

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

JONAS CAMARGO EUGENIO

**TRAVESSIAS: ENCONTROS COM MIGRANTES E ENSINO DE
QUESTÕES SENSÍVEIS**

PORTO ALEGRE

2018

JONAS CAMARGO EUGENIO

**TRAVESSIAS: ENCONTROS COM MIGRANTES NO ENSINO DE
QUESTÕES SENSÍVEIS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmem Zeli de Vargas Gil

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Eugenio, Jonas Camargo
TRAVESSIAS: ENCONTROS COM MIGRANTES NO ENSINO DE
QUESTÕES SENSÍVEIS / Jonas Camargo Eugenio. -- 2018.
114 f.
Orientadora: Carmem Zeli de Vargas Gil.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Ensino de História. 2. Saberes e práticas no
espaço escolar. 3. Questões Sensíveis. 4. Relações
étnico-raciais. 5. Migrações. I. Gil, Carmem Zeli de
Vargas, orient. II. Título.

JONAS CAMARGO EUGENIO

**TRAVESSIAS: ENCONTROS COM MIGRANTES NO ENSINO DE
QUESTÕES SENSÍVEIS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção do grau de mestra em Ensino de História.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Carmem Zeli de Vargas Gil

Prof^aDra. Ana Maria Monteiro

Prof^a Dr^a. Mara Cristina de Matos Rodrigues

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira

AGRADECIMENTOS

Aos colegas do ProfHistória pelo constante apoio e pelas trocas estabelecidas ao longo de todo o processo de construção desse trabalho.

Aos/às alunos/as do Colégio Maria Imaculada de Porto Alegre que aceitaram participar comigo desse trabalho, pela parceria, amizade e confiança demonstradas em cada momento que estivemos juntos.

À associação Brasileira de Senegaleses pela confiança e acompanhamento da jornada dos alunos participantes do projeto Histórias de um Brasil Migrante.

À minha orientadora, Carmem Zeli de Vargas Gil, pela parceria, cuidado, paciência, e enorme disponibilidade.

À queridíssima amiga Muriel Rodrigues, por sonhar e realizar comigo. Pelos incontáveis momentos de risos, debates e trocas.

À toda minha família, pelo constante incentivo e carinho.

RESUMO

Este trabalho versa sobre o ensino de temas sensíveis a partir do encontro entre migrantes senegaleses e estudantes da educação básica. Partindo da pergunta: Como as histórias dos migrantes ensinam sobre temas sensíveis? Construí junto com um grupo de jovens, um curso de história do Brasil para Migrantes senegaleses. Tal curso foi o objeto de análise para que eu pudesse compreender as maneiras pelas quais o contato e a escuta das histórias dos senegaleses mobiliza nos estudantes a reflexão sobre questões como o racismo e a xenofobia. O grupo foi formado por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, 1ª e 3ª séries do Ensino Médio do Colégio Maria Imaculada de Porto Alegre, onde fui professor de história até junho de 2018. Desenvolvemos uma metodologia de trabalho para ensinar história do Brasil aos senegaleses a partir das expectativas de um grupo de cinco migrantes que conversaram comigo e com meus alunos ao longo do ano de 2017. Trabalhei com o conceito de temas sensíveis numa perspectiva abrangente, a partir da leitura de alguns autores, como Verena Alberti, Joan Pagès e Nicole Tutiaux Gillon que tem apontado para a necessidade de novas abordagens para o ensino de história, mais voltadas para a cidadania e a convivência pacífica entre os sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de História, Saberes e práticas no espaço escolar, Relações étnico-raciais, Migrações, Questões Sensíveis, Senegaleses,

ABSTRACT

This paper focuses on the teaching of sensitive themes having as its basis life stories of Senegalese migrants. Starting with the question: How do migrants' life stories teach about sensitive themes? I designed, alongside a group of teenagers, a course about the History of Brazil for Senegalese migrants. That course was the object of analysis for me to understand how the contact with Senegalese migrants and the listening to their stories generate in the students a reflection on issues such as racism and xenophobia. The group was formed by students of the 9th year of Primary Education and the 1st and the 3rd years of Secondary Education at Colégio Maria Imaculada, in Porto Alegre, where I was a teacher until June 2018. We developed a methodology to teach the History of Brazil to Senegalese migrants based on the expectations of five migrants we talked to throughout 2017. I worked with the concept of sensitive themes in a comprehensive perspective, based on different authors from around the world that have pointed to the necessity of developing new approaches to the teaching of History, more focused on citizenship and peaceful coexistence.

Keywords: History teaching, Migration, Sensitive Themes, Senegalese,

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	42
Figura 2.....	48
Figura 3.....	57
Figura 4.....	61
Figura 5.....	63
Figura 6.....	67
Figura 7.....	69
Figura 8.....	70
Figura 9.....	80
Figura 10.....	81
Figura 11.....	82
Figura 12.....	83
Figura 13.....	83
Figura 14.....	84
Figura 15.....	86
Figura 16.....	87
Figura 17.....	88
Figura 18.....	89
Figura 19.....	93
Figura 20.....	94

Sumário

INTRODUÇÃO	9
2. MÚLTIPLOS OLHARES EM TORNO DAS QUESTÕES SENSÍVEIS	13
2.1 Um mapa possível – as sensibilidades ensinadas	15
2.1.1 França: Questões sensíveis e questões socialmente vivas	15
2.1.2 Inglaterra: um currículo escolar a partir da história emotiva e controversa	19
2.1.3 Espanha: educação para a democracia e temas do presente	22
2.1.4 Chile e Argentina: Políticas Públicas para a memória	26
2.1.5 Colômbia: a dificuldade de falar do passado em um presente de conflito	31
2.1.6 Guatemala: questões indígenas e educação para a paz	32
2.1.7 Brasil: Quais as possibilidades para os temas sensíveis?	34
3. TRAVESSIAS – A METODOLOGIA DE TRABALHO COM ESTUDANTES E MIGRANTES	37
3.1 Navegantes	40
3.2 Cartas Náuticas	50
3.3 Brasil Migrante	61
4. AS TRAVESSIAS SE ENCONTRAM, OS CAMINHOS MUDAM, OS SUJEITOS APRENDEM	66
4.1 Outros Navegantes – A escola aprende	68
4.2 (Nem tão) Velhos Marinheiros – Todos aprendemos enquanto ensinamos	76
4.3 Os migrantes aprendem	86
4.4 O Professor Aprende - <i>O que aprendi no projeto da minha pesquisa</i>	90
4.5 <i>O que aprendi com o curso Histórias de Um Brasil Migrante</i>	93
CONCLUSÕES	97
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

“Este é o Jonas, dei esse nome em homenagem à minha professora. Ela me ensinou a ler, escrever e fazer contas”

Ainda hoje, sinto um nó na garganta quando lembro da frase dita por um agricultor muito simples, passando por uma estrada de chão no interior do município de Fontoura Xavier – RS. Há, nesse breve relato, ao menos para mim, uma força imensa: minha mãe ensinou aquele rapaz e ele, para homenageá-la, deu ao filho o meu nome. Em princípio, esta história não diz muito de mim, mas da profissão que escolhi. Fico imaginando que, depois de todos os anos, separando as aulas de alfabetização e o nascimento do filho, havia uma presença, um vínculo tão resistente que mesmo a distância, no tempo e no espaço, não foi capaz de romper.

Acompanho bastante os dramas dos meus alunos. O mais comum diz respeito ao futuro e à carreira que pretendem seguir. Há aqueles que não fazem ideia de onde se encaixam melhor, há os que têm medo de escolherem uma profissão que não lhes dê rendimentos, entre muitos outros temores. Os alunos que mais me chamam a atenção são aqueles cujos pais tem uma profissão e fazem questão de que seus filhos sigam o mesmo caminho que escolheram. De um modo geral, esses casos acontecem com filhos da classe média de pais médicos, advogados, engenheiros. Os filhos de professores, quase sempre, trazem uma experiência que começa com “minha mãe (ou pai) morre se eu quiser ser professor”. Meu caso não foi assim: há, na minha trajetória, uma série de elementos aos quais atribuo minha escolha profissional, a pressão familiar não consta entre eles. O exemplo, talvez.

A ideia de ser professor remete a uma casinha de madeira no bairro Mathias Velho, em Canoas, RS. A “sala” de catequese da igreja Nossa Senhora do Rosário era um barraco feito de tábuas reutilizadas, erguido ao lado de uma capelinha construída pelos Frades Franciscanos no auge da Teologia da Libertação, no meio de uma ocupação cercada por centenas de outras casinhas montadas de forma semelhante. Transformava-se em sala de aula todas as noites. Chegávamos por volta de 18h e saíamos às 21h, minha mãe, a professora, e eu, que as

acompanhava para cuidar dos filhos das senhoras que aprendiam as primeiras letras no projeto mantido pela paróquia.

Cresci no meio eclesial. Minhas experiências com a teologia da libertação foram profundas e deixaram marcas importantes na minha personalidade e nas minhas militâncias. Fui um jovem pejoteiro¹, passei por diversas instâncias de coordenação antes de entrar na universidade e fazer opções diferentes para o meu trabalho e militância. Entretanto, há, nessa gama de vivências, uma marca profunda, uma preocupação com certos temas que me são caros, e para os quais meus esforços como profissional e intelectual têm se direcionado: os Direitos Humanos e a defesa deles, por exemplo.

O que me faz querer saber a potência que há nas trajetórias dos migrantes para o ensino de questões sensíveis é, também, uma opção em que ancoo minha história de vida. 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 republicana, ampla, ciosa dos direitos alheios, das diversidades e do respeito às diferenças, eu as chamo de questões sensíveis.

Tais questões nos atingem em diferentes esferas da existência, fiz o recorte do tema das migrações com o intuito de propor, a partir da minha prática, uma reflexão que colocasse meus alunos em contato com um debate global que é sentido diretamente por eles, evitando que os aprendizados se dessem apenas no âmbito da quantificação (quantos migrantes senegaleses vivem em Porto Alegre, etc.).

O fato de me debruçar sobre a temática das migrações africanas contemporâneas a partir do lugar de professor de uma escola particular também surgiu dentro dos objetivos aos quais me propus. Parece coerente com minha trajetória que eu pense este lugar, e ao me dar conta da pouca presença de alunos e professores negros, pude pensar a ausência como forma de problematizar as relações étnico-raciais no ambiente escolar, tendo por base a legislação pertinente. A promulgação da lei 10.639/2003 e da 11.645/2008 traz para a escola a exigência do trabalho com a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Nesse contexto, esta

¹ A Pastoral da Juventude é um órgão da CNBB que trabalha com as juventudes e se articula, inspirada pela teologia da libertação nas comunidades eclesiais de base.

pesquisa se insere também como uma tentativa de contribuir com a reflexão em torno das proposições legais. Observemos o que diz o texto

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Desde que a lei 10.639 entrou em vigor, os livros didáticos têm trazido, em seus textos, elementos da história da África. Aproveito essa realidade para apresentar à escola e aos meus alunos uma abordagem dos conteúdos, na perspectiva de um grupo de migrantes que hoje faz parte de nossa cidade e reivindica um espaço de acolhimento e entendimento.

Dentre as leituras realizadas em torno dos temas sensíveis, destaco o texto de Benoit Falaize, que estuda o ensino de temas controversos na escola francesa, em que retoma o papel do professor de história vinculado à educação republicana, no dever de formar para a cidadania e diversidade, afastando-se de uma vocação nacionalista, focada no ensino acerca dos grandes fatos e heróis. Mével e Tutiaux-Guillon (2013)² indicam que, desde a década de 1990, o debate nomeia os temas sensíveis como: “questões quentes”, “sensíveis” ou “difíceis”, “vivas” ou “controversas”, “socialmente vivas”... e a professora Verena Alberti (2014) irá exemplificar o conceito da seguinte maneira: “são temas sensíveis, por exemplo, a religião na Irlanda do Norte, o holocausto, o racismo e a escravidão, para citar apenas alguns.” (ALBERTI, 2014 p.01)³. Na intenção de ampliar a reflexão sobre tais temas, no contexto das migrações e das histórias de migrantes, além desses autores, destaco ainda o trabalho da Associação Inglesa de História, que pensa tais temas na perspectiva da história emotiva e o trabalho do professor Joan Pagès que aborda a educação para democracia como uma chave importante ao ensino de história.

² Tradução de Caroline Pacievitch.

³ 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.

A dissertação está dividida em três capítulos distintos e interligados. No primeiro, apresento um breve mapeamento dos temas sensíveis e das suas abordagens, na tentativa de cercar o conceito e contextualizá-lo com a metodologia e a análise. O segundo capítulo é a apresentação do “produto” a ser analisado (o curso de história do Brasil para migrantes senegaleses “Histórias de um Brasil Migrante”), e as ferramentas que utilizei para o desenvolvimento da pesquisa a partir do curso. O terceiro capítulo traz a análise das aprendizagens promovidas pelo processo desencadeado pelo curso, sua preparação e avaliação junto aos estudantes e migrantes.

