

Palavras-suspiro: uma escrita a partir de questões sensíveis e as possíveis apropriações pelo ensino de História

Words-sighs: a writing from sensitive issues and possible appropriations for History teaching

Palabras-suspiros: una escritura a partir de temas sensibles y posibles apropiaciones para la enseñanza de la Historia

Guilherme Henrique da Silva¹ , Marizete Lucini¹ 

¹ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Guilherme Henrique da Silva

Email: guilhermeservolo@gmail.com

Como citar: Silva, G. H., & Lucini, M. (2024). Palavras-suspiro: uma escrita a partir de questões sensíveis e as possíveis apropriações pelo ensino de História. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 17(36), e19419. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.19419>

RESUMO

O presente ensaio é fruto de reflexões sobre as possibilidades de transgredir barreiras impostas pelo saber hegemônico a partir de uma escrita inspirada em questões sensíveis. Considerando a perspectiva da decolonialidade, entendemos como questões sensíveis a colonialidade de gênero, sexualidade, etnia e raça, a qual está intrinsecamente ligada às relações de poder e dominação estabelecidas desde o período colonial. Ela se manifesta nas formas como grupos são marginalizados, oprimidos e subalternizados com base em suas identidades. Trata-se, portanto, de um movimento de construção a partir de palavras que narram experiências no sentido benjaminiano, que são compartilhadas, transmitidas e se desdobram no seu fazer artesanal, possibilitando a emergência de outras Histórias, antes invisibilizadas. Ao considerarmos a potencialidade dessas palavras-suspiro, que são constituídas por sentimentos, direcionamo-nos a pensar a importância dessa abordagem no Ensino de História, que nos desloca para uma análise crítica das condições sociais que possibilitaram tais eventos.

Palavras-chave: Ensino de História. Palavras-suspiro. Questões sensíveis.

ABSTRACT

This essay is the result of reflections on the possibilities of transgressing barriers imposed by hegemonic knowledge through writing inspired by sensitive issues. Considering the perspective of decoloniality, we understand sensitive issues as gender, sexuality, ethnicity, and race coloniality, which are intrinsically linked to power relations and domination established since the colonial period. It manifests in the ways groups are marginalized, oppressed, and subalternized based on their identities. Therefore, it is a movement of construction through words that narrate experiences

in a Benjaminian sense, which are shared, transmitted, and unfold in their artisanal making, allowing the emergence of other Histories that were previously invisible. By considering the potentiality of these words-sigh, which are constituted by feelings, we direct our thinking towards the importance of this approach in History Teaching, which displaces us towards a critical analysis of the social conditions that enabled such events.

Keywords: Teaching History. Words-sigh. Sensitive issues.

RESUMEN

Este ensayo es el resultado de reflexiones sobre las posibilidades de transgredir barreras impuestas por el conocimiento hegemónico a través de una escritura inspirada en cuestiones sensibles. Considerando la perspectiva de la decolonialidad, entendemos como cuestiones sensibles la colonialidad de género, sexualidad, etnia y raza, que están intrínsecamente ligadas a las relaciones de poder y dominación establecidas desde el período colonial. Se manifiesta en las formas en que los grupos son marginados, oprimidos y subalternizados en base a sus identidades. Por lo tanto, se trata de un movimiento de construcción a través de palabras que narran experiencias en un sentido benjaminiano, que se comparten, se transmiten y se despliegan en su creación artesanal, permitiendo la emergencia de otras Historias que antes eran invisibles. Al considerar el potencial de estas palabras-suspiro, que están constituidas por sentimientos, nos dirigimos a pensar en la importancia de este enfoque en la enseñanza de la Historia, que nos desplaza hacia un análisis crítico de las condiciones sociales que hicieron posibles tales eventos.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Palabras-suspiro. Cuestiones sensibles.

INTRODUÇÃO

O samba *Esperanças perdidas* diz muito sobre os caminhos que nos fazem chegar até estes versos: “Quantas belezas deixadas nos cantos da vida; / Que ninguém quer e nem mesmo procura encontrar; / E quantos sonhos se tornam esperanças perdidas; / Que alguém deixou morrer sem nem mesmo tentar.” (Os Originais do Samba, 1970). Quantas esperanças perdidas numa sala de aula podemos encontrar? Quantas vidas perdidas por não poder falar? Falamos do lugar do silêncio, que constantemente é invocado como forma de manter a ordem, que é utilizado como sinônimo de aprendizagem e disciplina. Seja na escola ou na universidade, o que ainda assistimos são mesas enfileiradas, corpos “ajustados” e a luta de um/a contra trinta, ou mais, em busca do silêncio. Qual(is) o(s) lugar(es) de nossas vozes nas salas de aula?

