que são trabalhados, como a escola. Tal como ocorreu com o comentário de um aluno (“Mas meu pai sempre diz que nessa época era muito bom...”), ele gera uma controvérsia e se torna uma questão delicada, seja porque contrapõe os saberes da disciplina, seja porque coloca ao professor uma dificuldade na abordagem do conteúdo em função das reações dos alunos. O que fazer nesse caso? Ignorar e seguir a aula tal como estava previsto? Alguns professores escolhem esse caminho, até mesmo para ganhar tempo e pensar sobre um encaminhamento adequado.

De certa forma, o comentário suspende a aula enquanto espaço de apresentação dos acontecimentos e desloca o professor para um espaço de decisão: como seguir a aula de forma a não ficar no relativismo, contrapondo diferentes opiniões? Como abrir-se ao inesperado, acolher o debate e fugir do consenso que exclui as dúvidas e as controvérsias? O comentário do aluno é, também, uma pista para o professor sobre os sentidos construídos pelos alunos a respeito do conteúdo que está sendo abordado. Assim, parece que a dificuldade do professor ao trabalhar com temas sensíveis se associa à compreensão dos conteúdos e à sua própria postura. Temos, então, uma questão didática, pois envolve tomar decisões políticas e pedagógicas, e consideramos que a relação entre ambas é dialética, não de influência mútua.

Mével e Tutiaux-Guillon (2013) indicam três considerações importantes sobre temas sensíveis nas aulas, visto que não se aborda tais temas com uma aula expositiva ou a apresentação de alguns documentos. Isso demanda tempo, estratégia pedagógica, escuta e sensibilidade. São elas:

1. Ancorar as discussões nos saberes das disciplinas. No caso das aulas de História, os autores indagam como o historiador lida com as controvérsias, visto que os saberes produzidos pelos historiadores são atravessados por questões controversas. A proposta é a reconstrução da problemática mediante a seleção, classificação e interpretação de evidências para que o aluno realize a investigação e construa, então, uma versão a partir do que foi estudado. Isso implica não só assumir uma posição diante de um fato e construir uma reflexão

argumentada, mas também aprender com e sobre a investigação histórica. Segundo os autores

o estudante desenvolve suas competências, particularmente sua capacidade de gerir informações diversas, por vezes contraditórias, vindas de um dossiê documental, e aprende a pesar os argumentos em sua natureza (quais saberes, qual sua origem, seriam crenças, são convicções?) ou em seus fundamentos (reivindicações, objetivos, posição social ou política?). (Mével; Tutiaux-Guillon, 2013, p.82, trad. nossa)

Foi nesse percurso que seguiu a estagiária quando deparou com o comentário do aluno a respeito das memórias de seu pai sobre a ditadura militar no Brasil. O caminho escolhido pela estagiária foi o de *retomar a análise documental, refletindo sobre a impossibilidade de se noticiar ou denunciar tais práticas criminosas do Estado, retomando aspectos da repressão para além das torturas e prisões*. Porém, ficam em aberto as interrogações de Benoit Falaize:

Como falar sobre as feridas aparentes ou simbólicas das populações feridas, sem ignorar o frio (e necessário) distanciamento dos fatos e dos documentos por vezes em contradição com as memórias tais como elas são transmitidas de geração em geração e tais como podem expressar se em sala de aula? O conceito de “memórias traumáticas” tem sentido? (Falaize, 2014, p.230)

Assim, os temas sensíveis são potentes para ensinar História, pois não envolvem um ponto de vista universal e, nesse sentido, são desafiadores e relevantes. Mas não somente isso. Há outra dimensão de sua abordagem que se soma à complexidade de seu tratamento em sala de aula: eles envolvem perencimentos, identidades e prioridades em conflito, suscitam emoções.

2. Organizar o trabalho na aula tendo a controvérsia como estratégia didática e, com isso, abrir mão da aprendizagem como certeza, da aula como exposição organizada de conteúdos e da concepção de estudantes como aqueles que não têm conhecimentos para o debate. Ao organizar o trabalho pedagógico, os autores recomendam que a controvérsia científica se torne rotina na sala de aula, propiciando ao aluno espaço para a exploração de diferentes facetas de um problema e o debate argumentado, diferente daquele que impõe

a defesa de um ponto de vista predefinido para cada participante, visto que o importante é a reflexão argumentada. Para Mével e Tutiaux-Guillon (2013), abordar controvérsias significa inventar outra sala de aula de História, mais interessada nas implicações do passado no presente: “abrir a sala de aula às controvérsias é partir de conflitos situados em seus contextos e entrar numa verdadeira pesquisa sobre os saberes (daí a questão: por que eles estão acessíveis, disponíveis?) e sobre seus usos públicos”.