Uma das recomendações feitas pelo 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 é o do ensino de história que fala a respeito do projeto “Histórias de um Brasil Migrante – Curso de História do Brasil para migrantes senegaleses”. A dimensão pedagógica da minha investigação é um curso de quatro encontros, em que meus alunos atuam em aulas de história do Brasil para um grupo de migrantes do Senegal.

2. MÚLTIPLOS OLHARES EM TORNO DAS QUESTÕES SENSÍVEIS

A busca por compreender o processo de ensino e aprendizagem de temas sensíveis em torno das histórias dos migrantes nos coloca diante de uma etapa importante do desenvolvimento deste trabalho. É necessário construir reflexões mais teóricas em torno daquilo que chamamos no título da dissertação de “Questões Sensíveis”. A expressão figura em diversas produções intelectuais nomeada de diferentes formas: questões socialmente relevantes, questões controversas, educação em valores, educação em direitos humanos, temas sensíveis. Assim, é importante pensar mais a respeito dessas expressões a partir dos autores localizados para este estudo.

Como pesquisador, este é o momento de também apresentar como as leituras que tenho feito acerca da temática contribuem para a reflexão em torno de meus objetivos e da minha metodologia. Ao propor a pesquisa dizendo que é possível ensinar temas que trazem em sua concepção a controvérsia, a possibilidade de múltiplas interpretações e, sobretudo, a disputa no campo social (disputa pela memória, pelo estatuto de verdade, por políticas públicas, pelo direito de ensinar e aprender, etc), baseio-me no fato de que as aulas de história se transformaram muito nestes últimos anos, visto que novos temas passam a fazer parte de tais aulas. Em outros termos, emoções, opiniões e sentidos passam a tencionar o currículo de uma História dos grandes fatos.

A metodologia que desenvolvi, e que é apresentada mais adiante no corpo do trabalho, tem, em sua formatação, a crença de que tais questões são passíveis de ensinar. Cabe ao primeiro capítulo encontrar, em alguns dos diferentes autores aqui mobilizados, um ponto em comum: que, em diferentes contextos, tem se proposto discutir o ensino e a teorização em torno dos temas que estão presentes nas sociedades e que tocam em pontos nevrálgicos da história recente, tais como as ditaduras e as questões étnico-raciais, para, a partir deste ponto, apresentar o conceito-chave que norteia a presente pesquisa.

Dependendo do lugar de onde o pesquisador fala, iremos encontrar um debate que trata de questões do tempo presente, conceituando-as a partir de termos diferentes. A proposta, neste tópico, é mapear algumas posições acerca desse debate, apontando como ele vem sendo conduzido e quais as diferentes formas

como as questões postas em pauta são tratadas, a partir dos autores localizados para esse fim.

A seguir, passo a explorar, de certo modo, o conceito de temas sensíveis no ensino de história. Para isso, dialogo com Mével e Tutiaux-Guillon, Falaize na França, Gonzáles-Monfort, Rafael Valls, David Parra e Joan Pagès na Espanha, Carlos Fuertes na Argentina, e Verena Alberti a partir da experiência brasileira a fim de, então, encontrar os pontos de convergência entre eles os quais podem embasar esta pesquisa.

A experiência do professor, é construída pelas vivências que passam também pelo campo pessoal, por suas leituras, sua formação acadêmica e, sobretudo, pelo seu contato com a comunidade escolar (pais, estudantes, colegas, diretorias) onde se efetiva. A disputa pelo terreno da educação (quem ensina o quê e para quem) justifica os temas aqui selecionados como sensíveis. Isso porque tais temas manifestam-se latentes, expostos, feridos, ainda dolorosos para os que protagonizaram e ainda protagonizam os fatos que a história ensinada se propõe a trabalhar. Afinal, o professor é protagonista no momento em que as questões que se evidenciam na sala de aula determinam o método e o tipo de abordagem a serem encaminhados na sua atuação pedagógica.

As reflexões teóricas das quais valho-me nesta pesquisa assinalam que tais temas competem, em muito, ao professor de Ciências Humanas, uma vez que entendem o ensino de direitos humanos uma função da aula de história. O espaço da educação torna-se de disputa, inclusive como pauta de debates eleitorais, proposição de projetos de lei, tentando determinar o que pode ou não ser ensinado, e, no exercício docente, sempre pode surgir o questionamento de um aluno sobre o nosso preparo para o exercício da profissão, influenciado pelo ambiente familiar ou midiático. Neste caso, as redes sociais têm perfis com larga propagação de propaganda contrária à proposição de temas como racismo, machismo, homofobia, territorialidade indígena, classificando-as como pautas de correntes políticas e, portanto, inadequadas para os adolescentes.

Tal “inadequação” do tema a esse público no ambiente escolar gera uma controvérsia e torna o tema ainda mais sensível do que já é, indicando-nos a necessidade de interrogar, afinal: quais são esses temas sensíveis? Para quem são sensíveis? Com que finalidade abordá-los em aulas de história? São sensíveis em si

ou tornam-se como tais, dependendo do encaminhamento do professor e das necessidades dos alunos?

Não creio ser possível responder integralmente a todas essas perguntas, tendo em vista sua complexidade, mas não posso deixar de fazê-las. Algumas delas serão respondidas de maneiras diferentes de acordo com quem as discute, de que lugar se fala e com qual intencionalidade provoca-se o debate. Assim, as reflexões que tento apresentar a seguir, inscritas em uma realidade específica, são aproximações possíveis que nos indicam algumas pistas e trazem para o contexto deste trabalho referências acerca de alguns debates sobre temas sensíveis, como citado anteriormente, a partir de autores que estão pensando a temática desde seus espaços de pesquisa.

2.1 Um mapa possível – as sensibilidades ensinadas

2.1.1 França: Questões sensíveis e questões socialmente vivas

Encontramos, no que diz respeito ao trabalho docente de história na França, um processo de ruptura que, segundo Mével e Tutiaux-Guillon (2013), vem se modificando desde a década de 1990, quando uma educação mais voltada para o ensino do amor à pátria é tencionada pelas experiências que os sujeitos trazem para o ambiente de ensino-aprendizagem, cujos temas não tocam necessariamente no “romance nacional”. Esses temas, tratados por Mével e Tutiaux-Guillon como “questões sensíveis”, “quentes”, “difíceis”, “controversas” ou ainda “socialmente vivas”.

Outro autor com que tive contato foi Falaize. Para ele:

Se olharmos rapidamente para esta atualidade memorial em plena renovação (BONAFOX, DE COCK, FALAIZE, 2007), seríamos tentados a ver nela uma verdadeira revolução, ou pelo menos uma ruptura com o passado da disciplina histórica e do seu lugar na escola francesa. Desde a publicação do livro de Suzanne Citron, *Le Mythe national* (CITRON, 1989), é o romance nacional que parece fragilizado, questionado e reavalido sob uma nova luz. Não há volta às aulas, ou uma atualização memorial ou legislativa, sem que os conteúdos de história abordados na escola, ou mesmo a maneira de contar a história da França, sejam questionados, interrogados e

ordenados a dar conta dos traumas do passado nacional. (FALAIZE, 2014, p. 228).

Falaize, ao explicitar o que denomina de “questões delicadas da história que surgem nos debates escolares, públicos e políticos franceses” (2014, p. 227), revela uma preocupação em indicar o debate do que se ensina, o espaço de tensionamento de diferentes forças sociais que são constantemente acionadas por uma população interessada nos rumos daquilo que se aprende/ensina. A mudança de prisma a que os autores franceses se referem coloca integralmente a história no arcabouço nos quais confinam-se os temas delicados, uma vez que a sociedade (ou boa parte dela) está atenta ao que for incluído ou retirado dos currículos. No Brasil, por exemplo, o debate recente em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica exemplifica essa guerra de narrativas em torno da história escolar.

Para os autores franceses, a abordagem de determinadas narrativas históricas, sobretudo aquelas que trazem o trauma como referência, aparece, no caso francês, como delicada para o seu tratamento em sala de aula, mas necessária. Isso porque trazer pela via da narração, da fala, da repetição, nos diversos meios possíveis, os eventos traumáticos para a sociedade permitiria criar um certo nível de consciência e engajamento quanto aos direitos humanos, o que impediria que tais eventos pudessem novamente ocorrer.

Cabe-nos, então, buscar (ainda que apenas como modelo ideal), a relação justa entre a memória dolorosa e traumática e a história a ser ensinada. Penso ser justa aquela em que os grupos mais fragilizados, e que reivindicam tal status, sofreram com os traumas e hoje buscam nas narrativas utilizadas para educar uma reparação para o passado e uma prevenção para o futuro.

Ainda sobre a reflexão de Falaize,

A maneira pela qual a história é chamada a falar sobre a vitimização, a falar sobre o horror da história, coloca um problema para a França na expressão escolar de sua narrativa nacional. Até os anos 1970, a história da França se apresentava no modo da homogeneidade e da coerência dirigida ao futuro. A França tinha os seus territórios, seus campanários rurais, seus heróis positivos e parecia querer brilhar no mundo graças à sua cultura e aos seus valores humanistas e revolucionários, mas também graças aos seus territórios coloniais (FALAIZE, 2014 p. 231).

Observamos aqui uma relação do momento político vivido na França nos anos 1970 (o final da sua política colonialista), interferindo nas pautas próprias do ensino. O lustro de civilidade normalmente atribuído ao país era a sua referência para contar a própria história, sendo esta tratada como referência para os países colonizados. Muito embora a prática colonialista seja uma questão controversa para as colônias – e isso fica bastante evidente no trabalho com os migrantes senegaleses, sobre o que esta dissertação tratará mais adiante –, essa questão, que é carregada de traumas, levanta dificuldades no seu trato tanto para aqueles que vivem o sofrimento do colonizado, quanto para nós, brasileiros, que nos propomos a ensinar sobre migrações. O encontro entre as reflexões teóricas de autores franceses me parece rico neste trabalho na medida em que, ao pensar as migrações senegalesas para o Brasil e ao discutir o processo de colonização dos dois países, temos, por um lado, a própria França repensando sua história, e, por outro, os migrantes que vivenciam em sua experiência nacional os efeitos das políticas francesas. Falaize afirma que

Desde o final dos anos setenta, e concomitantemente, em (dês)favor da descolonização, do retorno da memória do papel da França e de Vichy na deportação dos judeus durante a guerra, tudo se passa como se a França pensasse de modo culpado, apenas em suas vítimas. Na escrita da história e na maneira de se perceber a longo prazo, a França passou dos *amanhãs* que cantam aos *ontens* que descantam. (FALAIZE, 2014, p. 232).

O fator político do momento, quando a virada conceitual parece ter início (processo de descolonização), interfere e traz à tona outras discussões que pareciam submersas quando o presente estava, em termos políticos e sociais, apaziguado. Tal questão problematiza se os contextos em que as questões difíceis de serem ensinadas aparecem são aqueles em que a instabilidade política e as transformações sociais estão em jogo. A disputa em torno das memórias vai ser tão mais acirrada quanto maior for o quadro de instabilidade?

Salvo as condições que trazem ao campo da reflexão e da ação docente sobre o ensino das questões latentes na sociedade, a experiência francesa, analisada por Falaize (2014), traz algumas preocupações em torno das demandas de assumir as temáticas sensíveis como objeto do ensino-aprendizagem. Tais preocupações são: evitar a sacralização dos temas, impedindo que a produção intelectual debata e transforme aquilo que se ensina; evitar a vitimização dos grupos que sofreram a experiência traumática (o caso dos judeus no holocausto); a

saturação da discussão pelos alunos com relação ao tema; a relativização e certa preferência no tratamento do caso do holocausto (o autor trata muito das questões sensíveis na França em torno do colaboracionismo francês ao regime nazista), em detrimento de outros temas; e, por último, a incapacidade de alguns professores, no ensino sobre o holocausto, de responder às reivindicações identitárias dos alunos e aos comentários anti-semitas feitos por eles.