Os versos do samba nos trazem uma reflexão sobre os sonhos que são deixados de lado e esquecidos na vida. Eles nos fazem questionar quantas vozes são negligenciadas e não são consideradas por ninguém; quantos sonhos se transformam em esperanças perdidas porque alguém os deixou morrer sem sequer tentar. Esses versos nos levam a pensar nas esperanças perdidas que podem ser encontradas em uma sala de aula. Quantas histórias e experiências foram silenciadas em um ambiente educacional dominado por normas de um saber/poder hegemônico?

O presente texto busca explorar as possibilidades de ultrapassar as barreiras impostas pelo conhecimento do colonizador por meio de uma escrita inspirada em questões sensíveis, a partir de palavras-suspiro, que, em nosso entendimento, dizem respeito ao ato de escrever e de remexer na memória sobre eventos pelos quais os corpos dissidentes das normas foram segregados do convívio social da escola, da família, do trabalho e de tantos outros espaços que não permitem expressões outras.

Nesse sentido, surge a proposta de uma escrita a partir de palavras-suspiro, seguindo uma abordagem benjaminiana, em que as experiências são narradas e compartilhadas, desdobrando-se de maneira artesanal. Essa abordagem permite a emergência de outras histórias, antes invisibilizadas, que desafiam as narrativas dominantes. Ao considerar a potencialidade dessas palavras-suspiro, que são carregadas de sentimentos e emoções, direcionamos nosso olhar para a

importância dessa abordagem no Ensino de História. Essa perspectiva nos conduz a uma análise crítica das condições sociais que deram origem a eventos históricos, deslocando-nos de uma visão tradicional e privilegiada para uma compreensão mais ampla das experiências daqueles que foram historicamente marginalizados.

Dessa forma, mobilizamo-nos para entender a importância de repensar e transformar a sala de aula e os espaços acadêmicos em ambientes mais inclusivos, onde as esperanças perdidas possam ser resgatadas e as vozes silenciadas possam ser ouvidas. É a partir desse lugar, da sala de aula, que buscamos romper com as normas estabelecidas e abrir caminho para uma educação mais plural, crítica e sensível às diversas experiências e histórias que compõem nossa sociedade.

Trata-se, portanto, de dois movimentos: o primeiro, relacionado ao ato de escrever a partir das próprias experiências; o segundo relaciona-se às possibilidades de como essas questões podem ser trabalhadas a partir do Ensino de História, configurando-se em um ato de transgredir barreiras no contexto da colonialidade global, formada a partir da transição do colonialismo moderno e resultando em uma “[...] estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (Castro-Gómez, 2007, pp. 79-80).

ENTRE EXPERIÊNCIAS, QUESTÕES SENSÍVEIS E PALAVRAS-SUSPIRO

Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos (hooks, 2017, p. 199).

Compreendemos como questões sensíveis, a colonialidade de gênero, sexualidade, etnia e raça que está intrinsecamente ligada às relações de poder e dominação estabelecidas desde o período colonial. Ela se manifesta nas formas como certos grupos são marginalizados, oprimidos e subalternizados com base em suas identidades. Essas formas de opressão não são apenas eventos históricos distantes; elas têm engenharia e repercussões na sociedade contemporânea. Trata-se de um passado vivo (Pereira & Seffner, 2018). Um passado que não passa.

Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, p. 13).

A colonialidade refere-se aos legados do colonialismo que persistem nas estruturas sociais, políticas e culturais até os dias atuais (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). Dessa maneira, quando falamos a partir de questões sensíveis, estamos destacando a importância de trazer à tona essas questões negligenciadas, que são necessárias para uma compreensão abrangente do passado e do presente. Essas questões sensíveis, como a ideologia de gênero, a violência sexual, o racismo estrutural e a marginalização de grupos étnicos, estão enraizadas nas estruturas sociais e culturais, perpetuando desigualdades e injustiças.

Desde el enfoque que aquí llamamos ‘decolonial’, el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/ étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, p. 14).

Ao reconhecer que essas questões sensíveis são um passado que não passa, estamos entendendo que elas têm um impacto duradouro e continuam a moldar as realidades atuais. Elas não podem ser ignoradas ou negligenciadas no ensino de História, pois são fundamentais para uma análise crítica das estruturas sociais e para a promoção da justiça social. Diante disso, ao abordar a colonialidade de gênero, sexualidade, etnia e raça no ensino de História, é necessário questionar as narrativas dominantes, desconstruir estereótipos e reconhecer as histórias e perspectivas dos grupos marginalizados. Isso implica promover debates e discussões críticas em sala de aula, bem como fornecer espaços seguros para que os alunos possam compartilhar suas próprias experiências e reflexões (Alberti, 2014).

Além disso, é importante destacar a importância de uma abordagem interseccional, que reconhece que as opressões e as identidades não podem ser compreendidas individualmente, mas estão interligadas e influenciam-se mutuamente. Isso significa abordar as múltiplas dimensões de identidade, como gênero, sexualidade, etnia, raça e classe social, e como elas se entrelaçam nas experiências das pessoas. “A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos.” (Crenshaw, 2004, p. 10).

