

A HISTÓRIA EVOCANDO MEMÓRIAS E IDENTIDADES EM SALA DE AULA¹

HISTORY EVALLING MEMORIES AND IDENTITIES IN THE CLASSROOM

Iverson Geraldo da Silva²

232

Resumo: O presente texto propõe uma reflexão sobre o papel do educador na exploração das memórias e identidades dos discentes e a relação dos mesmos com a História. Deste modo, pensar o papel da escola, de maneira geral, e do professor de História, no particular, na construção, no reconhecimento e na aceitação do aluno de suas possíveis identidades dentro da sociedade. Para isso, cito experiências realizadas em sala de aula com conteúdos didáticos, busco pensar a atuação do Professor com o trato dos chamados “Temas Sensíveis” como ponto focal para a construção de um saber reflexivo e transformador das relações interpessoais dos alunos, assim como da percepção dele como sujeito da sua história.

Palavras-chave: Temas Sensíveis. Ensino de História. História. Memória. Identidade.

Abstract: This text proposes a reflection on the role of the educator in the exploration of the students' memories and identities and their relationship with History. Thus, thinking about the role of the school, in general, and the history teacher, in particular, in the construction, recognition and acceptance of the student of their possible identities within society. For this, I quote experiences carried out in the classroom with didactic contents, I try to think of the performance of the Teacher with the treatment of the so-called “Sensitive Themes” as a focal point for the construction of a reflective and transforming knowledge of the students' interpersonal relationships, as well as the perception of him as the subject of his story.

Keywords: Sensitive Themes. History teaching. History. Memory. Identity.

¹ Este texto é uma versão ampliada da palestra apresentada na **Mesa Redonda: Usos e disputas de memória, reflexos no ensino de história**, realizada na **35ª Semana de História: Usos Públicos da História** da Universidade Federal de Juiz de Fora.

² Doutor em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Supervisor do setor de Arquivo e Memória da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e Professor da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. E-mail: iversongsilva@yahoo.com.br

Recebido em 10/05/2020
Aprovado em 23/05/2020

Sala de Aula: Memória e História

O processo de ensino aprendizagem na atualidade das tecnologias é um dos maiores desafios postos a Escola e a Educação. Seja pela questão do acesso e do domínio daquelas tecnologias, mas preponderantemente pelo fator de impacto que a tecnologia exerce sobre o aluno. A “era digital” entrou na esfera da “pós-verdade”. Assim, alguns canais de Youtuber’s propõem visões sobre a história ou a sociedade que diferem do enfoque dos temas abordados em sala de aula. Não é incomum ouvir discordâncias sobre processos complexos como “Cotas Raciais” ou o clássico “nazismo é de esquerda”. Isso sem ainda abordarmos a questão da fabricação e propagação das Fakes News que invadem os celulares em bombardeios diários, sendo consumidas de forma consciente ou inconsciente, se solidificando no subconsciente em lugar do conhecimento acadêmico. A dinâmica dos espaços tecnológicos trabalha com dimensões ou sentidos que muitas das vezes o professor não consegue atingir através da sua didática e sua eterna luta desigual entre o cronograma e o ementário a ser completado.

Se a Historiografia abrangeu o debate sobre método, discurso, retórica, prova, verdade e realidade, essas questões se colocaram de maneira mais direta e real na microesfera social dos alunos a partir das tecnologias. A percepção de múltiplas realidades, ou verdades, foi adotada não para se pensar ou discutir a potencialidade dos fatos históricos, mas para ser vendida como negação dos fatos. A perspectiva da história apresentada na dimensão do livro didático, que foi pautado nos complexos estudos historiográficos e academicistas, tem sido negada em pontos centrais da identidade e memória do Brasil.

Ginzburg, fechando seu ensaio *Unus Testis*, destaca que “a memória e a destruição da memória são elementos recorrentes na história” (2007, p.230). Nesta linha, o negacionismo e o relativismo histórico têm crescido e se apropriado de temas caros para a História Brasileira, têm ganhado adeptos na sociedade geral e se perpetuado como verdade a ser defendida nos espaços públicos, inclusive a sala de aula. O professor, em especial aquele das humanidades, é vendido como “doutrinador de ideologias”. No caso, as “ideologias” são os conteúdos ensinados como resultado de um modelo científico de análise crítica, com método investigativo definido, bases teóricas sólidas e vasto corpus documental. Logo, tanto o negacionismo quanto o relativismo, se mostram como desviantes do conhecimento científico, detentores de pretensões políticas e como um sério problema moral (GINZBURG, 2002, p.38).