Aos professores de história é solicitado que ajam de acordo com a coerência didática que organiza a disciplina e com o regime de historicidade que garante a credibilidade do que é ensinado. A didática em torno das questões sensíveis na França é apresentada por Falaize nos seguintes termos:

Se se aceita o quadro teórico que Develay (DEVELAY, 1995) propõe, segundo o qual “a didática considera que a particularidade dos saberes ensinados determina modos de aprendizagem e modalidades de ensino particulares”, então é preciso examinar atentamente o que Alain Legardez (LEGARDEZ, SIMONNEAUX, 2006) propõe quando evoca vários caminhos para ensinar os temas delicados: o primeiro é apoiar-se incessantemente em uma problematização, cuidando para transpor assumidamente o conteúdo mais rigoroso em uma didática segura; estando ao mesmo tempo consciente de que a problematização reforça o lado quente, e mesmo fervente do tema. O segundo caminho é desempenhado na questão das relações com os saberes, que supõem (nós o havíamos observado no relatório de pesquisa da Academia de Versalhes) um domínio não somente dos objetos históricos, dos conteúdos, mas também das implicações jurídicas e sociológicas desta questão, assim como um domínio das representações dos alunos e da sociologia exata dos alunos confiados à escola. (FALAIZE, 2014, p. 139).

O pensamento francês em torno dessas questões aponta, então, para a necessidade do rigor e da segurança em torno da metodologia pela qual os temas serão apresentados aos estudantes, não bastando apenas a implicação e o interesse do professor quanto à questão abordada. Pensar o ensino, neste caso, é recorrer à criatividade e à pesquisa para que o trabalho docente ganhe força de argumentação e respaldo pela comunidade escolar, ciente de que a proposta realizada irá mexer com diversas concepções do que é a história ensinada, o papel do professor e da escola.

Em um artigo recente sobre temas sensíveis, escrito em coautoria com a orientadora deste trabalho, citamos o estudo de Mével e Tutiaux-Guillon (2013) para lembrar que as escolhas didáticas são escolhas políticas e que a liberdade do professor é a de fazer escolhas. Tutiaux-Guillon define uma questão sensível como uma questão carregada de emoções, politicamente sensível, intelectualmente

complexa e importante para o presente e o futuro em comum. Geralmente, ela implica o confronto de valores e interesses e pode ser, para um grupo, um constrangimento para tomar decisões. Talvez fosse interessante abordar os temas sensíveis com a especificidade de estarem relacionados à violação de direitos humanos, embora uma questão possa ser controversa exatamente por isso. Por outro lado, um tema pode gerar controvérsia sem, necessariamente, envolver situações extremas de violência.

O fato de chamar as questões de “socialmente vivas” propõe uma reflexão de que aquilo que é ensinado está vivo no tempo presente e na perspectiva dos autores citados, tais questões mobilizam os sujeitos politicamente, são dotadas de forte carga emocional e trazem para o presente a necessidade de pensar o passado numa perspectiva do entendimento da dor e da alteridade, além de mobilizar setores da sociedade e serem possíveis didaticamente de serem ensinados. No caso brasileiro, além das questões acerca da ditadura, iremos encontrar as questões étnico-raciais como uma questão relevante para pensar os temas sensíveis. Na França encontramos a reflexão dos temas sensíveis tratados pelos autores como questões socialmente vivas, na Inglaterra, um grupo de pesquisadores irá pensar temas que mobilizam emoções e perspectivas políticas, serem nomeados de “história emotiva”

2.1.2 Inglaterra: um currículo escolar a partir da história emotiva e controversa

O material que inspira a escrita da reflexão que segue sobre os debates controversos na Inglaterra é um relatório da Associação Histórica Britânica sobre os desafios e as oportunidades para ensinar história emotiva e controversa. O projeto chamado T.E.A.C.H. (Teaching Emotive and Controversial History) partiu da ideia de que a chamada história emotiva ou controversa era evitada por diversos professores na Grã-Bretanha, mesmo reconhecendo que uma grande parte dos temas a serem tratados nas aulas de história despertavam divergências de interpretação e geravam emoções em comunidades específicas onde se iria ensinar.

O projeto reuniu cinco pesquisadores que se encontraram durante três finais de semana com diretores, pesquisadores e especialistas no ensino e, a partir de

questões específicas, mapearam as estratégias didáticas possíveis para o tratamento de temas emotivos em sala de aula. A definição desse grupo, a partir dos debates feitos, coloca a história emotiva como sendo aquela que trata de injustiças reais ou sentidas por um grupo ou um indivíduo no passado e aqueles temas que apresentam interpretações diferentes entre o que é ensinado nas escolas e as histórias familiares ou comunitárias.

Houve também a aceitação de que a emoção, sensibilidade e controvérsia podem ser afetadas pelo tempo, pela geografia e pela consciência. Por exemplo, uma questão ou pessoa poderiam ter sido extremamente emotivas e controversas em uma época, mas já não tem uma ressonância; ou que algo pode ser sentido muito mais forte em alguns lugares e entre alguns grupos ou indivíduos do que outros; ou há questões que continuam ou agora têm significado contemporâneo ou ressonância pessoal. Da mesma forma, a força do sentimento sobre certos problemas emotivos e controversos porque continuam a ter significado contemporâneo geral ou ressonância para os estudantes.⁴

A abordagem feita ao longo da pesquisa do projeto traz a possibilidade de a questão controversa se dar em torno de um personagem ou de um grupo social bem específico, diferente da abordagem mais geral e de busca identitária do caso francês.

Parece-me que a questão central da pesquisa britânica está mais próxima à busca por uma didática que permita aos professores trazer o tema que a associação histórica considera como pertinente para o ensino do que ao embate social que tais propostas geram, colocando, de um lado, a história a ser ensinada e entendida como sensível e, de outro, um modelo histórico estabelecido e cristalizado em torno da identidade nacional.

Em diversos momentos, o relatório apresenta as questões emotivas como uma chave para o ensino de história, uma vez que integram ao processo os estudantes e suas experiências cotidianas como elemento fundamental da aprendizagem de questões em torno dos direitos humanos. Desse modo, é possível o engajamento a partir da controvérsia e da emoção (desde que didaticamente sustentadas pelo professor) que contribui para o sucesso (nos termos do próprio relatório) do processo de ensinar e aprender, possibilitando que os alunos trabalhem de forma independente e aprofundada de acordo com o tempo dedicado ao ensino de história em cada etapa da escolarização.

⁴ O relatório aqui citado não possui uma publicação em português. Foi possível utilizá-lo a partir da tradução de um monitor da disciplina de Estágio de Docência III – Educação Patrimonial

Dentre as preocupações com o ensino de história, a experiência britânica quer ver, em seus processos educativos, uma mudança de enfoque, pois ela aponta que a fragilidade do ensino de história passa, dentre outras questões, pelo distanciamento que os estudantes têm da disciplina e o desinteresse pelo debate proposto; o ensino da convivência com as diferenças; as rupturas e continuidades dos processos históricos; e um *engajamento emotivo* que conduza à interpretação de evidências (materiais originais para pesquisas consideradas válidas), permitindo ao estudante ter um senso de sua própria identidade e de seu lugar no mundo através da história.

A maneira como o projeto, derivado de uma política pública de educação, trata as questões em pauta deve levar em conta a escassez de tempo para o ensino de história (o currículo nacional prevê muitas horas, sobretudo no início do processo de escolarização para a alfabetização e a matemática), a falta de materiais e o despreparo dos professores, que, segundo o relatório, são outros entraves para que a proposta da associação se concretize.

A proposição do trabalho com questões emotivas para o currículo das escolas propõe ser interdisciplinar, a fim de que os alunos entrem em contato com os temas que estão próximos a eles em suas cidades, escolas e famílias e despertem para o respeito às pessoas e às sociedades do passado e do presente.

Embora o escopo central desse projeto seja sobre o papel da história em relação ao ensino de questões emotivas e controversas, as oportunidades são aprimoradas quando a escola adota uma abordagem integral. O sucesso é mais provável de ser alcançado na disciplina de história se houver uma estratégia clara na escola para aceitar que todos os alunos devem se envolver com tais questões, e em diversos contextos. O sucesso dos professores de história provavelmente será muito menor se estiverem sozinhos na cobertura desses assuntos.

A proposta para o currículo de história, que seja permeado pelas questões controversas, está pensada para todas as etapas do desenvolvimento dos estudantes, de 03 a 19 anos do sistema nacional de ensino; embora nem todas tenham história como componente curricular em todo o ensino, algumas deixam de estudar história após o que chamam de *etapa chave 3*. Aqui, não será dado enfoque às divisões feitas pela educação britânica por faixa etária específica, mas pretende-se destacar as temáticas apresentadas como sendo controversas e a partir das quais os professores são provocados a pensar sua atividade docente.

Para as crianças das primeiras etapas da educação, os objetivos do ensino da história giram em torno do conhecimento da própria história e de sua família. A problematização a que os professores são convidados para pensar sobre as diferenças entre ricos e pobres e entre as diferentes sociedades ao longo do tempo projeta a apresentação de diferentes sociedades ao longo do tempo, chamando a atenção para suas diferenças e questionando juízos de valor vigentes no presente. Para as etapas iniciais, surgem ainda questões como a migração e os movimentos populacionais no território britânico.

Já para os estudantes de idade mais avançada (*etapa chave 4* em diante, como alunos de 14 anos), surgem questões como os direitos dos trabalhadores, das mulheres e dos migrantes e as mudanças nas políticas públicas britânicas ao longo do tempo, bem como estudos sobre a Alemanha no século XX e a conquista do oeste estadunidense. Tais questões permitem aos alunos debaterem sobre os problemas resultantes do choque entre duas culturas distintas e a necessidade de direitos humanos para as sociedades contemporâneas.

Quanto aos estudantes com mais de 16 anos, os temas em torno da história emotiva estão associados às cruzadas (1095 – 1192), aos conflitos com a Irlanda (1969 – 1998), o holocausto (1938-1945) e as relações migratórias entre o mundo islâmico e a Grã-Bretanha.

Podemos observar que tanto para a reflexão feita pelos ingleses, quanto para aquela feita na França, encontramos os temas a serem debatidos pela escola no escopo de uma reflexão que exige um olhar para o que mobiliza professores e estudantes em torno de uma educação mobilizadora, atravessada por aspectos sociais numa perspectiva que aponta para a experiência da cidadania, mais do que para o nacionalismo, contrariando a visão tradicional do ensino da história.

2.1.3 Espanha: educação para a democracia e temas do presente

A reflexão sobre os modos como alguns autores espanhóis têm tratado o ensino de história pretende encontrar os pontos de convergência entre a reflexão feita naquele país e as que pretendo desenvolver neste trabalho. Aqui, não objetivo desdobrar o conceito de democracia para os diferentes contextos globais nem

abordá-lo como valor universal, visto que tal debate apresenta, assim como o caso das questões sensíveis, um amplo espectro de interpretações. A própria temática, e o fato dos seus desdobramentos serem motivos de engajamento e posicionamentos diversos, pode configurar um tema difícil de ser abordado.

Os pesquisadores Rafael Valls, David Parra e Carlos Fuertes, da Universidade de Valencia, tratam do ensino de história com vistas à democracia e, para tanto, apresentam discussões para o ensino de temas sensíveis na Espanha. Um deles é o ensino da democracia, como algo a ser ensinado enquanto valor, posto que a ideia do “que nunca mais aconteça”, referindo-se à ditadura franquista, constitui um elemento de engajamento dos historiadores e professores.

Valls et al. (2017) defendem que o estudo de tempos difíceis (ditadura) e o processo de redemocratização, embora enfatizados por manuais e experimentos didáticos, não têm dado conta de construir um planejamento escolar e curricular que tratem da temática de maneira reconciliatória e democrática. Em contrapartida, reconhecem a inexistência de soluções fáceis para o tema, que, assim como diversos outros no cenário internacional, são conflitivos e problemáticos.

Durante los momentos iniciales de La conocida transición as La democracia, em 1977 exactamente, se realizo un pactoentre El conjunto de lãs distintas fuerzas políticas españolas basado em um doble compromiso. Se trata, por una parte, de no utilizar La Guerra Civil ni La dictadura franquista como objeto de confrontación política o ideológica y, por La outra, de aplicar uma amnistía general, sin ninguna petición de justicia retroactiva, respecto de lãs posibles responsabilidades políticas, criminales em lãs que hubiesen podido incirrir los protagonistas de toda esa etapa histórica. (VALLS et al., 2017, p. 09).

Apenas com a aprovação de leis específicas relacionadas à memória dos perseguidos pela repressão ditatorial é que as possibilidades de ensinar e aprender sobre como se restabelece a democracia foram viabilizadas. Antes disso (2002, 27 anos após a morte de Franco), a produção e a reflexão em torno do tema estavam difusas entre agentes históricos implicados nos processos: perseguidos, familiares de desaparecidos ou organizações buscavam reparação pelos danos sofridos ao longo da ditadura.

A produção de materiais durante o período ditatorial também influenciou a maneira como, mesmo após a morte do ditador, o ensino na Espanha se daria. Foram quarenta anos de um período em que a educação também serviu como agente do regime; logo, havia a necessidade de qualificar o período anterior (II

República Espanhola) como “antinacional, anticatólico, separatista, marxista, bolchevique e provocador de desordens e crimes” (Valls et al., 2017, p. 10). Tal intento invisibilizava partidos políticos e líderes que haviam sido expoentes do período republicano.