Ou seja, um indivíduo é atravessado por uma diversidade de questões sensíveis, o que nos leva a entender que uma leitura individual unilateral daquilo que lhe afeta não dá conta de abarcar as demandas de um corpo que passa por agressões simultâneas ao longo da vida. “Precisamos, portanto, identificar melhor o que acontece quando diversas formas de discriminação se combinam e afetam as vidas de determinadas pessoas. Por essas razões, quando falo sobre interseccionalidade, inicialmente me concentro na noção dos eixos ou das ruas.” (Crenshaw, 2004, p. 11).

Ao trazer à tona a colonialidade de gênero, sexualidade, etnia e raça como questões sensíveis que persistem, estamos desafiando estruturas de poder e trabalhando para construir uma sociedade mais igualitária e inclusiva. É um trabalho contínuo que requer reflexão crítica, diálogo aberto e um compromisso constante de dismantlar a opressão e promover a emancipação dos grupos marginalizados. É a partir das experiências pessoais, que acreditamos ser possível acessar outras narrativas históricas, porque “Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo.”¹ (Benjamin, 1994, p. 110).

Nesse sentido, a partilha das experiências assume um aspecto amplo, que se desloca do individual e se encontra em outros corpos, dado que, “Na verdade, a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória.” (Benjamin, 1994, p. 105). Essa forma artesanal de comunicação se apresenta como algo fundamental nos processos de ensino e aprendizagem. É uma forma de povoar os espaços a partir de distintos tons de vozes e formas de escrita.

No entanto, ao transformar nossas experiências a partir de questões sensíveis em palavras-suspiro, encontramos implicações dentro de uma academia ainda presa a cânones eurocêntricos. Partilhamos desses entraves com a autora norte-americana bell hooks. Ela relata em suas palestras

¹ Walter Benjamin discorre sobre a experiência em cinco ensaios, a saber: “Experiência”, de 1913; “Sobre o programa da filosofia do porvir”, de 1918; “Experiência e pobreza”, de 1933; “O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov”, de 1936; e “Sobre alguns temas baudelairianos”, de 1940. São tensionamentos que não se distanciam muito um do outro; no entanto, apresentam perspectivas outras. De acordo com Lima e Baptista (2013), “Nos quatro primeiros, [Benjamin] utiliza sempre o termo Erfahrung, traduzido como “experiência”, embora seus sentidos e usos variem de um texto para o outro. No último, sobre o poeta Charles Baudelaire, o filósofo usa a palavra Erlebnis (vivência) com o objetivo de definir uma qualidade especial de experiência.” (p. 452). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7526/5596>.

Neste texto, falamos de experiência a partir do ensaio “Sobre alguns temas baudelairianos”, de 1940.

e passagens das suas obras que em muitas situações houve a tentativa de desqualificação do seu trabalho pela forma como os produzia: uma escrita a partir de suas experiências da infância, adolescência e vida adulta. Narrativas de uma mulher negra que viveu a segregação racial, a inferiorização em relação ao gênero e à classe econômica. São falas que não dizem apenas dela, mas de tantas outras pessoas que passaram e passam por situações similares devido aos marcadores sociais. Nesse sentido, compreendemos a experiência como uma possibilidade de partilha de ensinamentos:

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, “olham para” – uns aos outros, efetuam atos mútuos de reconhecimento e não falam somente com o professor (hooks, 2017, p. 247).

Na partilha de ensinamentos pelo diálogo coletivo, quando professores e alunos olham uns aos outros, o mútuo reconhecimento acontece. Os sujeitos, em coletivo, ao se olharem e partilharem ensinamentos, perguntas, histórias e afetos, possibilitam que se reconheçam em suas humanidades. Ao se reconhecerem, pactuam a solidariedade com o outro. Um comprometimento que envolve os que se reconhecem pelo afeto e evidencia laços que se tecem no encontro sensível e forte entre aqueles que criam comunidades de aprendizagem e ensino e, assim, e se sentem pertencentes.

Em diálogo com Ron Scapp, sobre o ensino em comunidades, bell hooks (2021) nos remete a considerar a confiança mútua como um aspecto importante nas relações que alunos e professores estabelecem entre si. Para a autora:

Criar confiança geralmente significa descobrir o que temos em comum, bem como o que nos separa e nos diferencia. Muitas pessoas temem encontrar diferenças porque acham que as nomear com sinceridade levará ao conflito. A verdade é que a nossa negação da realidade da diferença criou um contínuo conflito em nós. Nós nos tornamos mais sãos quando enfrentamos a realidade, abandonamos as noções sentimentais como “somos todos humanos, todos iguais” e aprendemos tanto a explorar nossas diferenças, celebrando-as quando possível, quanto a confrontar com rigor as tensões quando elas aparecem (hooks, 2021, p. 178).