Aquilo que até então havia inundado debates no campo historiográfico sobre a perspectiva pós-moderna chegou de maneira prática às salas de aula, transformando-se em tensões de força: aluno x negacionismo/relativismo x professor. Deste modo, para o educador o principal dilema posto é: como acolher para a reflexão a perspectiva contraditória do negacionismo/relativismo que se propõe como um revisionismo da história?

Teoricamente é necessário ter em mente os diferentes pontos de vista sobre a realidade e como esses são parciais, fruto de seleções, influenciados pelo lugar de cada um na sociedade, resultado de intensões próprias e limitado pela capacidade cognitiva dos envolvidos. No exercício historiográfico, essas realidades são “relações de força” acessadas através de fontes que permitem vislumbrar “a imagem total que uma sociedade deixa de si ... [assim] é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irreduzível a elas” (GINZBURG, 2002, p.43).

Conclui-se que descartar de imediato o discurso negacionista/relativista não é a melhor estratégia didática. Caberá ao professor transitar pelos temas abordados e as possíveis visões que deles emergirem para tentar desconstruir aquelas perspectivais amorais, ahistóricas e anticientíficas. Para isso, os chamados “Temas Sensíveis” possuem importante apelo no processo de aprendizagem dos jovens estudantes. Entendendo como “Temas Sensíveis” episódios controversos da história, não só por serem difíceis de se abordarem, mas, principalmente, por serem marcados pela violência, exclusão, discriminação. Temas que possuem significados no coletivo, com reflexo no presente e futuro dessa coletividade (GIL & EUGÊNIO, 2018, p. 142). Tornam-se ainda mais “sensíveis” quando pensamos que não há “um consenso da sociedade sobre o que dizer e como falar desse 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 quanto na história.” (ARAÚJO&SILVA&SANTOS, 2013, p. 9).

Abordagens de ensino da história que perpassem os “Temas Sensíveis” são tortuosos, desafiantes. Pois, sempre estará “no terreno das memórias em disputa, que tem na escola um de seus palcos políticos talvez mais evidentes.” (ALBERTI, 2014, p. 2). O principal desafio desse campo é permitir a reflexão dos alunos sobre os temas abordados. “Nesse sentido o saber histórico pode contribuir para dissipar as ilusões ou os desconhecimentos que durante longo tempo desorientaram as memórias coletivas.” (CHARTIER, 2010, p. 24). Ao mesmo tempo, é necessário

a percepção e a correlação do cotidiano do aluno com o tema abordado. O exercício da reflexão tem que tentar permitir ao aluno transitar pelo conteúdo trabalhado a ponto de formular suas próprias conclusões, desde que respeitando os princípios básicos da história enquanto ciência do conhecimento e em consonância com os direitos humanos.

No cenário brasileiro atual, trabalhar com os “Temas Sensíveis” tornou-se essencial para a rotina do professor de História por quatro questões centrais: 1º) as tensões presentes nos currículos didáticos; 2º) o cumprimento do ensino da cultura afro-brasileira e africana (lei 10.639/2003) e da cultura indígena (lei 11.645/2008); 3º) as demandas de diversos grupos sociais e suas agendas de reivindicações; 4º) empatia do educador.

O planejamento de um professor é sobreposto por variados programas ou currículos, independentemente da esfera de sua atuação. O princípio de autonomia do professor o permite promover recortes mais que necessários dentro de uma grade curricular de 2 a 3 aulas semanais, cada uma variando de 40 a 50 minutos (Karnal, 2017, p. 19/20). Contudo, pressões externas exigem do professor o cumprimento do livro didático ou todo o conteúdo de um determinado vestibular, quando não vestibulares. Geralmente, o ritmo alucinado para cumprimento de conteúdos não permite muito tempo para trabalhar temas a partir de uma perspectiva reflexiva que tende a ajudar o aluno a entender o processo de construção da história e sua leitura de mundo. A dominância de uma história conteudista, focada nos elementos políticos e econômicos, dá pouco espaço para que o aluno se perceba como sujeito. Ao mesmo tempo, a recente tentativa de um currículo unificado através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o campo da História se mostrou um fracasso ao se deter no velho quadro quadripartite do tempo, na ênfase da perspectiva europeia, no papel coadjuvante dado a história nacional e no total afastamento do currículo da prática didática essencial para a formação de professores (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2019). A BNCC em última instância continua corroborando uma formação que pensa distinção entre a pesquisa histórica e licenciatura, quando na verdade deveriam ser pensadas conjuntamente.