A escolha do que ensinar e a finalidade com que o ensino era posto trazem para o período de transição democrática um problema da ordem do currículo, a qual precisaria rever a maneira como os livros didáticos apresentariam os períodos implicados e, por conseguinte, o papel que a história, enquanto disciplina ensinada, teria na formação cidadã dos espanhóis.

Em um esforço interpretativo e analítico desse papel ocupado pela história ensinada, deparamo-nos com a necessidade de refletir sobre como a narração e o esforço de ensinar ocupam espaço diferente do que normalmente atribuímos ao conhecimento histórico (aquele de problematizar o tempo, o espaço e a agência dos sujeitos), para assumir um outro: aquele que irá recontar e desconstruir uma narrativa (im)posta.

Vemos aqui a aproximação do ensino com as noções de luta e de direito: a luta para fazer valer o conhecimento produzido (que coincide com a luta por fazer valer o direito à memória), enquanto se desmonta uma estrutura de ensino que perdurou por 40 anos, conforme os autores.

La forma concreta em que los manuales escolares de los años noventa y primera década Del siglo XXI abordan El estudio Del período comprendido entre La II República española y posterior transición de La democracia no há suscitado especiales debates educativos. La progresiva transformación de La interpretación histórica ofrecida por los manuales se há basado en un tratamiento cada vez más factual e historiográficamente documentado de las características de este difícil periodo, evitando las valoraciones apriorísticas del mismo, así como las exaltaciones y demonizaciones de que fue objeto durante La dictadura franquista. Los dos elementos que han guiado este progresivo cambio, desde los inicios de La transición a La democracia, han sido, fundamentalmente, La necesidad de atenerse al rigor Del análisis histórico y El deseo de impulsar y de fortalecer La democracia como valor básico y como El mejor sistema de convivencia civilizada entre las distintas opiniones y sensibilidades presentes em la sociedad, em este caso La española. (VALLS et al., 2017, p.13).

Para o caso espanhol, o tempo dedicado em sala de aula para o tratamento das questões referentes à ditadura e à necessidade da democracia se mostra como um empecilho para que esta temática sensível seja levada aos estudantes de

maneira apropriada. A pesquisa realizada em 2008 pelos autores mostra que 28% dos estudantes diz não ter estudado a temática, sendo a causa principal de tal exclusão o tempo dedicado ao assunto frente a temas que vão desde a pré-história até a atualidade, sem dar a devida atenção a uma educação efetiva que forme para a cidadania e que fortaleça os ideais democráticos.

Do ponto de vista didático, o papel dos professores como expositores do conteúdo e do livro didático na forma de acessar os debates aparece como as principais estratégias mapeadas pela pesquisa mencionada por Valls, Parra e Fuertes. Tal constatação assinala que a dificuldade em relação a debates que aprofundem nos sujeitos suas posturas e possíveis implicações com o tema é uma presença em sala de aula, uma vez que, para boa parte das perspectivas metodológicas apresentadas na realidade espanhola, as questões sensíveis afloram justamente no processo de deslocamento do poder na relação ensino-aprendizagem de professor e estudantes.

Ou ainda, tais questões deslocam-se do professor para a controvérsia e, a partir dela, lança-se o desejo de transformar, uma vez que boa parte dos professores espanhóis percebem o ensino de história enquanto enfoque nos processos políticos e nos grandes personagens, e não na vida das pessoas comuns, suas dores e anseios (VALLS et al., 2017, p.19).

Para o professor Joan Pagès (2015), a educação política para a democracia também surge como necessária e estratégica para o ensino de história. A maneira de nomear – Educação Política – talvez afastasse o debate do tipo de temática a que me propus mapear; contudo, a preocupação proposta pelos pesquisadores espanhóis está justamente em torno dos mesmos objetivos existentes em outros locais nos quais vemos as questões sensíveis aparecerem: aquela de enfatizar uma formação plural, voltada para a experiência de uma diversidade de opiniões e expressões que não se limite ao ensino de conteúdos, mas que permita aos estudantes se colocarem diante do mundo e da sociedade da qual participam como sujeitos ativos dos processos políticos e abertos para a valorização de grupos e indivíduos que tenham sido invisibilizados ao longo do tempo.

O que torna um tema “quente”, “difícil” ou “sensível” é justamente o processo de tornar visíveis outras pessoas que, mesmo presentes ou próximas, têm suas histórias tratadas como menores e seus lugares sociais vistos como inferiores: histórias negligenciadas nos processos educativos que causam tensionamentos

quando são introduzidas no espaço que antes era visto como dos heróis, dos grandes feitos e das grandes datas.

Responder à pergunta “Por que viver juntos?” em uma sociedade plural e junto às juventudes parece uma tarefa premente na Europa, que hoje convive com memórias de período ditatoriais e com a chegada constante de migrantes que alteram a paisagem social e o imaginário de comunidade nacional. Pagès salienta que

El sistema educativo tiene por misión, explícita o implícita, preparar a cada persona para este cometido social. En las complejas sociedades actuales, La participación em el proyecto común sobrepasa ampliamente el ámbito político em el sentido estricto. Em realidad, cada miembro de La colectividad ha de asumir su responsabilidad de forma cotidiana. Consecuentemente, se ha de preparar a cada persona para esta participación, enseñándole sus derechos y sus deberes (PAGÈS, 2015, p.18)

O papel da escola e do ensino de história, por conseguinte, fica evidenciado como aquele de preparar os sujeitos para a coletividade, para o respeito e a convivência. A educação política (sensível, difícil, controversa) deve preparar o conjunto social para aceitar que direitos diferentes são direcionados a sujeitos diferentes no tempo e no espaço e para possibilitar que aqueles que estão fragilizados – por serem perseguidos ou filhos de perseguidos, por serem migrantes, mulheres, homossexuais, negros, indígenas e toda uma lista imensa de pessoas atendidas por políticas reparadoras (sobretudo políticas educacionais) –, sintam-se capazes de contar suas próprias histórias e de ocupar os espaços que lhes são destinados por direito. Tudo isso aponta para o que o autor chama de implicar as juventudes para a construção de um futuro democrático.

2.1.4 Chile e Argentina: Políticas Públicas para a memória

Neste tópico são indicadas breves reflexões sobre as realidades chilena e argentina, embora as políticas para a memória, implementadas nestes dois países, foram construídas em governos com posições ideológicas muito distintas. Tanto a Argentina quanto o Chile adotaram processos de recordar múltiplos, incluindo a construção de narrativas relacionadas à criação de memoriais, espaços de memória

e direitos humanos configuradas, a partir de uma seleção, expressão e omissões de acontecimentos. Entretanto, a prática de denunciar as violações aos direitos humanos se formulam no Chile em um governo neoliberal, diferente da Argentina em que as políticas de memória tem impacto nas políticas educacionais. Assim, em busca de garantir o ensino da história recente na escola, a Argentina implantou o programa nacional Educación y Memoria, cuja intenção é garantir o direito sobre a memória dos acontecimentos da ditadura e fortalecer os vínculos entre a história e a experiência dos jovens no presente, a fim de promover a valorização dos direitos humanos e da democracia. Além desse programa, a Lei nº 26.206 de 2006 também estabelece como conteúdo obrigatório o conhecimento e a construção da memória coletiva, destinados a promover nos alunos sentimentos democráticos e o respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural. A partir daí o governo argentino dá início a produção de materiais didáticos sobre história recente reconhecendo o valor pedagógico e educacional da memória. Parte desses materiais estão disponíveis no site do Ministério da Educação.

O debate em torno da controvérsia presente em temas que, na escola, suscitam reflexões e colocam professores e estudantes diante de posicionamentos que, muitas vezes, são motivo de preocupação por parte da comunidade escolar – seja para fazer tais temas aflorarem no currículo, seja para mantê-los afastados ou, ainda, para tratar as divergências que são históricas e fruto de lutas identitárias ou ideológicas –, tal como a questão das memórias das vítimas da ditadura, escolhemos e aproximamos algumas experiências dos dois países, em razão de sua natureza e de seus conceitos envolvidos.

As motivações do governo argentino na criação de políticas de memória, muito presentes na criação das comissões da verdade, são diferentes das de outros países e permite entender a memória e as disputas em torno dela como uma abordagem regional repleta de controvérsias e envolta em emotividades, para aproximarmos aqui a experiência e nomenclatura dos ingleses.

A história do período ditatorial, que graçou pela América Latina no século XX, está repleta de buscas por espaços, vestígios, relatos, atores e forças sociais que ficaram marcadas pela violência vigente nos *anos de chumbo*.

Uma educação que busque orquestrar tantos elementos para a construção de um conhecimento mais próximo da realidade dos oprimidos pelas ditaduras e que, assim, valorize as experiências humanas de luta por ideais e posicionamentos

políticos plurais e divergentes terá que passar pela reflexão e valorização das memórias dolorosas do período de que tratamos, e aqui chamamos de história recente, para trazer a terminologia utilizada na Argentina e no Chile.

Herrera, ao tratar do ensino de história recente na América Latina, diz que:

Em este sentido, La historia cultural de La educación resalta la centralidad de la experiencia para comprender las practicas sociales y las formas de constitución de los sujetos, destacando el papel de la memoria y de la narración para la articulación y procesamiento de ésta, se trata según Popkewitz (2003, p.16) de “una comprensión Del presente y de la memoria colectiva, como el entretrejo de múltiples configuraciones históricas que establecen conexiones que configuran el sentido común”, al tiempo que lo cultural resulta “um término conveniente para pensar em las configuraciones y conexiones de aspectos colectivamente mediatizados Del mundo y el conocimiento, en su sentido más amplio” (p.48). (HERRERA, 2012, p.04).

A experiência proposta pelo autor coloca as questões a serem ensinadas como fruto da cultura, de modo geral, e da cultura escolar, de forma específica. O processo educativo evoca a maneira como tais temas serão abordados pelos professores, recebidos pelos estudantes e reverberados no contexto social.

Para a questão das memórias na Argentina, apesar de optarem por modelos diferentes de reparação, as políticas públicas orientaram, para além de expor os crimes cometidos pelos regimes e propor processos de reparação para as vítimas, uma série de propostas que servem ao contexto geral das sociedades e potencializam no específico das salas de aula uma série de espaços que refletem a memória dos tempos difíceis das ditaduras e trazem para o conhecimento mais amplo os relatos dolorosos das vítimas.

A presença de espaços de memórias, a disponibilização de audiovisuais e materiais didáticos, o incentivo para o cinema e a televisão para que contem as histórias da repressão e da luta contra eles, são alguns exemplos de como as políticas em torno das Comissões da Verdade e dos desdobramentos de seus trabalhos podem potencializar um tipo de ensino e aprendizado voltado para as vítimas e para a superação do trauma social, “fazendo emergir perguntas, manifestações, razões, mas também sentimentos dialógicos no ensino sobre a dor, o padecimento, a esperança e as condições para a exigência de direitos à justiça e a reparação” (HERRERA, 2012, p.05).

Entender a memória como componente fundamental da construção e valorização da história de indivíduos e grupos faz dela palco de disputas e exige uma didática própria, que possibilite o seu ensino, conforme a autora:

La pedagogía de la memoria debe nutrir evocando el reconocimiento de las huellas de esperanza en la historia, a través de un proceso de reflexión acerca del sentido humano, es decir, orientando su quehacer a rescatar y explicitar los olvidos para recordar aquello que se ha sumergido pero que está latente en la historia, y sin obviar el rigor investigativo, poder desde una crítica de la memoria, escuchar la voz y otorgarle la palabra a los silenciados y hacerlos palabra evocada en un tiempo, el tiempo de los testigos, de los que cuentan, de los que testimonian, de los que narran y también de los que callan para visibilizarlos y hacerlos públicos, a ellos, a sus vivencias, a sus historias, a sus contextos, para recuperarlos del olvido impuesto. (HERRERA, 2012, p.06).

González (2013, p. 95) dirá que, além de pensar possibilidades de garantias aos grupos perseguidos durante os regimes militares, o caso argentino tem pensado também na maneira como essa história recente, repleta de memórias traumáticas, afeta diretamente os professores e professoras que viveram o período repressivo e/ou tiveram seus pais perseguidos pelo regime.

Entre os anos de 1998 e 2002, o Programa “Memoria Colectiva e Represión: perspectivas sobre el proceso de democratización en el cono sur de América Latina⁵” mapeou, além de professores e historiadores, uma gama de outros profissionais que têm apresentado reflexões sobre a memória traumática no Continente. Para os casos argentino e chileno, o projeto aponta o cinema como uma forte presença na construção de investigações e na popularização dos debates.