Sendo assim, convém considerar que os laços de confiança necessitam ser construídos na relação com o que é comum e com o que é diverso, como aspectos que constituem os grupos sociais, sem que conviver e pertencer signifique homogeneizar. Acreditamos que é no diálogo com a diferença que construímos comunidades críticas, que se reconhecem na sua diversidade e, também por isso, trabalham para a construção de um mundo com justiça social. Importa compreender que não se trata do desenvolvimento de sentimentalismos, mas de reconhecer a força política da diferença na defesa de uma sociedade em que raça, gênero e classe sejam problematizadas na sua constituição histórica, mantendo a mente aberta, como diz Scapp no diálogo com hooks, o que, para ele “é a garantia contra qualquer forma de pensamento doutrinário, seja ele da direita ou da esquerda” (hooks, 2021, p. 180).

Esse movimento se alinha aos objetivos de uma abordagem decolonial. Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2008) apontam críticas sobre a questão da representatividade e diversidade dentro do próprio campo da decolonialidade. O fato de algumas pesquisas brasileiras utilizarem o termo “decolonialidade” em seus trabalhos, mas não citarem autores negros ou indígenas e não terem envolvimento com movimentos sociais, sugere uma falta de diálogo e compromisso com as vozes e experiências marginalizadas que são centrais para a decolonialidade. Ao enfatizarem o diálogo apenas com membros da rede de investigação

modernidade/colonialidade e outros teóricos latino-americanos que falam a partir de uma perspectiva branca, essas pesquisas podem perpetuar dinâmicas de dominação e hierarquia, reproduzindo as mesmas estruturas que a decolonialidade busca desafiar. Assim,

O descolamento do projeto decolonial da luta política das populações negras, caso se concretizasse, seria uma traição à própria decolonialidade. Esse é um risco que visualizamos quando diversos acadêmicos brasileiros começam a utilizar o título decolonialidade nos seus trabalhos acadêmicos e, no entanto, não citam qualquer autor negro ou indígena, ou sequer têm qualquer relação com os movimentos sociais, limitando-se a dialogar com os membros da rede de investigação modernidade/colonialidade e com outros teóricos latino-americanos que falam a partir de uma perspectiva da população branca. Em outras palavras, a decolonialidade se torna mais uma moda acadêmica e menos um projeto de intervenção sobre a realidade. *Nem tudo que brilha é ouro*, por isso há necessidade de se ter clareza sobre o que está em jogo para ir além dos rótulos (Bernardino-Costa et al., 2008, n.p.).

Concordamos com os autores ao entenderem que a decolonialidade é mais do que uma simples “moda acadêmica” e que é necessário ir além dos rótulos e buscar uma compreensão clara do que está em jogo. Isso implica em reconhecer a importância de um engajamento genuíno com as comunidades afetadas pelo colonialismo, dando voz a suas experiências, seus conhecimentos e suas lutas. A partir dessa reflexão crítica, é possível compreender a importância de uma abordagem decolonial que vá além do discurso teórico e se conecte à prática política e à transformação da realidade. É fundamental que a decolonialidade seja um projeto de intervenção efetivo, comprometido em dismantlar as estruturas coloniais e promover a justiça social e a equidade para as populações marginalizadas. Dessa maneira, os autores destacam a necessidade de uma decolonialidade comprometida com a luta política das populações negras e indígenas, e, acrescentamos, comprometidas também com as lutas do movimento LGBTQIAPN+, alertando para os riscos de uma apropriação superficial e desconectada da decolonialidade que não leve em consideração a diversidade e as experiências das comunidades e grupos marginalizados. É um apelo para ir além dos rótulos e buscar uma prática decolonial autêntica e transformadora.

Nesse sentido, ao argumentarmos em favor da decolonialidade como um projeto político-acadêmico que está inscrito nos mais de 500 anos de luta das populações africanas (NDLOVU-GATSHENI; ZONDI, 2016) e das populações afrodiáspóricas, é preciso trazer para o primeiro plano a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais, tais como: Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Césaire, Du Bois, C. L. R. James, Oliver Cox, Angela Y. Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, etc (Bernardino-Costa et al., 2008, n.p.).

Ao pensarmos esse projeto político-acadêmico a partir do âmbito da sala de aula como uma proposta pedagógica que permite pensar a partir de outros lugares da História, é possível introduzir narrativas de pessoas comuns e criar um ambiente inclusivo em sala de aula, onde diferentes formas de conhecimento são valorizadas e respeitadas. Isso evita a hierarquização do conhecimento, permitindo que todas as perspectivas sejam consideradas igualmente importantes. “Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar.” (hooks, 2017, p. 112).