No caso brasileiro, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, documento que reúne uma série de resoluções e pareceres, organiza o trabalho pedagógico na escola e, portanto, aponta a necessidade urgente de inclusão no currículo de

questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira. (Brasil, 2013, p.16)

Mas há projetos tramitando na Câmara dos Deputados (PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015) – escolho não escrever o nome aqui – que tentam excluir das salas de aula discussões sobre homossexualidade e gênero, considerados “conteúdos conflituosos” com as convicções religiosas ou morais das famílias. Desafios postos ao fazer docente hoje! Tempos difíceis.

**3. Estudar estratégias para considerar as emoções que são mobilizadas na abordagem de questões sensíveis.** No século XX, parece que a História ganhou ares de tragédia com tantos acontecimentos que causaram sofrimento individual, familiar e coletivo. E o século XXI se anuncia com o grande deslocamento populacional que vem ocorrendo no mundo e traz consigo elementos traumáticos para o presente. Diante disso, como ensinar História sem mobilizar emoções? Ou como integrar essa dimensão na preparação das aulas com temas sensíveis? Para Mével e Tutiaux-Guillon (2013, p.81, trad. nossa),

Duas formas de trabalho merecem ser evocadas: a primeira consiste em identificar com os estudantes as emoções que emergem na aula (cólera, empatia,

piidade, vergonha, admiração, ansiedade, compaixão, culpa, medo, exasperação, humilhação, desprezo, rancor, ressentimento etc.) e que constituem uma objetivação das emoções, primeiro passo para se colocar à distância ... Pode-se perseguir este questionamento: tal emoção permite compreender melhor esse assunto? Ou, ao contrário, ela dificulta a busca de explicação?

Outra recomendação dos autores é abordar “as emoções com assuntos menos sensíveis (escravidão na Antiguidade, guerras de religião no século XVI, uma catástrofe longínqua...) a fim de preparar estudantes e professor para a gestão das emoções mais vivas”. Nesse sentido, o trabalho com temas sensíveis/questões controversas demanda tempo, pois, nesse caso, é “também progredir nas controvérsias que implicam menos os adolescentes (a escravidão antiga é necessária à cidadania? As guerras de religião são apenas guerras sobre crenças? Essa catástrofe poderia ser evitada?) em direção a debates mais avançados”.

Assim, se no caso francês (Mével; Tutiaux-Guillon, 2013; Falaize, 2014) o ensino de temas sensíveis e questões controversas se volta para pensar em como falar sobre o horror do sistema de extermínio (como abordar a Shoah na sala de aula?), no caso brasileiro é pertinente pensar também a pobreza e a violência. Dito de outra forma, como ensinar em escolas controladas por milícias, escolas onde qualquer movimento diferente leva os alunos a automaticamente se jogarem no chão, escolas com toque de recolher, escolas em que o professor recém-chegado é consolado pelos alunos diante da violência do entorno e, finalmente, a escola como o espaço do medo?

A escola pública brasileira está inserida em um contexto sensível em função da violência, das desigualdades sociais, das lutas pelo reconhecimento de grupos invisibilizados na história nacional e, mais recentemente, dos ataques à profissão docente com projetos reacionários que buscam “vigiar e punir” os professores. Queremos, portanto, pensar os temas sensíveis com base em questões vivas para a sociedade, controvérsias na historiografia, temas constrangedores para determinados grupos sociais, difíceis no contexto da escola, que possam, queremos crer, produzir esperança nas salas de aula. Não se trata somente de outra forma de se aproximar dos conteúdos de História, mas de considerar os sujeitos para os quais se ensina História e seus contextos de vida, marcados pela violência e pela desigualdade social, além do contexto de quem ensina, marcado pelas perseguições e pela desumanização.