Mesmo completando 17 anos de validação a lei 10.639/2003, sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana na educação básica, tem se mostrado mais uma ação individual de professores do que um dilema debatido e enfrentado pela educação de fato (COELHO & COELHO, 2018). Até mesmo na BNCC o tema apareceu de forma desconexa, como um apêndice de determinados conteúdos que reforçam ora a visão da cultura afro-brasileira como secundária a “outras histórias” ou unicamente os aspectos violentos do sistema escravagista e a

percepção do negro neste cenário. Ignorando, desta forma, a diversidade das relações étnico-raciais presente em nossa história. Deste modo, pensar a lei a partir dos “temas sensíveis” que dela emergem é um dos possíveis caminhos para que o professor dê conta deste desafio em sua sala de aula.

O terceiro ponto que envolve o espectro dos “temas sensíveis”, as demandas de diversos grupos sociais e a necessidade de legitimar suas agendas de reivindicações, talvez seja o principal motivo pelo qual vale a pena correr o risco de abordá-los. A sala de aula, em seu universo de 30 a 40 alunos, é uma microssociedade com diversos segmentos da macro. Ao enfrentar o desafio de trabalhar “temas sensíveis” o educador ajudará a mediar o processo de construção das identidades de seus alunos e, ao mesmo tempo, permitir que ele possa perceber os diferentes olhares dessa sociedade em que ele está inserido. Este poderá ser o mais desafiante dos motivos, pois é neste momento que os preconceitos aparecem e o trabalhar com o senso comum do conhecimento prévio do aluno será crucial para que este possa perceber o mundo, a sociedade, seus problemas e as diferentes formas de relações estabelecidas no tempo e no espaço (BITTENCOURT, 2004, p. 191).

Além do desafio teórico e, até mesmo, moral, abordar “Temas Sensíveis” exige do educador empatia. Nesse caso trabalhar com “temas sensíveis” não é promover para os alunos experiências traumáticas do tema, não é chocar (ALBERTI, 2014, p.3). A empatia é necessária para a percepção de quais temas podem ser trabalhados e porque são significativos para seus alunos, (de acordo com sua faixa de ensino), e é fundamental para o andamento do trabalho do professor. Soma-se a isso a necessidade de cuidado com as memórias evocadas e suscitadas a partir da temática trabalhada. Outro elemento que exige grande empatia é a forma como lidar com os preconceitos, sentidos comuns, que os alunos apresentam ou, mesmo, do próprio educador. Há de se ter em mente, quando se trabalha com “temas sensíveis”, que somos forjados por diferentes visões de mundo e por mais difusas que possam parecer, ou distantes da realidade de análise proposta, desmoralizar o preconceito como ignorância só fechará o aluno para a reflexão que o professor quer promover. Por fim, cabe ao professor tentar envolver a direção e a coordenação pedagógica diretamente no que está propondo e trabalhando, tentando, até mesmo, estabelecer diálogos com outras disciplinas para esse enfrentamento. É fundamental que o administrativo e o pedagógico tenham ciência e respaldem de alguma forma a atuação do professor com os “temas sensíveis”.

Pois bem, a partir desses pontos abordarei três experiências com “temas sensíveis” em salas de aula do ensino médio para propor uma reflexão sobre o papel da escola e do professor no ensino

da História e na construção identitária dos alunos. Antes, porém, é necessário contextualizar o espaço em que essas práticas foram construídas.

A escola em que leciono há aproximadamente 15 anos é parte da periferia de Juiz de Fora, cidade mineira de quase 600 mil habitantes em estimativas do IBGE em 2019. O censo de 2010 apresentou uma população auto declarante em sua maioria de brancos, cerca de 56,93%, seguidos de pardos (27,59%) e pretos (14,69%), números que causam estranheza pelo passado cafeicultor da cidade pautado na mão de obra escrava. Para se ter uma ideia estima-se que mais da metade da população da cidade era composta por escravos com base no censo de 1872. Em 1886 estudos apontam para o número de 20.905 escravos (ALMEIDA, 2008, p.41). Por mais que as elites locais tenham aderido a uma tentativa de branqueamento na transição do trabalho escravo para o livre “importando”, principalmente, italianos e alemães, esses não foram suficientes para em pouco mais de cem anos reverter a composição dos grupos da cidade. Logo, percebe-se uma maioria negra na cidade, principalmente na periferia.