O movimento de trazer narrativas de pessoas comuns – *A vida que ninguém vê*² – para o ensino tem um papel fundamental na promoção de um ensino mais insubmisso. Ao desafiar as narrativas dominantes e hegemônicas, esse movimento busca desconstruir os discursos de poder e questionar as estruturas opressivas presentes no processo educacional. A sua importância reside em alguns pontos-chave: questionamento do conhecimento dominante, empoderamento dos/as estudantes; ampliação da diversidade de vozes; resistência e transformação social e a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Portanto, nossa proposta de falar daquilo que nos toca e nos afeta, a partir das palavras-suspiro, é também uma forma de encontrar a própria voz e usá-la de forma estratégica, como aponta a epígrafe que abre esta seção.

Palavras-suspiro é uma forma de transformar nossas experiências em textos e conhecimentos outros. É uma possibilidade de verbalizar as exclusões do cotidiano e refletir de forma crítica sobre os processos de invisibilização. É uma resposta aos eventos que tiram nosso fôlego. O ato de escrever é também uma forma de cura, como aponta bell hooks (2017), pois “Essa experiência ‘vívida’ de pensamento crítico, de reflexão e análise se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura” (p. 85). Portanto, prosseguimos na defesa de um conhecimento que não silencia, não exclui, não homogeneiza, não diminui, não desqualifica, não adocece. Ao contrário, acreditamos num ensino de História que possibilite a cura de uma humanidade que adoceceu sob os ditames colonizadores. Talvez as questões sensíveis sejam um caminho.

UM ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS SENSIBILIDADES

A disputa pela memória é um fenômeno presente em muitas sociedades e está intrinsecamente ligada à construção de identidades coletivas e à formação de narrativas históricas. No entanto, essa disputa resulta em processos de apagamento, nos quais certas experiências, perspectivas e grupos sociais são negligenciados ou excluídos em detrimento de uma História considerada oficial. A História oficial, definida e divulgada pelas elites dominantes, busca criar uma narrativa que legitime seus interesses e valores. Essa narrativa desconsidera e/ou minimiza a diversidade de vozes, experiências e perspectivas existentes na sociedade. Isso leva ao apagamento de grupos, cujas histórias são silenciadas ou sub-representadas.

Chimamanda Adichie (2019), ao relatar suas primeiras experiências como escritora, destaca como sua visão de mundo refletia uma narrativa dominante, na qual todos os personagens eram brancos de olhos azuis. Esse relato pessoal evidencia como a memória oficial é controlada pelo Estado e impõe uma perspectiva limitada, que exclui as vozes marginalizadas. É um exemplo do poder da narrativa hegemônica em moldar a compreensão coletiva da História e perpetuar desigualdades,

Também me tornei escritora cedo. Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade — textos escritos a lápis com ilustrações feitas com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler —, escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído (Adichie, 2019, n.p).

Adichie aponta que, no contexto da literatura ocidental, é evidente que a ideia da África como uma entidade homogênea e inferior foi perpetuada ao longo dos séculos. Um exemplo disso é o relato de John Lok, um mercador de Londres, que em 1561 descreveu sua viagem à África

² Título do livro de Eliane Brum (2006), que apresenta uma coletânea de histórias de pessoas comuns no vaivém de uma grande capital.

ocidental de maneira bastante pejorativa. Ao se referir aos africanos negros, ele os desumanizou ao chamá-los de "animais que não têm casa" e afirmou que eram um povo sem cabeça, com boca e olhos no peito. "A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos" (Adichie, 2019, n.p). Nesse sentido, a diferença, ao invés de ser percebida como um aspecto humano comum, é mobilizada para inferiorizar, fazendo uso de uma fictícia hierarquização de diferenças, a partir de um suposto padrão de humanidade. Esse suposto padrão é disseminado quando acessamos a história única, frequentemente produzida por uma memória oficializada na narrativa dos conquistadores. Contudo, apesar da insistência impositiva de uma história única, construída a partir de uma memória dos conquistadores, outras memórias emergem nas narrativas de diferentes grupos sociais que reivindicam o seu direito à memória e à história.

Michael Pollak (1989) ressalta que a disputa pela memória não se resume apenas a uma oposição entre o Estado dominador e a sociedade civil. Ela se manifesta principalmente nas relações entre grupos minoritários e a sociedade englobante. Esses grupos enfrentam a batalha de ter suas histórias apagadas, silenciadas ou distorcidas, o que reforça a necessidade de lutar pela preservação de sua identidade e memória coletiva. Nas palavras do autor,

Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante (Pollak, 1989, p. 3).