Partindo dessa reflexão em torno do cinema e já encaminhando o olhar para as especificidades dos debates de temas sensíveis atrelados às políticas de memória no Chile, gostaria de apresentar um caso muito impactante para mim: o documentário “Nostalgia da Luz”⁶, que coloca em voga a relação memória e ensino. Não se pretende aqui fazer uma análise do filme e da noção de memória presente na narrativa, mas expressar, como espectador, a maneira como ele me coloca em contato sensível com a memória traumática no Chile.

Pensando ainda na perspectiva apresentada por Herrera (2015), a produção e a circulação de materiais audiovisuais pela América Latina nos traz o caso chileno desde “A Batalha do Chile” e “Missing”, mas em “Nostalgia da Luz”, acresce-se algo

⁵ Programa da Social Science Research Council (SSRC), iniciado em 1998, com duração até 2002, teve por objetivo avançar no conhecimento e no debate analítico sobre as relações entre as transformações sociopolíticas e os sentidos da memória histórica em diferentes sociedades da América Latina. Propôs um projeto interdisciplinar e multinacional para estimular o fortalecimento de uma nova geração de pesquisadores com domínio técnico capaz de estabelecer comparações e apontar caminhos para a construção de sociedades mais democráticas.

⁶ Nostalgia da luz, 2010, documentário dirigido por Patricio Guzmán.

do desamparo dos familiares dos desaparecidos, da ciência, que contribuem para juntar os pedaços de constelações e partes dos ossos das vítimas da ditadura espalhados pelo deserto do Atacama. O que desperta em mim um tipo de empatia que os outros não fizeram. De alguma maneira, ser latino e estar implicado em um projeto de estudos sobre temas sensíveis e ensinar cotidianamente tais temas me leva a compartilhar de um lugar na luta pela memória das vítimas desses conflitos violentos. Uma pista para compreender o sentimento que tento refletir aqui vem de Shafir, ao dizer que:

La memoria colectiva suele ser objeto de preocupación y análisis que cobra importancia en épocas de resolución de conflictos sociales violentos. Las formas que adoptan los procesos de recordar son múltiples e incluyen, entre otras, la construcción de narrativas semiótico-materiales relacionadas con lugares de memoria y configuradas a partir de la selección, expresión y omisión de distintos acontecimientos. (SHAFIR, 2014, p.48).

O exemplo dado acima implica meu olhar sobre o documentário e sobre a história e memória e o processo semiótico de recordar pelo cinema (recordar algo que não vivi), o qual aponta para uma implicação do ensino apresentado por pesquisadores que pensam a questão da memória e o ensino no Chile. A tarefa de ensinar direitos humanos diante de uma situação de pós-ditadura carrega esse ensino de uma espécie de dor compartilhada de lembranças também compartilhadas.

Shafir (2014) trabalha o conceito de memória como processo coletivo e agregador, bem como o esquecimento como parte do trauma ou do desejo explícito de determinados grupos de promover tal silêncio. Dessa forma, é na narração que professores podem buscar a estratégia didática para o ensino da memória como construção de uma luta em nome dos direitos humanos e da valorização da pluralidade e da liberdade.

Os conceitos que acompanham as narrativas são os de memória coletiva, memória histórica e memória social que trazem o combate à violência política por meio das histórias das vítimas e de seus familiares; a história ensinada pode ser vista romanticamente (por mim aqui) como os grandes telescópios do documentário que citei no início desse trecho sobre o Chile, o canal pelo qual podemos, em meio à escuridão, vislumbrar lampejos das verdades dolorosas que ainda atingem a América Latina.

Os governos pós-ditatoriais no Chile instituíram a Comissão da Verdade e Reconciliação, a Comissão Nacional sobre Prisão Política e Tortura, além do Museu da Memória e dos Direitos Humanos.

Para Chile e Argentina, o debate dos temas sensíveis diz respeito a uma pedagogia da memória e está profundamente ligado ao período da ditadura militar.

A agenda de tomada de decisões no campo das políticas públicas da memória, segundo Juan Mario Solis Delgadillo (2008) tais agendas estão orientadas por vontades políticas distintas, enquanto no caso da Argentina há a constituição da Comissão da Verdade e o desenvolvimento de pedagogias específicas para tratar das memórias da ditadura numa perspectiva de responsabilização pelos crimes cometidos nos regimes, o caso chileno acaba apontando para um tipo de política que trata a questão de maneira mais tangencial, e, embora artistas como o cineasta mencionado nesse subtítulo tratem do tema de maneira profunda e incisiva, o autor vê as políticas chilenas menos comprometidas com uma perspectiva de reparação.

2.1.5 Colômbia: a dificuldade de falar do passado em um presente de conflito

O caso da Colômbia difere dos demais da América, sobretudo pela natureza da formação de Estado Nacional que apresenta uma democracia restrita e um conflito interno armado que opunha até bem pouco tempo forças ideológicas contraditórias. Aqui, os temas sensíveis são apresentados como atrelados à ideia de memória e violência. O pesquisador Geraldo Veléz Villafañe, da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia, apresenta algumas pistas para pensarmos a relação entre ensino de história, memória e violência.

O regime político colombiano é marcado por uma tradição civil, sem a presença de ditadores, conjugadas paralelamente com a patrimonialização das funções do Estado e as constantes medidas de exceção. O debate em torno de um ensino colombiano, mesmo em se tratando de uma democracia, está longe de ser voltado para a consolidação da democracia, uma vez que a trajetória do país é apresentada como sem interrupção da ordem democrática; contudo, o regime político apresenta “este marco: o regime colombiano se distingue pela ausência de condições reais para a consolidação plena da democracia, dando lugar à formação

de uma democracia deficitária com caráter restritivo onde cada vez mais se faz evidente a presença decisória de atores ilegais” (VILLAFANE, 2012, p. 248).

O debate em torno da ordem democrática e da validade de tal regime para o caso colombiano implicam na própria dificuldade de construir memória social e memória histórica, uma vez que o conjunto da sociedade não consegue fazer a leituras de apropriação e interpretação crítica de seus próprios processos. O conflito armado com as FARCS, até há pouco tempo, estava presente no tecido social, dificultando uma análise mais detalhada, conforme Villafañe:

Para Pécaut (2003) la imposibilidad de memoria en Colombia se despliega sobre la incapacidad estatal para la fijación de hechos violentos, cuya superposición a los que le anteceden inmediatamente da lugar a la percepción de un presente perpetuo como única temporalidad, em la que el recuerdo personal constantemente se circunscribe a la inmediatez banalizada de los acontecimientos recientes; de modo que no resulta posible memoria de larga duración. A esto bien cabría sumar la vigencia de la capacidad de presión armada de actores del conflicto sobre la población civil. (VILLAFANE, 2012, p. 250)

O contexto anterior ao processo de apaziguamento entre governo e grupos paramilitares, de modo especial com as FARC, que parecia distante de um fim, apresentava esta impossibilidade de constituir memórias de maior duração. O final do conflito (nas eleições de 2018, o acordo de paz entre governo e as FARC já vigora, e o partido político que nasceu das forças revolucionárias já disputa as vagas no parlamento) é bastante recente para que se possa avaliar a maneira como o ensino em torno da memória traumática e das questões sensíveis irá se dar, porém o caso colombiano faz refletir sobre como ensinar o trauma enquanto ele ocorre.

Profissionais ligados à pesquisa, que estudam outras realidades e se deparam com esse tema dentro do próprio país, acabam por tornar seu ofício esperança: viver em paz em um futuro próximo permitirá a saída desse presente alongado pelo conflito e permitirá que o passado surja, e com ele a memória.

2.1.6 Guatemala: questões indígenas e educação para a paz

O estudo de questões relevantes para a sociedade guatemalteca incide na questão dos indígenas, na realidade rural do país e na educação voltada para os

direitos humanos e para a superação de uma realidade de violência imposta por uma longa guerra civil.

Uma necessidade importante explicitada pelo Plano Nacional de Educação da Guatemala, promulgado em 2016, é o ensino bilíngue. Uma grande parte da população é indígena, e mais da metade da população vive longe de centros urbanos, sendo a disponibilidade de professores bilíngues (espanhol e maia) bastante reduzida. Esse aspecto peculiar da cultura educacional na Guatemala chama a atenção por explicitar que é necessário aos professores para atender a essa realidade, além do preparo nas diferentes áreas do conhecimento, o domínio dos traços linguísticos e culturais das tradições indígenas. Garantir o ensino para as diferentes etnias é um primeiro passo que o poder público e os organismos internacionais assumiram quando do lançamento das diretrizes que organizam a educação no país.

Los principios que desarrolla en el articulado son: el derecho a la educación y la obligatoriedad de la educación básica; la obligatoriedad del Estado de proporcionar el servicio educativo sin discriminación y la gratuidad de la educación pública; la libertad de enseñanza y criterio docente, así como la libertad de la familia para elegir el tipo de educación de SUS hijos; el carácter optativo de la enseñanza religiosa; la prioridad del Estado en otorgar los créditos educativos y la obligatoriedad de los propietarios de empresas de proporcionar educación; la educación bilingüe en zonas indígenas y la urgencia nacional de la alfabetización; la administración descentralizada y regionalizada del sistema educativo; la superación económica, social y cultural del magisterio; y la promoción de la enseñanza agropecuaria, la ciencia y la tecnología. (WORD DATA ON EDUCATION, 2007, p. 01).

Os dados para a educação na Guatemala ainda apontam a necessidade de uma educação baseada na valorização dos direitos humanos e a formação de cidadãos com consciência crítica da realidade guatemalteca quanto aos processos históricos, “para que busquem soluções econômicas, sociais, políticas, humanas e justas” (WORD DATA ON EDUCATION, 2007, p.01).

A proposição expressa pelos dados, pelos documentos do Ministério da Educação e pelos projetos feitos por universidades, aponta ainda para a superação da violência e a inclusão dos diferentes grupos sociais na vida política do país por meio da educação.

Sobre isso, Herrera (2012, p.8) retoma o contexto de violência que o país viveu por mais de 30 anos e aponta as situações de abuso contra os povos

indígenas e a naturalização da violência sexual como elementos que a educação na Guatemala necessita discutir com seus professores e estudantes. Para a construção da paz, nos termos do autor, é necessário que a formação dos professores passe por uma modificação e prepare-os para a abordagem dos temas, tendo metodologias e debates teóricos adequados, além de aprimorar os currículos e alinhar os conteúdos aos contextos vividos pela sociedade.

2.1.7 Brasil: Quais as possibilidades para os temas sensíveis?

No Brasil, os temas que em outros países são tratados como questões de memória traumática, temas quentes, educação para a paz, educação para a democracia, história emotiva ou educação para a cidadania aparecerão em algumas pesquisas como questões sensíveis – terminologia que opto neste trabalho por também utilizar, com o intuito de contribuir com o debate já feito e de inserir as migrações contemporâneas nas discussões do contexto escolar acerca das questões socialmente vivas.

A historiografia brasileira se inspira muito na francesa e, por isso, a nomeação de temas sensíveis aparece nas produções de alguns pesquisadores, como a professora Verena Alberti (2014, p.2). Esta cita o relatório da Associação de História da Inglaterra sobre o ensino de história emotiva para destacar que sua abordagem implica o reconhecimento de injustiças que foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, fazendo com que diferentes versões do passado ensinado na sala de aula se choquem 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”. Alberti exemplifica ainda o conceito de temas sensíveis da seguinte maneira: “são temas sensíveis, por exemplo, a religião na Irlanda do Norte, o holocausto, o racismo e a escravidão, para citar apenas alguns” (ALBERTI, 2014, p.01)⁷. Como recurso metodológico para o trabalho com temas sensíveis, Alberti apresenta as *fontes* como um elemento importante para o engajamento dos estudantes no trabalho, e a presença dos direitos humanos como

⁷ 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.

elemento coagulante em torno das discussões. Também encontramos no Brasil o conceito de passado sensível que 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 a 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.” (ARAÚJO; SILVA; SANTOS, 2013, p. 9).

Para contribuir com o olhar brasileiro sobre as discussões que trazem para a escola os temas que giram em torno da cidadania e da construção da democracia no combate às violências e na superação no campo social, a definição feita pelo IX Encontro Perspectivas do Ensino de História, em 2015, elucida a temática central “As Questões Socialmente Vivas e o Ensino de História” das quais nos valemos:

São controversas e vivas socialmente aquelas questões que problematizam as representações sociais e valores estabelecidos; aquelas que são portadoras de dimensões identitárias e que se expressam por meio de conflitos étnico-religiosos, de raça, de gênero, de relações racistas e xenófobas. São aquelas questões que tomam a memória – presente em lugares, práticas, em bens materiais e simbólicos- como um valor disputado entre grupos sociais, entre etnias, povos, em suas relações com o Estado/Nação. São aquelas questões que envolvem interesses predominantemente econômicos e de dominação geopolítica, representando conflitos históricos particulares, regionais e mundiais. (2015, p. 10).