No bairro em que escola está localizada há no mínimo 3 grupos de religiões de matrizes africanas e o relato de uma antiga comunidade quilombola. A escola em questão é, deste modo, composta por maioria negra, que assim como o cenário do censo de 2010, se declaram brancos ou pardos. Esse fato sempre me intrigou, mesmo com relativa mudança nos recentes anos. Na macrorregião onde está inserida, a escola – que atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio – é a última opção entre as famílias de alunos devido a sua localização “fora de mão”. Por este motivo, a maior parte dos que ali se matriculam foram ou rejeitados pelas outras escolas pela distorção da sua idade em relação a série pretendida ou não conseguiram vaga nas escolas mais centrais. O contexto da violência cresceu nos últimos anos pela cidade devido a disputas de grupos de bairros, na escola reunimos alunos oriundos dos mais diferentes bairros e essas disputas são presentes, mesmo que não diretamente. Com dez salas ocupadas no turno da manhã e outras oito turmas a tarde, possui um fluxo aproximado de 400 a 500 alunos. Destes, ampla a maioria são declarantes de religiões ditas “evangélicas”. Assim, neste cenário, temas como: racismo, exclusão, violência, desigualdade, intolerância religiosa e gênero são motivos de constantes conflitos no cotidiano escolar.

O Iluminismo e as tolerâncias.

Em uma turma de segundo ano, pela programação de conteúdo, iniciáramos o estudo sobre Iluminismo(s). Na conversa preliminar identifiquei com as três turmas que o professor de filosofia já havia trabalhado a temática focando, obviamente, na abordagem filosófica do movimento. Havia por parte dos alunos um conhecimento prévio do conteúdo. Aproveitei esse gancho e iniciei abordando o que já sabiam, recuperamos principalmente o caso envolvendo a Família Calas acusada de uma trama para matar um filho que supostamente teria se convertido ao catolicismo ainda no cenário das tensões religiosas pós-reformas religiosas. O patriarca da família fora preso, torturado, morto e supliciado na fogueira ganhando grande repercussão, também, pela atuação do Magistrado e Chefe de Polícia David de Beaudrigue. Com o estudo do caso entramos na crítica de Voltaire a intolerância religiosa presente em seu célebre livro “Tratado Sobre a Tolerância” (VOLTAIRE, 2017). Lemos e discutimos partes selecionadas do livro. Feita essa introdução, conduzi uma exposição destacando as principais características e problemas do movimento, mas reforçando a exploração da crítica que os autores iluministas apresentavam a sua sociedade.

Provocativamente perguntei e propus que os alunos pensassem quais seriam as intolerâncias do tempo presente e aos poucos elas foram elencadas: racismo, homofobia, machismo, intolerância religiosa, preconceito social, preconceito regional, preconceito com deficiente. Nos dois últimos casos, as temáticas surgiram em salas diferentes em razão da presença de alguns alunos oriundos de outros estados (Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia) que passaram a relatar suas dificuldades por serem de outros estados; e, em outra turma, pela presença de um aluno surdo e com problemas motores. Ao mesmo tempo em que os temas “brotavam” as discussões acerca de cada um eram levantadas. A “solução” foi a fixação dos temas como trabalho avaliativo. Os alunos se organizaram em grupos correspondentes a quantidade de temas apontados, que foram sorteados entre eles. Cada grupo deveria realizar levantamento de dados relacionados a processos de exclusão, violência... relacionados ao seu tema e justificar por que ele deveria ser considerado um exemplo de intolerância no tempo atual.

Minha língua não é o português.

A única intervenção direta que realizei foi com o aluno surdo – que aqui chamarei de “aluno X”. Conversei com ele e a intérprete e sugeri que ele abordasse sua vivência e experiência diante

da sua “deficiência” e a relação da sociedade, da família e da escola já que ele havia citado a intolerância com os deficientes quando questionado sobre as intolerâncias do tempo presente.

Importante ressaltar que devido aos problemas motores o “aluno X” possui muita dificuldade na escrita e domínio da norma culta escrita e foi um desafio pensar em avaliação para ele. Normalmente, os professores optavam por uma prova de múltipla escolha. Porém, não resolvia o problema já que ele não dominava o “português”. A intérprete sempre reforçou que o “aluno X” era um dos surdos com maior domínio e riqueza em libras que ela já havia trabalhado, o que dava a certeza de que ele conseguiria construir um trabalho que evidenciasse raciocínio e interpretação. Assim, a solução proposta e aceita pelos dois foram avaliações gravadas em que ele demonstrava seu conhecimento sobre as temáticas trabalhadas.

O “aluno x” apresentou sua temática no dia combinado com o máximo de empenho e segurança e três coisas chamaram atenção: 1º) “minha língua não é o português”, frisou ele em sua apresentação. Relatou suas dificuldades em ser compreendido unicamente pela libras até mesmo no espaço escolar. Pontuou que a sociedade, de maneira geral, e a escola, no particular, deveriam entender e aceitar isso, a sua forma de expressão, sua língua materna de fato era a libras; 2º) em sua experiência familiar o “aluno X”, com seus 21 anos, compartilhou que vivia em uma ilha já que seus pais nunca quiseram aprender libras, por mais que ele insistisse; 3º) ele não se sentia aceito nos espaços em que transitava, menos ainda na escola, pois em toda sua trajetória as pessoas não buscavam estabelecer relacionamento de fato, sendo sua interação limitada ao contato com intérpretes, no máximo com um colega quando havia outro surdo na escola.