Diante dessas perspectivas, compreendemos que a disputa pela memória vai além de uma simples narrativa histórica. Ela envolve poder, dominação e a busca por reconhecimento e justiça. Ao negar ou marginalizar determinadas memórias, perpetua-se a opressão e a invisibilidade de grupos que historicamente foram excluídos do processo de construção da narrativa oficial. Uma sociedade verdadeiramente inclusiva e justa deve reconhecer a importância de todas as memórias e histórias, especialmente aquelas cujo destino está sob os escombros da cidade e do campo. Devemos questionar a memória oficial, que muitas vezes é seletiva e privilegia determinados grupos, e abrir espaço para narrativas diversas, que ampliem nossa compreensão coletiva do passado e do presente.

Quais Histórias temos lido? A quais Histórias temos acesso? O ato de questionar é um exercício quase diário que devemos fazer, pois nos direciona a desnaturalizar aquilo que é dado como natural. A luta pela memória não é apenas uma questão de recordação do passado, mas uma batalha por igualdade, dignidade e respeito. Ao considerarmos as memórias subterrâneas e reconhecermos as diferentes perspectivas, podemos desconstruir a dominação e construir olhares outros. É necessário reescrever a história de forma mais completa e precisa, incluindo todas as vozes e experiências. Portanto, a disputa pela memória é um desafio crucial que demanda o engajamento de todos. Desafio a ser vencido pela promoção do diálogo, da escuta atenta e da valorização das narrativas subalternas, visando à construção de uma sociedade que reconheça e respeite a diversidade de experiências e memórias. Somente assim poderemos alcançar uma transformação real e duradoura em direção a um futuro mais justo e inclusivo para todos; "[...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso" (Adichie, 2019, n.p).

Juliana Balestra (2018) discute uma abordagem recorrente no ensino de História que evita tomar partido em disputas sobre a construção de memórias. Isso tem levado a um afastamento do estudo da História mais recente, com o argumento de que ela ainda não foi escrita e que poderia gerar constrangimentos.

No entanto, a abordagem recorrente no ensino de história persistiu muito tempo com a ideia de que não cabe à História ou ao seu ensino tomar partido nas disputas sobre a construção de memórias, e, com isso, perpetua-se a estratégia de não estudar a história “mais recente”. O principal argumento é que essa história ainda não foi escrita e, portanto, não pode ser ensinada. Além disso, ela poderia gerar certos constrangimentos, porque muitos dos principais protagonistas desse passado ainda estão vivos e ativos na arena político-social. Com isso, o ensino de história tem se afastado das polêmicas e focado em temas consagrados, mas quando pessoas que não viveram esses regimes se reúnem em manifestações para pedir a “volta” da ditadura, o reflexo do descaso começa a assustar (Balestra, 2018, p. 87).

O processo de apagamento histórico pode ocorrer de várias formas. Pode envolver a exclusão de eventos ou períodos importantes da narrativa histórica, a desvalorização de culturas e contribuições específicas, a invisibilização de lutas e resistências, ou a marginalização de grupos étnicos, raciais, de gênero ou socioeconômicos. Esses apagamentos têm consequências significativas. Ao negligenciar certas experiências e perspectivas, a História oficial perpetua desigualdades e injustiças, reforça estereótipos prejudiciais e perpetua relações de poder assimétricas, configurando-se também como uma história colonizadora. Isso também dificulta a compreensão do presente e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Entendemos que somente através de um processo de revisão crítica e inclusão de múltiplas memórias é que podemos construir uma História mais plural, contextualizada e representativa. Essa História dos excluídos nos permite compreender melhor o passado, entender o presente e construir um futuro mais igualitário e justo para todos. É nesse cenário que a abordagem a partir das questões sensíveis ganha forma e significado dentro da sala de aula – sejam elas a partir das questões dos próprios estudantes, considerando uma escala do micro, ou a partir dos grandes eventos e temáticas que mobilizaram e/ou mobilizam a sociedade em larga escala – macro.

Verena Alberti (2014) nos ensina que a transição da sensibilização para a reflexão é crucial nesse processo. Não basta apenas provocar uma reação emocional imediata nos alunos; é necessário transformar o conhecimento adquirido em um trabalho de reflexão mais profundo. Isso envolve questionar como foi possível chegar a certos pontos e compreender que as normas de direitos humanos e os horrores não são restritos apenas ao tema em estudo. A ênfase está na importância de ir além do choque inicial e utilizar o conhecimento adquirido como ponto de partida para uma análise crítica das estruturas e condições sociais que possibilitaram tais eventos. O objetivo é despertar um pensamento crítico e reflexivo entre estudantes e professores que possibilite refletir sobre a história na perspectiva dos diferentes sujeitos sociais, bem como sobre os movimentos que a sociedade vivencia mediante as temáticas sensíveis e controversas do tempo presente.