Esses debates, demonstrados na apresentação do simpósio, são trazidos para a escola: a dinâmica que mantém vivos os questionamentos, as referências espaciais e históricas, os lugares de memória e as referências identitárias para grupos e indivíduos. Tais temas 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. Através das diferentes linguagens, o ensino de história busca provocar a reflexão em torno da garantia de direitos para os sujeitos historicamente tratados como inferiores, vítimas de descaso social e protagonistas de lutas por voz e vez como protagonistas de suas narrativas históricas.

Ademais, observa-se que o debate que os autores mapeados neste trabalho apresentam evidencia como cerne o tempo presente. As questões postas, e que chamo neste trabalho de sensíveis, estão calcadas neste tempo, dialogam diretamente com a nossa experiência cotidiana (seja na relação ensino-aprendizagem, seja pelos meios de comunicação) e se deparam com as diferentes experiências que encontramos nas salas de aula. Alunos e alunas trazem nas suas bagagens uma série de construções que participam diretamente da sua vida escolar e de seu processo de aprender, assim como nós, professores, carregamos nossas experiências, visões de mundo e nossas ideologias para o ato de ensinar. As questões sensíveis dificilmente irão permitir que todos esses sujeitos agentes do processo de educação convivam com tantas experiências/visões de mundo, sem que, em algum momento, elas falem através desses atores.

As ditaduras, a violência, as questões indígenas, a realidade do racismo e a xenofobia na América Latina (na Espanha, encontramos casos semelhantes), os movimentos fascistas e neofascistas na Europa, a memória e o esquecimento em todos esses casos e, por fim, os movimentos migratórios, trazem consigo mais do que o conteúdo. Fala-se muito em luta quando o que está em discussão são os temas que se mostram sensíveis: luta contra o racismo, luta contra a xenofobia, luta pela memória.

Por outro lado, também falamos de direitos: direito ao esquecimento, direito à memória (se pensarmos aqui nos parentes de vítimas das ditaduras civis-militares na América Latina) e, antes de tudo, o direito à vida conclamado por povos inteiros dizimados no interior da América (quando pensamos nas lutas e direitos indígenas) ou massacrados cotidianamente (quando as questões envolvem as demandas da população negra no Brasil, por exemplo).

3. TRAVESSIAS – A METODOLOGIA DE TRABALHO COM ESTUDANTES E MIGRANTES

A jornada a que me propus no momento em que decidi iniciar este trabalho era a de transpor barreiras. De deslocar meu corpo e pensamento entre caminhos já bem conhecidos por mim, mas que precisariam de um novo olhar, de uma nova maneira de me entender como profissional e entender aqueles a quem meu trabalho corresponde. Seria preciso deslocar meu universo, acomodado há vários anos como professor de história, para propor uma guinada em tantos pontos do meu fazer, e me parece difícil, neste momento, contar os passos que pretendo dar e aqueles já marcados no caminho.

Trabalhando em uma escola de ensino fundamental e médio há aproximadamente cinco anos, desde o início da minha trajetória transitei por diferentes séries, diferentes materiais didáticos e distintas abordagens de conteúdos que precisavam ser trabalhados nas séries finais do ensino fundamental e médio, segundo o currículo já estabelecido pela instituição. Contudo, há sempre uma tônica no meu trabalho que o desafio do “PROFHISTÓRIA” fez surgir com ainda mais força: educar não poderia ser apenas um processo intelectual frio; educar, para mim, estava sempre ligado à emoção, a um nó na garganta enquanto falo, a um profundo respeito pelos momentos em que falo não apenas de um lugar técnico, mas também de um lugar profundamente meu, pois embora não exerça a docência como sacerdócio, entendo a urgência de ensinar história como parte de um projeto para a vida, mesmo sabendo das finalidades da introdução da história como disciplina no currículo escolar.

A respeito disso, Falaize problematiza que

as principais finalidades do ensino da história, regularmente enunciadas a partir da segunda metade do século XIX, são de várias ordens. A primeira delas é moral. Como mostram Patrick Garcia e Jean Leduc (GARCIA, LEDUC, 2003), desde o século XIX até hoje, a história da França visa a dar como exemplo grandes personagens representativos do universal francês ou encarnar os valores da República e os ideais franceses. A segunda finalidade visa a promover um modelo de socialização. Integrar-se à nação passa pela aprendizagem da história, e por isso ela está investida de uma missão de identidade. Eis toda a história da escola, do século XIX até a segunda metade do século XX. (FALAIZE, 2014, p.3).

Com os escritos de Paulo Freire, muitos de nós, professores, sobretudo aqueles que optaram por refletir suas práticas numa perspectiva acadêmica, têm buscado outras perspectivas para compreender nosso ofício e nosso papel na educação básica. As finalidades da educação acima descritas, pensadas para explicar a educação aos moldes franceses – e focados numa perspectiva nacionalista, de grandes homens e exaltação patriótica –, podem perfeitamente ser relacionadas ao contexto brasileiro se considerarmos uma direção utilitarista do ensino.

Azevedo e Stamato, em “Teoria Historiográfica e Prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciam o ensino de história no Brasil”, apresentam as características do ensino de história baseado nas teorias historiográficas, mais precisamente no Positivismo, Marxismo e Escola dos Annales, a fim de demonstrar como na pedagogia tradicional, em contraponto a uma formação reflexiva, há a exclusão da reflexão e da crítica nas abordagens escolares, sobretudo nas décadas de 60 e 70, com o ensino técnico.

Agora, se o que desejamos for além, se estivermos mirando uma educação que se preocupe com a integralidade do sujeito, com uma criticidade acerca dos contextos em que estamos todos inseridos, precisamos mudar a maneira de pensar o ofício e incluir demandas que dizem respeito às sensibilidades e a projetos de sujeitos mais conectados com questões do seu tempo.

O ensino de história anda, aqui, num limiar entre o utilitarista e o focado nas questões nacionais, na história mestra da vida e nos grandes heróis, numa perspectiva republicana do ensino de história, as quais não aparecem separadas na citação de Falaize. Em defesa do tema da educação para todos, que me parece adequada para o tema que venho tentando tratar nesse estudo, é a do espaço comum, dos direitos de cidadania estendidos para todos os sujeitos e da diversidade em toda a sua grandeza. Para a questão das migrações, o debate em torno do dever de memória é fundamental. É na constituição de um discurso em torno das memórias migrantes que é possível que grupos se afirmem e lutem por direitos sociais, tanto os direitos assegurados a todo cidadão quanto os direitos específicos para a população migrante.

Segundo Heymann,

Se, por um lado, o movimento migratório produz um questionamento em termos da identidade do grupo que se desloca espacialmente, defrontado com a perda de antigos referenciais, sejam territoriais, econômicos ou sociais, também os que permanecem no território de origem dos migrantes e os que se encontravam anteriormente no território de destino passam por transformações importantes, que implicam no estabelecimento de novas fronteiras e referências. Essa redefinição, que caracteriza a dinâmica das migrações de maneira geral, tem ocorrido de forma intensa, em vários pontos do planeta, provocando mudanças marcantes nas formas como os grupos se vêem e percebem as populações à sua volta. (HEYMANN, 2006, p.02).

A proposição do dever de memória para os grupos de migrantes possibilita uma maneira de lidar com a aceleração do tempo e a mobilidade dos corpos, que fariam com que toda trajetória fosse deixando aos poucos pedaços das histórias de vida e dos traços que unem os que fogem das guerras, das catástrofes, das perseguições e daqueles que buscam melhores condições de trabalho caírem no esquecimento. Não o esquecimento parte da memória, selecionado consciente ou inconscientemente, mas um esquecimento forçado pela mão violenta dos perseguidores e algozes, pelo descaso político daqueles que recebem as levas migratórias e as forçam a sobreviver das migalhas, sem políticas públicas e sem o devido cuidado com o humano ali vivo e presente. Permitir que o estudante tome conhecimento e interaja com essas histórias, as quais, mesmo em partes cheias de silêncios, chegam até eles pelo projeto e pelas vozes dos próprios migrantes, é ensinar não mais para formar patriotas, mas cidadãos.

A travessia, a que me refiro no título deste capítulo, diz respeito a vários trânsitos necessários para o andamento deste trabalho: entre as visões de ensino, entre o professor que sou e aquele que me pretendo; entre minha escola, na sua maioria branca de classe média; e a realidade dos migrantes africanos, vivendo em Porto Alegre, em grande parte, do comércio informal, visto que minha pesquisa exige a imersão no cotidiano dos colaboradores (estudantes e migrantes) e objetiva propor aos estudantes uma reflexão sobre o nosso tempo e suas questões socialmente relevantes. Como professor, sou desafiado a ensinar, enquanto busco o rigor e a seriedade que a pesquisa acadêmica requer, e assim vejo-me cruzando fronteiras, reinventando caminhos que nem sempre se cruzaram, mas que nós, professores, já intuímos combinarem.

O fato de ser um profissional e de estar diariamente cercado de estudantes, de ter minhas rotinas estabelecidas e os currículos de cada série praticamente

internalizados com suas sequências didáticas, cronologias e metodologias desenvolvidas por mim e meus colegas de profissão, fez com que se criasse uma espécie de óculos que, de alguma forma, vinha determinando minha maneira de observar a prática e o trabalho intelectual. A travessia a que me referi mistura, de um lado, as paisagens da história, e do outro, os da educação, exigindo de mim, viajante-pesquisador-professor, uma percepção nova de todos os elementos antes naturalizados.

Monteiro ensina que

A proposta de pensar a pesquisa sobre o ensino de história como um lugar de fronteira utiliza uma analogia com um elemento da geopolítica: a questão das fronteiras, que podem ser entendidas no sentido norte-americano de *frontier*, terra além da qual se estende um vazio, uma terra de ninguém, ou de *border* – “lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas” (Santos apud Monteiro, 2007b, p.76). A fronteira é lugar onde são demarcadas as diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato. (MONTEIRO, 2011, p.194).

Percebo-me como marinheiro um tanto inexperiente na navegação, mas intuindo caminhos, observando ora uma brisa, ora uma estrela. Dentre as escolhas feitas até aqui, posso contar dos parceiros que subiram a bordo (navegantes), dos materiais que produzimos juntos (cartas náuticas) e do curso “Histórias de um Brasil Migrante” (Brasil Migrante).

Na sequência, apresento o grupo de estudantes e o de migrantes senegaleses que participaram da pesquisa, usando a metáfora da travessia, no intuito de apresentar esta investigação como ato criativo, produzido a partir dos desafios da docência em história. Nesse sentido, buscar soluções está, necessariamente, para além de receber orientações de percursos previamente delineados.

3.1 Navegantes

Desde o momento em que fui aprovado para cursar o mestrado profissional em ensino de história, o tema do objeto vem tomando conta de minhas

reflexões. Como me parece costumeiro para refletir o ato de ensinar, meu trabalho passou por diversas transformações até chegar a essa dissertação. Contudo, desde o primeiro momento, a única certeza que me acompanha é a de que não posso desenvolver a pesquisa de forma solitária. Navegar, neste caso, é retomar a imagem da ilha à deriva, para reposicionar potencialmente as práticas investigativas como portos (in)seguros de uma escola que não está perdida, mas conectada com portos abertos a novas partidas.

O processo até aqui desenvolvido tem sido apresentado, debatido e modificado por um grupo de nove estudantes oriundos do 9º ano do ensino fundamental, 1ª e 3ª séries do ensino médio do Colégio Maria Imaculada de Porto Alegre, instituição onde trabalhava como professor de história.

O texto da professora Ana Smolka me ajuda a pensar o lugar que ocupo e de onde falo:

Considerando que esta função pedagógica implica, no seu bojo quem /aprende / o que/para que/como/onde, que isto é constitutivo da interação pedagógica, podemos iniciar a discussão da questão. Pêcheux (1969) argumenta que todo o processo discursivo supõe, da parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor', isto é, sua habilidade de imaginar, de pensar onde seu ouvinte o enquadra, e que esta antecipação de "o que o outro vai pensar". do lugar em que ele se represente como tal parece constitutiva de todo discurso. Ora " quem é essa criança para quem eu falo? Quem eu acho que ela é, do ponto de vista do professor que eu sou? Que imagens se fazem, mutuamente, professor e aluno? Qual é o lugar do professor na escola? E qual o lugar da criança, do aluno? Que lugares ocupam e que posições assumem? Qual é o lugar a eles atribuído no sistema de representações sociais (na instituição escola)? (SMOLKA, 1988, p.30)

O desafio lançado é o de repensar a prática a partir dela própria. Não questiono sobre o objeto de minha pesquisa numa perspectiva distante, mas parto de uma realidade já conhecida, já cheia de seus vícios e compreensões que são confortáveis e, muitas vezes, eficazes.