A “fala” do “aluno X” silenciou toda a turma, todos ficamos impactados com os dados que ele apresentava relacionado a exclusão dos surdos e suas experiências nos espaços sociais. Após sua apresentação direcionamos as discussões para compreender melhor pontos específicos do seu trabalho. Ele dominou o espaço e através da voz da intérprete respondeu todos os questionamentos apresentados. Dias depois a intérprete me procurou para relatar como a turma mudou seu modo de agir em relação ao “aluno X”, um grupo pediu auxílio para que no próximo trabalho eles pudessem fazer a apresentação unicamente com o uso da libras e outros professores buscaram estabelecer avaliações diferenciadas como a proposta.

Isso aconteceu porque sou negro!

Em outra sala, de segundo ano, o último grupo a apresentar tinha como enfoque o preconceito social, em meio aos dados apresentados de distribuição de renda, concentração de riqueza e acesso a bens culturais, um dos integrantes do grupo pediu a fala e disse que depois de ter assistido a apresentação do grupo anterior sobre racismo conseguia estabelecer uma conexão direta entre a desigualdade racial e a questão social. Usando dados dos grupos apresentou um raciocínio simples: se a maior parte da população é negra, logo há mais pobres negros.

Para justificar sua fala passou a falar da experiência da mãe como empregada doméstica. Havia a necessidade de sua mãe trabalhar para complementar a renda da família, porém ela não tinha como pagar alguém para ficar com ele e não havia conseguido vaga na creche. A solução encontrada pela mãe foi pedir a “patroa” da casa em que trabalhava para levar o filho para o trabalho. A “patroa” aceitou diante de algumas condições, segundo o relato que ele teve da mãe: 1º) o filho só poderia ficar na área de empregada da casa, atrás do cercadinho; 2º) de forma alguma o serviço poderia ser interrompido para “mimar” o filho; 3º) tudo que fosse utilizado pela criança, principalmente comida, deveria ser trazido de casa, em hipótese alguma poderia ser retirado da dispensa; 4º) os filhos da “patroa” não poderiam ter contato com o filho da empregada; 5º) tudo que a criança tocasse deveria ser limpo com álcool.

Todos estávamos perplexos diante da experiência externada. Aquele aluno em questão apresentava sério problema de depressão, com histórico de duas tentativas de suicídio. A associação da doença com o trauma era inevitável naquele momento. Ele dizia que com o relato da mãe ele foi se lembrando como ele chorava e sofria de ficar preso e entendeu uma imagem que ele tinha da “patroa” brigando com a mãe obrigando ela limpar um brinquedo dos filhos da “patroa” que ele havia encontrado na cozinha e com o qual havia brincado. Ele dizia entender naquele momento, após a roda de trabalhos e discussões, que aquilo havia acontecido porque eles eram negros.

Religiões que separam

Outro tema abordado pelos grupos foi a persistência da Intolerância Religiosa. A abordagem de um dos grupos que explorou essa questão foi a construção de uma linha temporal sobre principais conflitos religiosos ao longo da História, partindo das Reformas Religiosas do séc XVI e fechando com conflitos envolvendo religiões de matrizes africanas no contexto das favelas

cariocas. A exposição feita com o auxílio de imagens e vídeos conforme se aproximava do tempo presente, ganhou contornos dramáticos na fala final de uma das integrantes do grupo. A jovem estudante disse que mostrou a mãe o trabalho que desenvolvia e durante a conversa a mãe revelou o motivo do distanciamento de parte da família. O núcleo familiar tinha raízes em uma religião afro-brasileira, contudo, em determinada fase da vida parte da família havia se convertido a uma religião “evangélica”. Pela resistência dos demais em seguir a conversão, o núcleo familiar foi desfeito se estabelecendo uma inimizade que já durava mais de 20 anos. A aluna apontava seu caso como um exemplo da interferência do preconceito e da intolerância no cotidiano das relações sociais.

Mulherzinha...