## NOTA II

### SOBRE UMA INVESTIGAÇÃO EM ANDAMENTO...

Após diversos contatos com a comunidade da Lomba do Pinheiro, buscando encontrar entre os migrantes haitianos atendidos pelos frades franciscanos alguns que estivessem dispostos a conversar comigo para o meu projeto de mestrado, fui apresentado à Karina. A assistente social da paróquia havia me dito apenas sua idade, 37 anos, e que era mãe de duas meninas. Na proposta metodológica que eu então desenvolvia, aquele seria o primeiro contato, sem gravação, apenas para que explicasse como pretendia desenvolver o trabalho e estabelecesse um primeiro vínculo. Ao final da conversa rápida, ela, muito tímida, questionou se eu podia ajudá-la em uma questão. Já com lágrimas nos olhos e misturando o português ao espanhol, dirigindo-se a mim como professor, ela contou que sua filha mais velha não queria mais ir à escola, que chorava todos os dias e se recusava a ir, pois seus colegas a estavam chamando de negra escrava. “O que é isso, professor? Por que estão chamando ela assim?”<sup>3</sup>

Alguns aspectos desse pequeno, porém potente evento, apareceram para mim como cernes do que pretendo discutir acerca dos temas sensíveis e do ensino de História. Estão ligados ao papel do professor e a um tipo de racismo que, embora reflita antigas questões, atinge novos sujeitos e traz para a escola uma problemática diferente no que tange à abordagem de temas sensíveis. Opto, portanto, por dialogar aqui com estes dois aspectos: a) o papel do professor na abordagem de temas sensíveis; e b) as migrações atuais como tema sensível no contexto de uma investigação em curso no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRGS.

No meu diário de campo do dia da entrevista há esta nota, feita ainda no trajeto para casa: “O que significa ser professor diante da história da Karina? Que importância há nesse lugar que a fez acreditar que eu seria capaz de respondê-la?” E ainda: “Por que todas as respostas que me ocorreram no momento da pergunta eram respostas racistas?”. Sim, porque me ocorreram respostas como “no Brasil, os negros foram escravizados”, ou ainda “no Brasil é assim mesmo, o racismo existe desde sempre”.

Do ponto de vista intelectual, eu jamais defenderia qualquer das minhas respostas como válidas, pois naturalizam ou simplificam ao extremo a questão do racismo, mas diante daquela pergunta, da busca por uma razão, da tentativa

desesperada por entender o que significaria para sua filha crescer numa sociedade racista, as dúvidas se acumularam e eu apenas respondi: “Isso não pode acontecer. A senhora precisa ir na escola da sua filha e conversar com a direção e a professora para que tomem uma atitude”. Conto isso à guisa de reflexão sobre o racismo introjetado na sociedade brasileira, com o qual os professores precisam aprender a lidar todos os dias. O fato de eu ser professor de História me pôs diante de um evento que me provocou, incomodou, exigiu respostas e fez perceber uma nova temática para a pesquisa sobre migrações atuais: o racismo.

Seleciono dois aspectos da minha prática que me ajudam a pensar o lugar do professor de História na construção teórica em torno dos temas sensíveis. Primeiro, o fato de ser professor e pesquisador no momento em que a problemática trazida pela minha entrevistada me foi colocada. Explico: o trabalho que estava desenvolvendo buscava encontrar testemunhos de migrantes para ensinar sobre os movimentos migratórios atuais e a presença do direito à migração e ao refúgio no Brasil. Essa condição de professor pesquisador me levou à entrevista, e, como algo que me precede, a profissão, vista pelos olhos da entrevistada, me colocava no lugar de possível detentor da explicação – esperada por ela – do motivo pelo qual sua filha era chamada de escrava. A escravidão é, sim, um tema da alçada dos professores de História, assim como também o é a relação com jovens e crianças (no caso, a mãe também queria uma orientação sobre como convencer sua filha a voltar para a escola); contudo, a maneira como a questão foi posta trouxe à tona outro aspecto: a presença do racismo na história do Brasil.

O fato de ser professor e estar diariamente rodeado de estudantes, ter minhas rotinas estabelecidas e os currículos de cada série praticamente internalizados com suas sequências didáticas, cronologias e metodologias desenvolvidas por mim, meus colegas de profissão, autores de livros didáticos e pesquisadores das diferentes áreas criou uma espécie de óculos que, de alguma forma, vinham determinando minha maneira de observar a prática e a docência. A condição de pesquisador-professor alimentado por pressupostos da educação e da história possibilita a mim uma percepção diferente dos elementos que compõem a sala de aula antes naturalizados. Assim, o contato com os migrantes reorientou tanto minha prática na sala de aula quanto a questão de pesquisa em desenvolvimento, fazendo emergir o trabalho em torno das questões sensíveis. O que temos aqui,

portanto, é a base para o trabalho no ProfHistória, uma busca por potencializar o campo do Ensino de História de maneira que a pesquisa e a prática docente possam andar juntas e indiquem as transformações a que a disciplina se propõe: formar cidadãos, mais do que patriotas.