[...] o ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto? Podemos dizer que as violações de direitos humanos e os horrores estão restritos a esse tema estudado? A tortura é um fenômeno restrito aos “porões da ditadura”? Aliás, por que se repete que ela acontecia nos “porões” da ditadura, quando sabemos que ela acontecia a olhos vistos, no primeiro andar, no andar térreo, no segundo andar dos quartéis? E os casos que se repetem quase que diariamente no nosso país, de agentes do Estado violando os direitos humanos? (Alberti, 2014, p. 3).

Dessa forma, o ensino de questões problemáticas e controversas busca ir além da simples exposição de eventos chocantes, incentivando os alunos a desenvolverem habilidades de reflexão crítica, análise histórica e compreensão das complexidades envolvidas nessas questões. “Não cabe

ao professor dar-se por satisfeito depois de chocar os alunos com algumas imagens e cenas; deixá-los com a sensação de bolo no estômago depois de assistirem a um filme, e passar para o tópico seguinte, dando aquele por encerrado” (Alberti, 2014, p. 3). Nesse cenário, ao pensarmos tais movimentos a partir da escola pública, cabe compreender que

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 (Gil & Eugenio, 2018, p. 147).

As discussões sobre questões sensíveis não devem ser tratadas como tabus, mas sim como oportunidades de aprendizado e transformação. Ao trazer tais temas para o ambiente escolar, estamos capacitando os alunos a lidar com a complexidade do mundo em que vivem, a enfrentar desafios e a buscar soluções baseadas no respeito mútuo e na justiça social. “Uma das recorrências na literatura sobre o ensino de questões sensíveis ou controversas é a necessidade de um ambiente seguro, onde alunos e professores se sintam confortáveis para discutir o assunto, bem como o fato de os professores e a escola estarem dispostos a correr riscos” (Alberti, 2014, p. 2). Vera Carnovale ao ser questionada sobre como pode ser abordado os temas sensíveis em na sala de aula, aponta que

En una enseñanza que se propone abordar los procesos históricos en sus complejidades y conflictos facilitando en los alumnos un acercamiento reflexivo a ese pasado, los testimonios constituyen un recurso potente cuando se presentan articulados tanto con testimonios de personas con experiencias diversas, como con fuentes de época de diversa naturaleza y, también, con fuentes secundarias; es decir, con abordajes, interpretaciones y reconstrucciones que, provenientes del campo disciplinar, aporten conocimiento respecto de los contextos en que los testimonios se inscriben (Gil et al., 2018, p. 194).

Ao estabelecermos uma relação crítica entre Verena Alberti e Vera Carnovale, podemos considerar que o ambiente seguro e o uso de testemunhos não são elementos isolados, mas sim complementares. Um ambiente seguro proporciona o suporte emocional necessário para que os alunos possam lidar com questões sensíveis, enquanto os testemunhos, juntamente com outras fontes, oferecem diferentes perspectivas e evidências para a análise crítica. Ambos os aspectos são fundamentais para promover uma compreensão mais abrangente, crítica e empática das questões controversas. Portanto, ao integrar um ambiente seguro de discussão com a utilização adequada de testemunhos e outras fontes, os educadores podem criar um espaço propício para que os alunos desenvolvam habilidades de reflexão crítica, empatia e compreensão das complexidades dos assuntos sensíveis. Essa abordagem permite uma construção de conhecimento mais robusta e uma formação cidadã mais consciente e engajada.

Lo más rico que los testimonios ofrecen (el acceso a la experiencia y subjetividad de los sujetos) es, al mismo tiempo, su límite. De ahí la necesidad de ponerlos en diálogo con otras fuentes: para confrontarlos, para complementarlos, para interpelarlos y re-visitarlos a partir de preguntas y/o claves interpretativas que le son externas; para integrarlos en un marco

explicativo que atienda a las muchas dimensiones y causalidades de la experiencia histórica (Gil et al., 2018, p. 194).

Pensar no sentido de um ensino de História a partir das sensibilidades significa também considerar um ensino para o desenvolvimento da cidadania e a potencialização dos Direitos Humanos, que, apesar de ter como base a ideia da universalização dos direitos, ainda são seletivamente aplicados. Como indica Vera Carnovale:

Toda narrativa histórica anida un legado implícito: su propia construcción parte de una serie de interrogantes y valores previos, determinado por un tiempo presente que se configura, a su vez, a partir de un horizonte de expectativas hacia el futuro. De modo que la enseñanza de la historia puede contribuir a la educación en Derechos Humanos construyendo capacidad de análisis crítico sobre los contextos de producción de las violaciones de los derechos humanos, sobre los contextos de producción de las normas nacionales e internacionales que establecen Derechos Humanos, las formas de hacerlos efectivos, como actuar ante su violación, etc. Es decir, más que imponiendo una moral determinada, aportando herramientas y saberes para la comprensión a partir de la experiencia histórica (Gil et al., 2018, pp. 201-202).