Um dos temas de maior engajamento na defesa de ser uma questão de intolerância do presente foi as relações de gênero. Os grupos em diferentes turmas seguiram dois caminhos: ou a questão da mulher ou a questão da lgbtobia. Para o primeiro caso o enfoque partiu da abordagem da violência contra a mulher. Em turmas majoritariamente compostas por mulheres os relatos de violências físicas, simbólicas e sexuais emergiam em meios aos números apurados no cenário nacional. A partir da percepção de que suas experiências faziam parte de um quadro mais amplo muitas expunham relações abusivas e a dificuldade de se estabelecerem de forma independente nos relacionamentos amorosos, familiares e sociais, de maneira geral. Como desdobramento daquela intervenção, em uma das turmas o grupo se manteve para abordar a questão do feminicídio na feira cultural da escola com ações de combate à violência doméstica.

O tema de maior resistência foi o da lgbtobia. Nas três turmas a postura partiu de dados nacionais que evidenciavam a presença da violência de gêneros para os grupos lgbt's. Em alguns casos chegou-se a se sugerir a presença de um vitimismo, até que um dado foi questionado por uma aluna. Na tabela montada pelo grupo estava um comparativo da expectativa de vida de heteros e de alguns grupos lgbt's. A percepção de que a média de expectativa de vida de uma pessoa trans era de 35 anos foi debatida na contraposição da perspectiva que sugestionava a presença de um vitimismo. Na autoavaliação parte do grupo relatou como se perceberam preconceituosos após a constatação da distorção de expectativa de vida entre os diferentes gêneros.

Interessante perceber que nos casos expostos os “temas sensíveis” foram apontados pelos alunos, assim como foram explorados como elementos de pesquisas e debates. A minha atuação

como professor foi na condução desses debates através de questionamentos que tentavam agrupar os temas explorados. Entre a apresentação do tema histórico Iluminismo(s) e a autoavaliação que cada aluno fez ao final das apresentações dos trabalhos foram gastos praticamente um mês de aula. Porém, o tempo foi necessário para se conseguir atender às demandas apontadas pelos próprios alunos. Nas autoavaliações foi recorrente a fala de reflexão que parte dos alunos assumiram sobre seus preconceitos em relação aos temas abordados.

Qual é o papel do negro?

O cenário era de falta de um professor e a necessidade de entrar com uma atividade para não ficarem de horário vago. A turma era de um terceiro ano e estávamos trabalhando a transição do império para a república. A atividade era a sugerida no capítulo correspondente do livro didático, que apresentava um texto que falava sobre a necessidade de construir elementos comuns para o novo país que se formava nos moldes republicanos. A ênfase era o papel que se atribuiria aos grupos étnicos que formaram o país e jogava uma pergunta: “afinal qual seria o papel do negro na construção dessa identidade nacional?” o problema foi bem colocado, mas não havia questões que explorassem esse item do texto.

Na aula seguinte constatamos que a maioria não havia conseguido responder à questão. A dificuldade em apontar a contribuição do negro na construção da nossa identidade nacional talvez perpassasse a dificuldade deles em se verem como negros. Problematizei o fato de haver dificuldade em reconhecermos o papel do negro: “Se no passado tá difícil, como seria hoje?”. Com a provocação alguns casos foram surgindo, como a constatação que um terço dos alunos do terceiro ano frequentava o mesmo terreiro de candomblé. Propus então, nas duas turmas do terceiro ano, que eles pesquisassem e apresentassem para os colegas: “qual o papel do negro?”

Subdividimos a temática em 4, o papel do negro: na política, na cultura, na religião e no combate ao racismo. Dois elementos potencializavam a discussão. Primeiro que em avaliações externas aplicadas na escola ao lado do nome do aluno vinha a cor que o mesmo ou a família havia declarado, nesse sentido, mesmo sendo uma sala de ampla maioria negra no meu entender, menos da metade assim havia sido declarado. Sempre surgia o “pardo”. Segundo elemento, havia muita resistência dos alunos ao uso das cotas, que eles entendiam como um demérito.

Evangélicos na umbanda

Conduzimos toda a discussão sobre a trajetória do negro dentro da história do Brasil atrelado unicamente a escravidão como exposta em boa parte dos livros didáticos. Com auxílio de gráficos e de linha do tempo mostramos a duração da escravidão comparado ao tempo de liberdade. Estabelecemos como é recente a discussão do racismo no Brasil. Buscamos referenciais do onde e o que era a África antes desse processo. Feito isso, norteamos o tema e na turma apareceu um problema: o papel do negro na religião caiu para um grupo composto unicamente por evangélicos, o constrangimento era evidente. Separei uma aula para os grupos se reunirem para estabelecerem estratégias e definirem qual seria o formato do trabalho. Todos optaram por trabalhos em formato de mídia (vídeos, entrevistas, documentários...). Conversando com o grupo “evangélico” mostrei caminhos que poderiam seguir dentro da temática. No dia da apresentação veio a surpresa: o grupo optou por realizar uma entrevista com um “sacerdote” da umbanda, dentro do seu espaço de atuação, que se esforçou ao máximo em estabelecer paralelos com outras religiões para mostrar seus ritos e significados. Ao questioná-los o que havia levado ao grupo a essa abordagem afirmaram que decidiram enfrentar o preconceito que tinham.