A investigação em curso para o Mestrado Profissional mudou de rumo depois do encontro com a Karina. Compreendi, dentre outras coisas, que não queria apenas ouvir e gravar histórias para então transformá-las em textos que seriam entregues aos meus alunos. Faltaria, nesse processo, algo muito importante: a corporeidade de quem fala, pois o que me transformou como pesquisador, o que me colocou na situação entre constrangido e sem resposta foi a presença de uma mulher negra relatando sua história – e essa foi uma vivência que compreendi ser fundamental para partilhar com meus alunos, visto que o trabalho com temas sensíveis indica a necessidade de romper com as aulas expositivas e pautadas na vida idealizada dos personagens históricos.

Com os alunos, construí uma proposta abordando as migrações atuais e o racismo de modo que todos fossem agentes dos conhecimentos, proporcionando debates nos quais eles entravam em contato com os senegaleses, pois apenas ler suas histórias nos parecia menos potente do que promover encontros em que tanto os jovens (brasileiros, brancos e, na sua maioria, de classe média) quanto os senegaleses (e eu como professor) pudessem dialogar, discordar e construir referências sobre a migração, a história do Brasil e do Senegal e os desafios que os deslocamentos promovem na vida das pessoas. Foi compreendendo que, no trabalho com temas sensíveis, o contato entre os diferentes atores é central em qualquer proposta de estudo e demanda tempo. Destaca-se, aqui, o projeto comentado por Nina Simon e inicialmente concebido na Dinamarca, em 2000, como forma de envolver os jovens no diálogo sobre a violência (Simon, s.d.). Os organizadores descreveram a Biblioteca Humana como “uma ferramenta para promover a convivência pacífica e aproximar as pessoas no respeito mútuo e cuidadoso pela dignidade humana do indivíduo”. Tal como numa biblioteca, o visitante examina um catálogo e fica com um “livro” durante um período. A diferença em relação a outras bibliotecas é que os livros da Biblioteca Humana são pessoas que representam grupos alvo de preconceitos e vítimas de discriminação social: “o ‘leitor’ da biblioteca pode ser qualquer pessoa que esteja pronta para falar com seu próprio preconceito e estereótipo e queira passar uma hora nessa experiência”.<sup>4</sup>

O relato de Karina me fez refletir muito e modificar o rumo da investigação em curso, construindo outros contornos para a investigação, que se apresenta hoje com referenciais teóricos que relacionam o ensino de História à emergência dos temas sensíveis, controversos e vinculados aos direitos humanos, conforme citados na primeira parte deste texto. Percebi que, normalmente, quando lemos relatos de pesquisas orais, aquela máxima de “dar voz” que sempre aparece e que não pretendo discutir aqui se limita a uma voz sem aparência, sem corpo. Compreendi que aquela voz negra tem um corpo, uma cor e um gênero, não podia ser um relato lido na tela de um computador ou em uma folha de papel. O caminho metodológico que passei a utilizar no trabalho pressupõe o encontro, a troca e a aprendizagem mútua entre meus alunos e os migrantes que antes eu pretendia entrevistar, cujos relatos eu pretendia gravar e apresentar à turma na forma de entrevistas transcritas com questões problematizadoras. A abordagem de um tema que se apresentava como sensível não poderia ser dessa forma. Era preciso pensar outra maneira de fazer a aula, outras estratégias para transformar a sala de aula em um espaço plural diante das interpretações unívocas e eurocêntricas do currículo.

Assim, a investigação mudou também em sua dimensão educativa: de um *site* que iria apresentar aos meus alunos as histórias dos migrantes para um curso *Histórias de um Brasil Migrante*, planejado e efetivado com os alunos. A proposta do curso se constitui em encontros nos quais os alunos apresentam temas de história do Brasil relacionados com seus interesses e ouvem as histórias que os senegaleses contam sobre suas vidas e a decisão de migrar.