A violação dos direitos, entre outras formas, se efetiva a partir do não enquadramento de corpos nas normas tradicionais. Assim, pessoas transgênero, intersexo, queer e não conformes com o binarismo de gênero, indígenas, negros/as e de outros grupos enfrentam violações de direitos humanos e discriminação em vários aspectos de suas vidas, incluindo acesso à saúde, educação, emprego e segurança. Essas violações estão histórica e espacialmente situadas, foram e são produzidas por sociedades humanas, e necessitam ser problematizadas criticamente como condição para a construção de uma sociedade justa, democrática e com equidade social. Diante dessa frágil/seletiva universalização dos direitos, compreendemos o Ensino de História como campo que pode contribuir para a compreensão dos processos históricos em que diferentes formas de conceber e produzir a vida estão imersas, resultando em diferentes formas de estar no mundo e com ele se relacionar. Formas que podem coexistir em um mundo mais justo e diverso, em que as questões socialmente vivas, que nos mobilizam no cotidiano da existência, possam ser tematizadas e problematizadas como constituintes da sociedade em que nos tornamos.

CONCLUSÃO

[...] uma frase só existe quando é a extensão em letras da alma de quem a diz. É a soma das palavras e da tragédia que contém. Se não for assim, é só uma falsidade de vogais e de costumes, um desperdício de som e de espaço (Brum, 2006, p. 37).

Palavras-suspiro nascem de práticas pedagógicas decoloniais atravessadas por um olhar interseccional e uma pedagogia engajada. Elas vêm na contramão daquelas que comumente tiram nossos fôlegos. É uma proposta política e estética em contraposição a modelos rígidos, a epistemologias e metodologias fixas. É uma aposta que tem nos motivado a seguir por caminhos outros do pensar e ser. Elas nascem a partir das experiências de questões sensíveis que constituem nossos corpos e possibilitam a teorização do conhecimento por meio da sensibilidade.

Um Ensino de História que aborda questões sensíveis e problemáticas vai além da simples exposição de fatos chocantes, buscando suscitar a reflexão crítica dos alunos, explorar perspectivas subalternas, analisar estruturas de poder, fazer conexões com o presente e desenvolver habilidades de pensamento crítico. Essa abordagem é fundamental para construir uma compreensão mais completa, complexa e inclusiva do passado e promover a transformação social.

Assim, acreditamos que palavras-suspiro são uma extensão da alma, que dizem das experiências vividas e de questões sensíveis. É, portanto, uma forma artesanal de produzir conhecimento e de compartilhar com o outro aquilo que nos interpela, nos move, nos alegra, nos entristece, nos mobiliza. Olhar para o outro, olhando para si, também é uma forma de sentir-se acolhido e acolher, de pertencer a um lugar, aquele em que pisamos, de onde partimos para compreender o que nos cerca. Constituir uma comunidade amorosa no processo de ensinar e aprender certamente não é uma tarefa fácil e rápida. É processual, às vezes dolorosa, mas é uma das formas possíveis de estar junto, de olhar para o outro e de nele nos vermos. Na perspectiva de bell hooks e de Paulo Freire, reafirmamos que ensinar é um ato de amor, em que uma questão sensível pode estar sentada à nossa frente.

Contribuições dos Autores: Silva, G. H.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Lucini, M.: concepção e desenho, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

REFERÊNCIAS

- Adichie, C. N. (2019). O perigo de uma história única. Companhia das Letras.
- Alberti, V. (2014). O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades.
- Balestra, J. P. C. (2018). Histórias vívidas: usos do passado recente entre jovens estudantes. *Revista História Hoje*, 7(13), 83-105. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.429>
- Benjamin, W. (1994). Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas III. Brasiliense.
- Bernardino-Costa, J., Maldonado-Torres, N., & Grosfoguel, R. (orgs.). (2018). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Autêntica.
- Brum, E. (2006). A vida que ninguém vê. Porto Alegre, RS: Arquipélago Editorial Ltda.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. p. 79-93.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Org.). (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. p. 9-23.
- Crenshaw, K.W. (2004). A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In VV.AA. *Cruzamento: raça e gênero* (pp. 7-16). Brasília: Unifem.
- Gil, C. Z. V., & Eugenio, J. C. (2018). Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, 7(13), 139-159. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.430>
- Gil, C. Z. V., Andrade, J. A., & Balestra, J. P. (2018). Entrevista - Vera Carnovale - A dor do outro como tema nas aulas de História. *Revista História Hoje*, 7(13), 179-203. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.456>
- hooks, b. (2021). *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante.

hooks, b. (2017). Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade. Editora Martins Fontes.

Pereira, N. M., & Seffner, F. (2018). Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, 7(13), 14-33. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.427>

Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, 2(3), 3-15.

Recebido: 10 de julho de 2023 | **Aceito:** 2 de fevereiro de 2024 | **Publicado:** 12 de maio de 2024



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.