O racismo estrutural

Tão impactante quanto a postura dos “evangélicos” foi a forma como outro grupo optou por fazer seu trabalho. O tema era “personalidades negras” e eles elegeram pessoas do cotidiano escolar para realizarem um documentário, entrevistaram funcionários negros da escola. Todos com suas histórias marcadas por experiências de racismo em vários momentos. Até que na última parte do documentário entra em cena a professora de matemática, querida por muitos, tem como marca ser uma pessoa muito reservada no trato com os alunos e, principalmente, com os colegas de profissão. O silêncio tomou conta da sala quando ela passou a relatar sua trajetória, em determinado momento de sua fala afirmou que diariamente tinha que enfrentar o racismo e como exemplo citou situações vivenciadas entre os colegas de profissão naquela escola, naquele espaço em que coexistíamos, ela percebia que em alguns momentos não era tratada como igual. Em outra escola, particular, ela passava frequentemente por situações em que era questionada se realmente era professora e não outra profissional dentro da escola.

O documentário chocou a todos, inclusive a mim, pois alguns dos casos exemplificados, para os alunos, eram considerados normais, do cotidiano, não os consideravam “graves”. A abordagem desse “tema sensível” se mostra forte quando pensamos: como ensinar história em uma sociedade claramente racista e intolerante? Como ensinar história para enfrentar esses problemas?

Vida e Liberdade

A discussão foi intensa. Houve ou não ditadura no Brasil?

No segundo semestre daquele ano a escola optara por realizar uma feira cultural, os temas eram livres e cabia a cada turma escolher o seu tema. Uma turma de segundo ano optou por falar sobre a experiência da Ditadura Militar no Brasil, o motivo? Havia um aluno que defendia abertamente que nunca havia ocorrido tal processo e sim uma reação a um golpe comunista em marcha na década de 1960.

O professor de sociologia e eu ficamos incrédulos. No meu caso eu havia “gastado” duas semanas de aulas com análise de fontes, histórias e depoimentos de presos políticos, pareceres de censores, músicas de protesto... Porém, ao fim da minha aula a defesa da tese de que não fora ditadura, mas sim uma reação a ameaça do fantasma (imaginário) de uma revolução comunista permanecia. Os argumentos e os fatos haviam sido apresentados e analisados, mas o canal de YouTube era mais convincente....

A frustração era tremenda e, pior, haveria uma feira cultural em que o tema seria apresentado e o grupo insistia em levar aquela narrativa. Parte da turma me cobrava uma ação para impedir que tal ideia fosse apresentada e defendida. Porém, o que estava em jogo era mais do que minha autoridade, eu estava preocupado com aquele menino, com as ideias que ele apresentava como se fossem as mais naturais possíveis.

Eu estava numa berlinda: como lidar com uma narrativa que tem crescido fortemente na sociedade, mas educando e não proibindo (eu sei que não há negociação com esse tipo de narrativa, mas o palco não era uma discussão teórica era o “chão” de uma sala). Aquilo me consumiu ao longo da semana. Só na sexta entraria na turma novamente. Antes disso eles criaram um grupo em um aplicativo de mensagens. Promovi um verdadeiro bombardeio com notícias e reportagens sobre o período ditatorial da nossa história, tudo em vão.

E agora? O que deveria ter feito? Proibir? Ignorar? Esses são dilemas que frequentemente surgem para o professor em seu espaço de aula. Não há como negar que optar por tais medidas é

mais fácil para o andamento do cronograma, mas pode representar silenciamentos ou fortalecimentos de visões de mundo excludentes, autoritárias e preconceituosas. Ir de encontro a essas posturas, por outro lado, mexe com nossa zona de conforto e é provocativo em nosso papel como educador.

Na véspera da feira um aluno me procurou relatando ter assistido o filme “Batismo de Sangue”, baseado na história de Frei Beto, e pediu para que eu visse a cena de tortura. A ficção tão realística da cena de tortura me causava repulsa, constrangimento.... Entrando em sala fui verificar o material produzido por cada grupo, porém o grupo daquele jovem se recusou a mostrar argumentando que o material já estava finalizado e não era necessário contribuições nem minhas e nem do professor de sociologia. A situação tornava-se cada vez mais complicada.