Um dos momentos mais importantes da construção do curso foi o debate com os estudantes para construir os seus objetivos. Decidimos que, durante a preparação das etapas, iríamos nos encontrar semanalmente para estudar e encaminhar as demandas de trabalho no tocante ao curso e seus desdobramentos. Para iniciarmos o debate, propus aos estudantes um levantamento dos conceitos e ideias presentes em seus imaginários em torno da África e dos africanos. Como resultado, o que surgiu foram as ideias difundidas amplamente pelos meios de comunicação e, muitas vezes, reforçadas pelo contexto escolar: um continente marcado exclusivamente pela fome e pela guerra (surgiram referências a ONGs, como Médicos Sem Fronteiras) e pela natureza exuberante.

Elencamos, então, os temas que abordaríamos a partir daqueles indicados pelos senegaleses, e entre eles figuraram a escravidão no Brasil, o ensino de

história da África e a diáspora. Há uma anotação no meu diário de campo que diz: “a surpresa deles ao compreenderem o conceito de diáspora foi emocionante, principalmente quando uma comenta: ‘hoje, para mim, foi muito especial, estou me sentindo muito feliz por entender que também sou um pouco africana, não somente negra, mas africana’”. Anotei rapidamente essa fala da estudante negra que encontrou, na aula, um elemento de sua ancestralidade. Percebi que abordar as migrações era também aprender/ensinar sobre as identidades de jovens negros na medida em que o contato com o outro permite uma reflexão e um olhar sobre si que subverte o lugar comumente dado à África nos currículos de História e a traz para o presente, na pele, no discurso e na identidade.

Todo o trabalho, ao longo da pesquisa, baseou-se nos encontros semanais com os estudantes participantes. Para a construção dos objetivos e da metodologia do curso a ser dado para os senegaleses, discutimos quais seriam, para os alunos, as questões relevantes. Propus, então, que pensassem por alguns instantes nestas questões: “Para este nosso curso, quais questões vocês imaginam que serão as mais difíceis de lidar? Quais são os pontos sensíveis da nossa relação com os migrantes?”.

Na abordagem do tema migrações/racismo como sensível emergiram alguns conceitos que sintetizavam os pensamentos dos estudantes: Despedida, Racismo, Mudança, Choque Cultural, Diferenças, Culturas, Crenças e Geração. Agregando as palavras por proximidade de sentido, construímos três grupos: Racismo, Mudança e Diferença. Solicitei que cada um justificasse a razão pela qual considerava aquele grupo de palavras semanticamente próximas como sensível para o curso que estávamos criando, no intuito de identificar, com eles, o conceito de questão sensível. A seguir, algumas das opiniões escritas pelos alunos nas atividades de formação para o trabalho com os migrantes:

Racismo é um ponto sensível, pois é uma questão muito presente na sociedade; é algo com que se tira o respeito à pessoa, mesmo quando está em um processo de “encaixar-se” na sociedade.

Racismo faz qualquer pessoa se sentir deslocada, passar por isso, sendo imigrante deve ser muito pior, pois apenas por ser um imigrante eles já devem se sentir meio deslocados. É um ponto sensível porque além de todas as conturbações de ser imigrante, ainda são submetidos a passar por isso.

As diferenças que existem de onde eles vieram e o Brasil são muitas e nos mais diversos âmbitos, mas principalmente na cultura.

É a Natureza do ser humano ser diferente. Perante questões culturais, de crenças e hereditariedade, existem milhões de divergências que tornam “as diferenças” um assunto sensível.

Acreditamos que a mudança da África para o Brasil não foi um processo fácil, por isso podemos tentar entender um pouco mais sobre a saída de lá e como se deu isso, pensando também no choque de troca de sociedade ao chegar no Brasil.

Precisamos mudar a nossa visão plana do que são os habitantes/imigrantes do Senegal e de todo o território africano. Aprender como variam suas culturas, me parece ser o ponto chave do projeto, visto que abre nosso olhar às suas diferentes realidades.

O racismo presente na escola e sofrido por meninos e meninas, diariamente, tem hoje outro agravante, que é a xenofobia. Tais aspectos aparecem também nas escritas dos alunos apresentadas acima. O português com sotaque (sotaque de quem não é lusófono e está aprendendo a nova língua – caso dos senegaleses e grande parte dos migrantes), a cor da pele e os traços culturais diversos são rechaçados por pessoas que convivem com esses sujeitos no cotidiano. Os senegaleses falam da violência sofrida nas ruas (em diversos dos seus relatos aparecem situações como transeuntes que chutam as mercadorias vendidas por eles e até acusações de roubo); os haitianos, como a Karina, falam da discriminação sofrida na comunidade onde vivem – assim, a escola assume lugar importante nisso tudo, uma vez que é lá que o preconceito acontece, mas também é lá que se tenta combatê-lo. As leis que tornam as questões étnico-raciais obrigatórias para toda a educação e os projetos daí derivados são exemplos de como a escola se caracteriza como espaço de contradições.