Apresento então, os dois grupos com os quais trabalhei no processo de construção da minha pesquisa de mestrado: o primeiro grupo é composto de meus alunos conhecidos há mais de três anos, com os quais tenho intimidade profissional para a promoção de encontros e debates institucionais; e o segundo grupo, os migrantes senegaleses, cuja aproximação exigiu de mim uma das travessias já mencionadas.

O colégio onde trabalhava fica em uma região movimentada da cidade, em frente a um conhecido estádio de futebol. Moro em outra cidade, distante 18 km do meu local de trabalho, e me desloco utilizando três transportes diferentes, usufruindo diariamente de distintas paisagens da cidade: o rio, o mercado público, os parques. A mudança dessas paisagens guiaram parte das minhas escolhas de tema para a dissertação de mestrado.

A escola confessional da rede particular tem, em sua inspiração religiosa, a figura de São Francisco, santo conhecido pela tradição católica por se relacionar com os mais pobres e os excluídos. Tal orientação me chamou a atenção desde o início de meu trabalho na instituição: é também uma porta de entrada para que os temas sensíveis a que me propus abordar fossem recebidos e incorporados pelo dia a dia da escola. Dentre os desdobramentos da pesquisa e da ação junto aos estudantes, podemos ver, na imagem que segue, a comunidade escolar reunida para ouvir a fala de três colaboradores do projeto.

A imagem, a seguir, apresenta uma das iniciativas nascidas do processo vivido pelos estudantes: a palestra “Histórias de um Brasil Migrante”, que foi pensada e realizada para toda a comunidade escolar como forma de aproximar os debates feitos no grupo de estudos do projeto de pais, professores e alunos da escola.



Figura 1. Palestra Histórias de um Brasil Migrante. Colégio Maria Imaculada. Agosto de 2017.

As questões sensíveis, no caso específico das migrações globais e locais, internacionais e regionais, são tratadas a partir das memórias individuais, mas sem legar ao individual toda a responsabilidade por contar a história. É preciso reforçar o pacto de escuta existente na narração feita pelos migrantes – na minha escuta de professor e na de meus alunos.

Parte muito importante do processo que relato aqui foi a escolha e a formação dos alunos para o desenvolvimento do projeto. Minha opção foi pela escolha de dez estudantes, misturando níveis de ensino fundamental e médio que tivessem interesse pela temática das migrações, do combate ao racismo e do ensino de história. Ao apresentar à coordenação pedagógica da escola o projeto, recebi sugestões de que outros possíveis alunos pudessem integrar o grupo de trabalho, tais como os alunos que compõem o clube de relações internacionais da escola.

Depois de explicar individualmente a proposta aos alunos indicados e explicar-lhes que trabalhariam como monitores em um curso de história do Brasil voltado para a população migrante, nove estudantes aceitaram o convite e passaram a reunir-se comigo uma vez por semana, discutindo e apontando caminhos para o projeto. O texto que segue foi produzido a partir de uma combinação feita com o

grupo de estudantes: ao final de cada encontro, um deles ficava responsável por escrever um relato e por disponibilizá-lo num fórum online.

Apresentarei ao longo do trabalho partes destas escritas, organizando este texto na trama de múltiplas vozes.

***FB:** O encontro da quarta, como ninguém teve dúvidas em afirmar, foi extremamente esclarecedor e importante. Entendemos que não era só para um curso que havíamos sido convidados: era para uma troca de experiências com realidades que desconhecemos e que podem, portanto, nos tornar pessoas mais **sensíveis** com as diferentes situações e realidades. A beleza do projeto se encontra nessa prática; embora aprendamos a respeitar as diferenças e a conviver com elas, nada disso tem valor se nas nossas experiências reais não somos capazes de, de fato, combater as diferenças raciais e os outros tipos de preconceito. É preocupante pensar (ou... notar) que o preconceito ainda é tão presente na nossa época. Isso fica claro de maneira gritante quando, dentro do nosso grupo, todos acabaram tendo possivelmente algum relato sobre quando tiveram que lidar com algum tipo de preconceito da parte de alguém. Esse tipo de situação, de conflito, é importante para que desperte o sentimento de que há uma discrepância na visão de alguns. E é acordando assim que podemos dar continuidade a uma grande luta!*

Imensamente grato pela oportunidade e extremamente ansioso pelas semanas que seguem. Esse trabalho vai ser, com certeza, um sucesso. Muitos parabéns ao nosso professor-mestre Jonas Camargo pela ideia, e garanto que vamos nos esforçar muito para que ela dê resultados ótimos.

O texto do aluno, compartilhado no fórum online após o primeiro encontro do grupo de monitores, parece apresentar um pouco da orientação que tomamos quando iniciamos o trabalho-guia das ações na investigação: é um processo de encontros, de debates e de contação de histórias e vida. Em círculo, optamos, desde o primeiro momento, por vivenciar a metodologia que mais tarde apresentaremos, tanto para a formação dos estudantes quanto para o trabalho com os migrantes.

O processo de sensibilização para os alunos iniciou com a mesma proposta que mais tarde seria utilizada nos encontros com os migrantes: sentados em círculo, todos eram estimulados a participar e contar um pouco de suas histórias, dando especial atenção para a escuta que fariam das narrativas dos outros. A roda de histórias possibilita que cada um fale, tomando o seu tempo, sendo interrompido o mínimo possível e selecionando o que conta para o grupo que o ouve.

No círculo, buscamos um momento de igualdade, sem valorizar mais uma fala do que outras. Aqui, a roda aparece mais do que como uma simples opção para a disposição dos participantes, mas como um elemento constitutivo de toda a metodologia. Embora houvesse momentos em que fosse preciso parar e analisar as ações desenvolvidas, havia um desejo pela presença atuante de todos os envolvidos, como nas palavras de Lopez:

A roda é um espaço quase mágico, em que os olhares se encontram, o silêncio é respeitado e o poder da palavra gira entre todos. Nesse sentido, os participantes do projeto foram convidados a formar uma roda e pensar: Como cada um se insere nessa trama? Algum episódio o/a marca de maneira especial? Que história gostaria de contar? (LOPEZ, 2008, p. 36)

No caso da minha pesquisa, as histórias contadas são selecionadas por eixos temáticos. Esses eixos, que serão explicitados no devido tempo, variam de acordo com o momento (formação dos monitores e curso para os migrantes) e de acordo com a temática escolhida para o encontro: em momentos de formação para os estuantes, antes de iniciarem a atuação junto aos senegaleses, discutimos as questões sensíveis presentes na realidade dos migrantes. A roda de histórias, nesse dia, foi sobre racismo e mudanças, em que cada um contou experiências vividas sobre tais temas.

Antes de aprofundar o processo de formação, gostaria de apresentar os colaboradores que me acompanharam na jornada à qual chamamos de “Histórias de um Brasil Migrante”. Apresentarei-os com suas iniciais, seguidas de notações individuais, conforme a recomendação de cuidado e sigilo com relação a suas identidades.

FB: Estudante do primeiro ano do ensino médio, meu aluno desde o 7º ano do ensino fundamental, sua descrição numa rede social diz: “Esta é uma obra de ficção. Qualquer semelhança com pessoas ou situações terá sido mera coincidência.”. É um aluno reconhecido por suas boas notas, lembrava-me dele mais tímido, coisa que a proximidade me mostrou como um engano. É extremamente sagaz, escreve muito bem e tem uma preocupação especial com os Direitos Humanos, é aluno de iniciação científica no Ensino Superior no programa *Pregrad* da Pontifícia Universidade Católica do RS. Pretende cursar Psicologia.

CM: Numa aula, ainda no 7º ano, esta aluna me surpreendeu muito. Quando falávamos da escravidão e do racismo brasileiro, alguns colegas dela falavam sobre a ausência de pessoas negras na sala, ela levantou a mão e disse: “eu sou negra, é tão difícil pra vocês admitirem que têm uma amiga negra?”. Sua fala me marcou, seus posicionamentos me marcaram, e o convite a ela, que hoje cursa o 1º ano do ensino médio, tem um pouco dessa memória: é preciso manter viva essa coragem para ensinar uma história que mude o quadro de exclusão e racismo. Pretende estudar Psicopedagogia ou Educação Física.

TT: Foi o último a integrar o grupo e mudou os critérios de seleção estipulados inicialmente por mim e pela escola (que desde o primeiro momento já sabíamos que não seriam rígidos). É aluno do 3º ano do ensino médio e não tem mais aulas comigo. Coordena o grupo de relações internacionais da escola, é membro do grêmio estudantil e responsável pela identidade visual do projeto “Histórias de Um Brasil Migrante”. Quer construir sua carreira profissional como publicitário.

AH: Durante uma das atividades do grupo, numa conversa informal, ela disse-me que detestava as aulas de história, que não via muito sentido no que eu ensinava até que começamos a falar de história do Brasil, e ela se deu conta de que estudar aquela história provocava nela um misto de compreensão e indignação; é minha aluna desde o 7º ano, hoje está no 9º. É sempre lembrada pelas boas notas e o excelente desempenho nos esportes. Quer ser professora de história.

VM: Aluno do 9º ano, possui excelente desempenho acadêmico, bastante tímido, atento e excelente observador, nas palavras dele próprio. Temos uma relação desde o 7º ano, é um estudante muito responsável e preocupado com as questões sociais e o combate a todo tipo de preconceito. Pretende ser professor de física.

SE: Estudante do 9º ano, meu aluno desde o 8º, falante e extrovertido, possui excelente desempenho escolar e um interesse pelo debate em torno dos direitos humanos. Em mais de uma oportunidade, tenho dito do prazer que é trabalhar ao seu lado e do grande respeito mútuo que sentimos. Pretende estudar artes cênicas.

LdR: Aluna do 1º ano do Ensino Médio e de iniciação científica no Ensino Superior da PUCRS, quer estudar arquitetura, e foi uma das primeiras estudantes a me procurar para oferecer ajuda ao trabalho, que na ocasião eu começava a desenvolver com migrantes haitianos, que mais tarde se converteria no meu projeto de mestrado.

VH: Aluna do 1º ano do ensino médio, membro do clube de relações internacionais da escola, pretende estudar arquitetura e tem muito desejo por entender as questões sociais e propor discussões em torno dos direitos humanos. É minha aluna desde o 8º ano.

MC: Estudante com excelente desempenho escolar, aluna de iniciação científica, está no grupo das primeiras a demonstrarem interesse pelo tema, vindo

ao meu encontro assim que soube dos primeiros esforços da pesquisa. Desafia-se constantemente a refletir em novas perspectivas, quer estudar medicina.

Após essas notações, é importante nos voltarmos à reflexão de Gil (2011) acerca das juventudes e sua articulação a diferentes referenciais sobre o tema. Um marco importante para a compreensão do recorte juvenil, como categoria, parte da noção de que não se pode falar de tal grupo como homogêneo, sequer como um grupo único, mas sim plural:

A juventude encerra uma enorme diversidade de variáveis biológicas, psicológicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas. Isso significa dizer que não existe “a juventude”, mas juventudes que expressam situações plurais, diversas e também desiguais na vivência da condição juvenil. A sociedade de classes e as disparidades sociais, políticas, étnicas, raciais, migratórias marcam profundas desigualdades na distribuição de recursos. Nesse sentido, muitos autores referem que a “juventude” está quase reservada para os setores médios e altos, que podem acessar a educação superior e a moratória em toda a plenitude do termo. (GIL, 2011, p.26).

No estudo aqui empreendido, o foco recai sobre jovens de classe média, e esta escolha é potente por duas razões: a primeira, de ordem pessoal, é minha trajetória com os movimentos sociais de juventude, sobretudo na Pastoral da Juventude, que sempre me invocou a questão das juventudes como ponto central da minha ação e reflexão e a escolha profissional, que está profundamente ligada à trajetória junto aos jovens da realidade urbana. A segunda escolha, de ordem acadêmica, tem relação com o levantamento realizado sobre juventude e escola, no qual Dayrell⁸, após analisar quarenta e cinco dissertações e cinco teses, apresenta considerações das quais indico aqui algumas.

As 50 dissertações e teses revelam a preocupação em entender a escola no contexto de uma sociedade desigual. Mas ainda é preciso avançar na compreensão da juventude e em suas relações com a escola, o que implica centrar as investigações nos jovens reais. Estudos que reflitam sobre os tempos vividos pelos educandos, na especificidade da sua idade, de sua condição humana, de gênero, de cultura e sociabilidades, situando esses processos nas determinações estruturais que produzem várias formas de ser jovem na sociedade.