Havia um grupo que iria tratar o tema da Ditadura Militar a partir da perspectiva da censura e começaram a mostrar o que tinham pensado: montariam varais expositivos com capas de livros e discos, páginas de poemas, canções e os pareceres dos censores para ilustrar a fala que haviam preparado.

Um outro grupo havia escolhido falar sobre a repressão e a tortura. Além da fala preparada, separaram vários retratos de desaparecidos políticos que pretendiam espalhar pelo espaço da apresentação. Porém, queriam o aval para criar uma sala de tortura utilizando lona para fechar parte de uma sala. Propuseram montar um boneco, que seria manchado de vermelho, preso em uma cadeira ao centro da sala. O rosto do boneco seria um espelho e ele seguraria uma placa com os dizeres: "Brasil, ame-o ou deixe-o!". Eles foram claros, queriam promover a sensação de repulsa e do risco que havia de que qualquer pessoa poderia estar no lugar de um torturado, desde que fosse considerada subversiva.

Por mais que devamos evitar a exposição direta a cenas fortes ou uma tentativa de comoção pelas imagens, a proposta do grupo era promover uma experiência sensorial para dimensionar a experiência da tortura através da percepção de que nos porões da ditadura se encontravam pessoas comuns, expostas a sessões intermináveis de flagelo do corpo e da mente. Arrisquei e aceitei a proposta do grupo. Mas, o problema continuava posto: haveria um grupo com uma narrativa divergente do exposto pelos outros dois grupos.

A dinâmica que foi adota então foi espacial, como os dois grupos necessitavam de mais espaço os alunos propuseram dividir a sala entre os dois que fariam “exposição visual” de seu material e o primeiro grupo que apresentaria o discurso opositor ficaria no espaço do corredor junto

a entrada da sala. Involuntariamente essa disposição foi determinante para o confronto das visões apresentadas. Todos que passavam pela feira saíam confusos entre a fala na entrada da sala e o que era apresentado dentro da sala. Em avaliação posterior do trabalho foi possível perceber que os integrantes do primeiro grupo foram demovidos de sua narrativa e aceitaram enfrentar a Ditadura como uma experiência de autoritarismo, censura e tortura. A narrativa antes proposta se desfazia diante da evidência da censura e da repressão.

Temas Sensíveis e o Educar em História

Qual o papel da escola e do professor de história na construção ou reconhecimento das múltiplas identidades dos alunos dentro da sociedade? Talvez essa seja uma das principais questões do educar o aluno no campo da História. Propor uma formação da percepção do aluno como cidadão dotado de direitos e deveres e coparticipante das relações sociais nos diversos círculos sociais que ele frequenta.

Por mais difícil que seja, é essencial ao educador tentar romper com a compreensão da disciplina História como simples reprodução de conteúdos relativos à construção de estados-nação, orientada unicamente por motivos políticos e econômicos. A percepção de fatores sociais e culturais são determinantes, assim como a percepção pelo aluno de que ele é ator e autor ativo nessa construção.

Nesse sentido, os chamados “Temas Sensíveis” exercem considerável campo de atuação para a construção ou fortalecimento identitário dos alunos. Essa abordagem permite, ainda, mobilizar o aluno a se interessar pela história a partir daquilo que dá sentido ao seu presente. Promovendo uma “percepção de mundo que não é única e exclusivamente sensorial, mas também social, cultural, estética e de alteridades” (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2019)

BIBLIOGRAFIA

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

ALMEIDA, Patrícia Lage de. **Elos de Permanência**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2008.

ARAÚO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel; SANTOS, Desirree dos Reis (Org.). **Ditadura Militar e Democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Brasília: Diário Oficial da União. 2003.

BRASIL. Lei 11.645/2008. Brasília: Diário Oficial da União. 2008

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História ou a Leitura do Tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COELHO, Mauro Cezar & COELHO, Wilma N. Baía. **As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – Percursos de formação para o Trato com a Diferença?** Educação em Revista. Belo Horizonte, 2018.

GIL, Carmem Zeli de Vargas & EUGENIO, Jonas Camargo. **Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas**. Revista História Hoje, vol 7, nº13.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Relações de Força**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2017.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Apontamentos Sobre a Análise Curricular de História: Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora e a Base Nacional Comum Curricular**. Juiz de Fora, 2019.

PREFEITURA E JUIZ DE FORA. **Estudo Comparativo: Base Nacional Comum Curricular e Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, 2019.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular – História**. Juiz de Fora, 2012.

VOLTAIRE, François-Marie Arouet. **Tratado Sobre Tolerância**. São Paulo: Edipro, 2017.