O processo de conhecer e criar vínculos com os migrantes do Senegal despertou algumas perguntas acerca de sua presença no Brasil e em Porto Alegre. Algumas delas, como a razão pela qual escolheram o país e a rota feita para chegar ao Brasil, são as perguntas que tanto eu como os alunos fizemos já nos primeiros encontros. O encarte “Imigração Africana no Brasil” da revista *Semana da África na UFRGS*<sup>5</sup> apresenta alguns dados que ajudam a pensar tais questões. Quanto às rotas, há diversas, mas a mais utilizada é a que sai de Dakar, com escalas em Casablanca e Madri, rumo a Quito. Dali, atravessam a

Bolívia, entrando no Brasil pelo Acre. Ao contrário do que a concentração de senegaleses, sobretudo no centro da cidade, pode sugerir, eles representam um número menor de imigrantes africanos no Brasil (6,7%) do que os angolanos (27,3%) e os sul-africanos (11%), por exemplo. Contudo, no Rio Grande do Sul, eles representam 43% da presença imigrante africana, uma concentração que se deve à boa estrutura e à organização que encontram na capital gaúcha, onde a associação senegalesa, com órgãos governamentais (Justiça Federal, Defensoria Pública), Igrejas e universidades (Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados – Gaire), tem desenvolvido um trabalho de acolhimento, com aulas de português, e encaminhado para sua documentação e inserção no mercado de trabalho. Com o aumento do desemprego após 2015, há um grupo grande vivendo do comércio informal.

A condição de migrante na atualidade tem colocado às sociedades a questão com que deparei após a pergunta geradora deste relato: o racismo que figura como um fantasma nunca exorcizado no Ocidente. O que propus para o curso (parte do meu projeto de mestrado) e que ainda estou analisando é: como esses sujeitos que optam por migrar, por se deslocarem numa perspectiva diferente daquela que aprendemos na escola (do “imigrante” que sai do seu lugar sem a possibilidade do retorno), hoje deparam com o racismo como uma barreira que impede o exercício do seu direito de imigrante estrangeiro? Os relatos que ouvimos dos senegaleses trazem inconformismo por verem que portugueses e espanhóis, que são grupos com tantos indivíduos imigrantes no Brasil, não são acusados de estarem aqui “roubando empregos”.

A partir do curso “Histórias de um Brasil Migrante” a escola tem recebido os senegaleses para palestras, debates e conversas com estudantes, pais e professores, ampliando os encontros e desencontros com sujeitos que hoje são parte da paisagem urbana da cidade de Porto Alegre, porém invisibilizados pelo racismo.

O Brasil caminhou, nos últimos anos, no sentido de garantir que a escola abordasse a temática dos africanos e afro-brasileiros numa perspectiva de educação antirracista. A legislação que torna o ensino de história da África e afro-brasileira é uma conquista dos movimentos negros que não exclui em essência os imigrantes. Afora isso, a legislação acerca dos migrantes (Lei nº 13.445, de 24 maio 2017), sancionada em 2017, amplia direitos e propõe o combate à xenofobia e à discriminação. Trabalhar com imigrantes senegaleses (no meu

caso) coloca para a escola a possibilidade de, por um lado, responder à exigência feita pela lei do ensino de história da África e afro-brasileira, e, por outro, preparar os jovens para compreender e responder efetivamente ao intento da lei de migrações, ambas questões que têm relação com o papel do professor de História. No entanto, não deixa de ser lamentável que o país precise de leis para que o respeito a essas histórias seja construído.

Muitos de nós, brasileiros, fomos educados acreditando na democracia racial e na mistura como uma força identitária presente em todos os brasileiros. Fomos edificados como nação com base em um discurso em torno da mestiçagem e da “contribuição das três raças” para a “civilização brasileira”; contudo, vemos o país mergulhado no racismo e na xenofobia, um paradoxo, no mínimo, curioso: ao mesmo tempo que se forjou como um país das misturas, o Brasil é um país em que alunos estrangeiros são chamados de negros escravos dentro de nossas escolas. E, nessa medida, estamos, sim, tratando da defesa dos direitos humanos e abordando questões sensíveis. No contexto das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, os livros didáticos têm trazido, em seus textos, elementos da história da África, mas essas histórias necessitam se encontrar com os novos sujeitos que chegam às mais diversas partes do Brasil, sejam eles senegaleses, haitianos, angolanos etc. Trabalhar racismo e migrações na perspectiva desses sujeitos recém-chegados que hoje fazem parte de nossa cidade e reivindicam um espaço de acolhimento e reconhecimento é, também, uma das finalidades da História ensinada.

### NOTA III

#### EM ABERTO...

O propósito deste artigo foi apresentar nossas inquietações sobre o trabalho com temas sensíveis na formação de professores de História inspirados em nossas vivências em ensino e pesquisa. A pergunta que nos acompanha nesses espaços de experiência diz respeito às finalidades da História escolar, que, sabemos, se transformou substancialmente nos últimos 20 anos, embora Chervel já tenha anunciado que muitos estudos foram empreendidos para compreender os conteúdos e os objetivos das disciplinas escolares, e muito poucas investigações para se saber do funcionamento de uma disciplina (Chervel, 1990, p.183).

No caso da História, queremos crer que os Mestrados Profissionais em Ensino de História poderão contribuir para desvendar o que ocorre nas salas de aula. A disciplina é constituída por um conjunto de normas e orientações pedagógicas, mas, acima de tudo, por tudo o que os professores e os alunos praticam em sala de aula. Tanto as normas quanto as orientações pedagógicas e as práticas mudam no decorrer dos tempos. Ao longo do século XIX, a História se definiu como disciplina escolar ao mesmo tempo que o Estado assumiu a administração da educação e, nesse contexto, a escola foi chamada a transmitir os valores da nacionalidade, e ao ensino de História coube o papel de inculcar o amor à pátria.

Para dar conta de sua finalidade, construiu-se, no âmbito da História escolar, um conjunto de práticas que, década após década, ensinou o passado para uniformizar. Nos anos ditatoriais (mas não só) imperou uma pedagogia da “neutralidade” freando o estudo de questões polêmicas. Atualmente, no contexto da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a própria disciplina de História, na Educação Básica, foi considerada polêmica, tendo sua finalidade questionada por representantes do Estado, das famílias, de religiões, de movimentos sociais e de historiadores.

Inspirados em Chervel (1990) e Julia (2001), parece-nos que trabalhar com temas sensíveis e questões controversas em sala de aula afirma outra finalidade para a História como disciplina escolar, diferente daquela para a qual foi instituída inicialmente. Queremos crer que isso é parte do compromisso com a formação cidadã. Talvez não seja mais aquela propalada em outras décadas, de formar o aluno crítico que não se deixa enganar pela mídia e por opiniões produzidas fora do âmbito acadêmico, embora comprometida a participação no debate público. Trata-se de uma cidadania que chama a responsabilidade com a justiça, com a defesa dos direitos humanos e com vida no planeta, para que as pessoas possam viver juntas de forma saudável e generosa. Daí, talvez, a relevância da abordagem dos temas sensíveis, vivos e controversos nas salas de aula.

Porém, não há consenso sobre as finalidades da História ensinada: contribuir para que os homens possam viver melhor (Bloch, 1997), pensar historicamente (Vilar, 1997), recuperar a dimensão coletiva das histórias individuais (Hobsbawm, 1998) e tantas outras respostas, embora nos pareça pertinente concluir com as palavras de Ginzburg, que ampliam essa abordagem:

Sou cético quanto à ideia de ser um historiador engajado. Penso que escolher tópicos só porque são os de “nossa época”, porque dizem respeito ao “hoje”, significa ter uma visão míope e provinciana da história; mesmo porque, o que parece totalmente distante da atualidade pode se tornar, repentinamente, o seu foco. Lembro-me vividamente que, em 1969, meus alunos em Roma estavam freneticamente interessados em um só evento que acontecera em Turim em 1920: a ocupação das fábricas pelos operários. Não pensavam em mais nada. E eu, trabalhando nessa época sobre a feitiçaria e os *benandanti*, estava a milhões de anos-luz de todos eles. No entanto, pouco tempo depois – e isso eu gosto de recordar abertamente – nas manifestações de rua, as feministas gritavam: “Tremate, tremate, le stregue son tornate” (“Tremam, tremam, as feiticeiras voltaram”). (Pallares-Burke, 2000, p.293)

Com isso, queremos reafirmar que não defendemos um ensino de História como instrumento de conscientização política. Para deixar a questão em aberto, lembremos aqui um grande pesquisador do Ensino de História: “la finalidad última de la enseñanza de la historia ... ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática” (Pagés, 2002, p.258). Mesmo que os alunos nos perguntem todos os dias “para que serve estudar este conteúdo?”, “não foi bem assim, professor?”, “como o senhor explica isso?”, esse conhecimento precisa, de alguma forma, edificar, tornar as pessoas melhores em si e em suas relações. Quem sabe, então, incluir, entre as finalidades do ensino da História, o edificar-se?

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Palestra. In: IV COLÓQUIO NACIONAL HISTÓRIA CULTURAL E SENSIBILIDADES, 4., 17 a 21 nov. 2014, Caicó, RN. Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.
- ARAUJO, Maria Paula; SILVA, Izabel P. da; SANTOS, Desirree dos R. (Org.) *Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América, 1997.

- BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013.
- CARDOSO, Marília Blanco. “Então não existia Direitos Humanos?” Reflexões sobre a construção do conhecimento na experiência de Educação Patrimonial. (Artigo apresentado para a conclusão da disciplina de Estágio de Docência em História III – Educação patrimonial, 2016. Disponível no acervo do Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS).
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v.2, p.177-229, 1990.
- FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? Trad. Fabrício Coelho. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v.6, n.11, p.224-253, jan./abr. 2014.
- GINZBURG, Carlo. Entrevista. In: PALLARES-BURKE, Maria Lúcia G. *As muitas faces da história: nove entrevistas*. São Paulo: Unesp, 2000. p.269-304.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, v.1, p.9-43, 2001.
- LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Laurence. *L'école à l'épreuve de la actualité: enseigner les questions vives*. Paris: ESF, 2006.
- MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Didactique et enseignement de l'Histoire-géographie au Collège et au Lycée*. Paris: Publibook, 2013.
- PAGÉS, Joan. Aprender Enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, v.30, p.255-260, jul. 2002.
- SIMON, Nina. *The Participatory Museum*. s.d. Disponível em: [www.participatorymuseum.org/](http://www.participatorymuseum.org/); acesso em: 2 abr. 2017.
- VILAR, Pierre. *Pensar historicamente*. Barcelona: Crítica, 1997.

## NOTAS

<sup>1</sup> Agradecemos a leitura atenta da professora Caroline Pacievitch, cujas abordagens ajudaram a qualificar este texto.

<sup>2</sup> Lembrando que a autora fala do contexto da França, onde a liberdade dos professores é relativa, visto que os currículos são inspecionados.

<sup>3</sup> O relatado na Nota II ocorreu no início do trabalho de pesquisa para o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. A pesquisa busca encontrar, nas

trajetórias de migrantes, o ensino de questões sensíveis. O trabalho é desenvolvido com a colaboração de nove estudantes da Educação Básica que propõem, com o seu professor, um curso de quatro encontros sobre a história do Brasil para migrantes senegaleses. O encontro promovido pelo curso produz os aprendizados em torno das questões sensíveis. Uma das recomendações feitas pelo Programa de Pós-Graduação (PPG), em que esta proposta se insere, é de que apresentemos a dimensão educativa da pesquisa (o “produto”) a ser utilizada e analisada durante o Mestrado, em consonância com nosso trabalho na Educação Básica. É na condição de professor pesquisador que pesquiso a própria prática em um campo de experiências como o do ensino de História e que falo a respeito do projeto “Histórias de um Brasil Migrante – Curso de História do Brasil para migrantes senegaleses”. Ao me lançar sobre a pergunta “como as histórias de migrantes ensinam sobre questões sensíveis?”, entendo que há uma variedade de aprendizados que tocam meus alunos em noções de mundo e de projetos de vida variados, mas que são fundamentais para a experiência da cidadania ampla, ciosa dos direitos alheios, das diversidades e do respeito às diferenças. Por isso, considero-as questões sensíveis.

<sup>4</sup> “The ‘reader’ of the library can be anybody who is ready to talk with his or her own prejudice and stereotype and wants to spend an hour of time on this experience”. Disponível em: <http://www.participatorymuseum.org/read>.

<sup>5</sup> Disponível em: [https://issuu.com/deds-ufrgs/docs/encarte\\_revista\\_semana\\_da\\_frica\\_n](https://issuu.com/deds-ufrgs/docs/encarte_revista_semana_da_frica_n)

---

Artigo recebido em 31 de janeiro de 2018. Aprovado em 27 de agosto de 2018.