Há evidentes lacunas, quanto aos jovens estudantes da zona rural, de pequenos centros urbanos, de camadas médias ou de elite e de escolas

⁸ Juarez Dayrell, participando da equipe coordenada por Marília Pontes Sposito, que realizou a pesquisa Estado do Conhecimento sobre Juventude, analisou os trabalhos agrupados no item Juventude e Escola.

particulares. As pesquisas privilegiam o ensino fundamental como nível de ensino investigado e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, o antigo Supletivo.

As conclusões do estudo feito por Dayrell apontam para uma inadequação da escola à realidade dos alunos, mas de forma qualitativamente diferente da primeira tendência. O que passa a ser questionada é a capacidade educativa da escola, que incide no enfraquecimento da sua eficácia socializadora. Porém, essa tendência não consegue superar o *escolacentrismo*, ou seja, essas pesquisas concebem a educação reduzida à instituição escolar, como se essa fosse a agência exclusiva de socialização, sem estabelecer relações com outras formas de socialização que tecem a experiência dos jovens. Assim, os estudos não problematizam a importância da família, do espaço urbano e do trabalho, entre outros.

A proposta deste trabalho não é entender o processo de formação de memórias, mas sim compreender o potencial educativo das histórias de vida dos migrantes para a compreensão de temas sensíveis, ligados ao tempo presente e que demandam ao professor de história um esforço para transformar a sua aula em um espaço plural o qual apresente alternativas às interpretações unívocas eurocêntricas do conteúdo. Contudo, pretendo aqui indicar alguns aspectos teóricos que foram surgindo ao longo da pesquisa e que me parecem adequados para o desenvolvimento metodológico a que este capítulo se propõe.

São eles: a relação entre a história e a memória, observando de modo especial a relação com a memória coletiva, uma vez que os senegaleses se constituem enquanto grupo coeso, com narrativas semelhantes, e que compartilham aspectos nacionais e identitários comuns; o dever de memória, que embora tenha sido desenvolvido para o caso francês, apresenta possibilidades de gerar, pela garantia de espaços de luta entre diferentes memórias (nacional, individual, coletiva), direitos sociais ao grupo que o reivindica, coisa que acontece com os senegaleses, visto que sua organização passa pela valorização de suas identidades.



Figura 2. Primeiro Encontro do Curso Histórias de um Brasil Migrante. FACED\ UFRGS. Setembro de 2017.

A escolha da vestimenta, nos momentos em que se encontram com os alunos, não é casual. Ela tem uma intencionalidade anunciada por eles mesmos: “Queremos mostrar que se vestir assim é legal, é parte de quem nós somos” (Omar Mourid). As impressões sensoriais também são uma potente fonte de conhecimento, que, carregadas de afeto, possuem uma temporalidade distinta para cada sujeito e permitem algum grau de imaginação.

A historiografia mais recente se vale da tradição para abrir um leque de interpretações teóricas, refletindo a subjetividade do tempo, a duração e a consciência. Mais adiante, pretendo mostrar como as variações nos discursos e narrativas mudam no momento do encontro. Os migrantes contam a história do Senegal a partir de uma temporalidade distinta daquela estudada por meus alunos. Celebram heróis nacionais mesmo em solo brasileiro, e todos esses aspectos possuem uma forte marca religiosa. Sobre isso, Gagnebin sinaliza:

Se podemos ler as histórias que a humanidade se conta a si mesma como o fluxo constitutivo da memória e, portanto, de sua identidade, nem por isso o próprio movimento da narração deixa de ser atravessado, de maneira geralmente mais subterrânea, pelo refluxo do esquecimento; esquecimento que seria não só uma falha, um ‘branco’ de memória, mas também atividade que apaga, renuncia, recorta, opõe ao infinito da memória a finitude

necessária da morte e a inscreve no âmago da narração. (GAGNEBIN, 2011, p.03)⁹.

O esquecimento, na perspectiva que busco analisar, passa a ser um item de interesse na construção do discurso. Para meu trabalho, penso que o diálogo entre estudantes e as memórias narradas será um elemento a se investigar com atenção. Os estudantes dar-se-ão conta dos silêncios, das lacunas e do não-dito?

3.2 Cartas Náuticas

A dimensão do trabalho que descrevo diz respeito ao curso “Histórias de um Brasil Migrante” e ao processo de construção de cada uma de suas etapas e os pressupostos metodológicos que nortearam a construção de cada momento com os migrantes do Senegal. Um total de cinco encontros aconteceu antes do primeiro contato entre estudantes e migrantes.

Encontro 1: um dos momentos mais importantes da construção do curso foi o debate junto aos estudantes no momento de construir os objetivos para o curso. Decidimos juntos 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 (a palestra que ilustramos anteriormente é um exemplo de um desses 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 ONG's como médicos sem fronteiras) ou pela natureza exuberante. Entre as discussões desse primeiro encontro, 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 compreender o conceito de diáspora foi emocionante, principalmente da aula CM. A menção à aluna é especial, pois durante a apresentação do conceito de diáspora, a fala dela, por ser negra, foi de identificação e ancestralidade, quando anotei rapidamente no diário a fala da estudante: “hoje, para mim, foi muito especial, estou*

⁹ GAGNEBIN, Jeanne Marie. Lembrar, esquecer, escrever. São Paulo: Editora 34, 2006. _____. História e narração em Walter Benjamin. 2.ed., 4. reimpr.). São Paulo: Perspectiva, 2011.

me sentindo muito feliz por entender que também sou um pouco africana, não somente negra, mas africana.”

Sobre isso Macedo ajuda a compreender o fenômeno identitário acima narrado:

Deste modo, embora vinculada a uma grande injustiça histórica, a um crime contra a humanidade, a diáspora não significou algo apenas negativo para os africanos e seus descendentes, muito menos fator de desestruturação de longo prazo. Ao contrário, forçou o aparecimento de dispositivos que permitiram aos trabalhadores escravizados e desenraizados sua reconstituição identitária em outros contextos, criando circuitos comunicativos e uma nova topografia de relacionamentos assentados em outras referências que não o território ou o Estado-Nação, mas eficazes o suficiente para redefinir seus rumos e suas estratégias sociais como sujeitos. Em todos os casos, a condição diaspórica produziu culturas híbridas, com fronteiras mais definidas, repletas de interstícios e de possibilidades de reconfiguração cultural e recomposição social. (MACEDO, 2016, p. 25).

A reação da estudante pode ser vista como uma das implicações diaspóricas apresentadas pelo autor. Seu olhar sobre sua própria condição de pessoa negra é repleto dos entrecruzamentos culturais de que a interpretação fala. A nova topografia discutida, para o caso da fala da estudante, pode ser vista como a sua experiência de estudante negra de uma escola particular.

Encontro 2: após o primeiro contato com a proposta do trabalho e o debate em torno de algumas das questões que a problemática me indica, passamos a pensar o curso a ser oferecido aos migrantes senegaleses. A proposta final foi de quatro encontros, em que ensinaríamos história do Brasil e aprenderíamos com as histórias de vida dos migrantes. Para definir que temas seriam abordados, seguimos a proposta, construindo os objetivos para o curso. Tal construção deu-se da seguinte maneira:

- *Elaboração das questões sensíveis:*

Parte bastante difícil ainda para o andamento deste trabalho diz respeito à bibliografia em torno do tema dos temas sensíveis e o ensino de história, contudo, no momento que este trabalho passou a ser empreendido, alguns lampejos para o entendimento de tais questões puderam ser identificados. Observando o ensino de temas sensíveis no contexto francês, o sociólogo Falazie afirma que todo ensino de história precisa ser convertido em ensino de questões sensíveis, de questões vivas:

A história inteira tornou-se um desses temas delicados, uma dessas questões vivas do ensino que Alain Legardez e Laurence Simonneaux evocam em seus trabalhos sobre a didática das disciplinas ensinadas

(LEGARDEZ, SIMONNEAUX, 2006). Para eles, um tema de ensino é vivo quando reúne diversos fatores. O primeiro tem a ver com a vivacidade da questão em toda a sociedade, especialmente se o tema abordado em sala de aula está presente intensamente nas mídias e são objeto de controvérsia. O segundo está relacionado aos debates interiores à disciplina. Claramente a Revolução Francesa foi por muito tempo um campo de debates historiográficos que fizeram desta questão de história uma questão viva. E, finalmente, para caracterizar a "vivacidade" de uma questão de ensino, é preciso também, de acordo com esses autores, que ela seja delicada em sala de aula, quando o próprio professor pode ser colocado em dificuldade no que diz respeito aos conhecimentos necessários para ensinar como em função das reações dos alunos. (FALAIZE, 2014, p. 228).

No que tange à dificuldade de ensinar a questão, por ser ela sensível, o número reduzido de alunos com quem trabalhei facilitou o desenvolvimento do debate. Em sua maioria são alunos que participam de trabalhos voluntários na escola ou no clube de relações internacionais, o que fez com que tivessem debates constantes em suas formações sobre "temas vivos". Se estivesse trabalhando com um grupo grande, como costumam ser as turmas de ensino fundamental e médio, as possibilidades de desenvolvimento seriam mais limitadas.

Como o primeiro encontro havia levantado questões relevantes, como a diáspora e o racismo, o segundo encontro já contava com uma disposição dos alunos para operarem com esses conceitos no trabalho que se seguiu. Sentados em círculo, como havíamos decidido que todos os encontros seriam, por trazer uma referência que chamamos de herança africana da circularidade, resgatando a forma tradicional de ouvir e contar histórias, propus que os estudantes pensassem por alguns instantes na seguinte questão: *para este nosso curso, que questões vocês imaginam que serão as mais difíceis de lidar? Quais são os pontos sensíveis da nossa relação com os migrantes?*

A lista de termos que apareceram para reflexão foi: DESPEDIDA, RACISMO, MUDANÇA, CHOQUE CULTURAL, DIFERENÇAS, CULTURAS, CRENÇAS E GERAÇÃO.

- *Criando famílias de palavras:*

Agregando as palavras por proximidade de sentido, montamos três grupos: Racismo, Mudança e Diferença. Pedi que cada um justificasse a razão daquele grupo de sentido ser sensível para o curso que estávamos criando, no intuito de identificar, junto deles, o conceito de questão sensível e de contribuir para a reflexão dos objetivos que seriam construídos logo em seguida.

V.M.: 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.

Numa outra visão:

C.M: 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.

Sobre as diferenças aparecem reflexões sobre a cultura e os contextos de Brasil e Senegal:

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

E ainda:

V.H: É a natureza do ser humano ser diferente. Perante questões culturais, de crenças e hereditariedade, existem milhões de divergências que torna “as diferenças” um assunto sensível.

No que diz respeito às mudanças, as preocupações dos estudantes variam entre a mudança física empreendida pelos migrantes e aquelas de cunho intelectual pela qual parecem esperar:

V.M: 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.

Outro aluno trata a questão da mudança nos seguintes termos:

F.B.: 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.

Encontro, aqui, novamente uma relação com os estudos de Smolka (1988) em torno da escrita dos alunos como objeto de investigação. Muito embora o trabalho tenha sido orientado com vistas à construção de objetivos, para o trabalho durante um curso com temática específica, o que pode ter orientado, em parte, a escrita (o fato dos estudantes saberem que tais escritos seriam lidos por outros e debatidos), percebo a importância da elaboração intelectual para a organização dos

conceitos. O desejo de ser entendido por aqueles que leriam sua produção faz com que haja esforços, que chamarei aqui, de erudição.

Após elencarmos os pontos sensíveis e elaborarmos em torno deles algumas ideias de como tais pontos atingiriam tanto os alunos quanto os migrantes com quem pretendíamos trabalhar, em trios, os estudantes tinham a tarefa de transformar um dos três conceitos em um objetivo específico para o curso.

Em suma, o trabalho a que nos propomos quer ser uma pesquisa de bases qualitativas. Ou seja, parte-se da experiência de alguns estudantes junto a seu professor a fim de construir um novo olhar sobre a questão das migrações.

Quando me refiro às mudanças ocorridas na paisagem da cidade, na mesma paisagem que percorro diariamente para chegar ao trabalho, e que muitos de meus alunos percorrem para chegar à escola, o que passamos a perceber, a partir de 2015, foi um novo rasgo na realidade, uma transformação no fator humano nessa paisagem: os trabalhadores que passaram a ocupar as calçadas, fazendo suas vendas de produtos no comércio informal.

Segundo Omar, em entrevista concedida a mim no dia 26 de julho de 2017, a crise no mercado imobiliário, no qual grande parte dos senegaleses estava empregado, fez com que saíssem da região de Caxias do Sul e se dirigissem a Porto Alegre, onde temporariamente buscariam o sustento no comércio informal.

Melucci apresenta um aporte para pensar esse tipo de pesquisa, analisando um tema tão próximo e tão cotidiano tal como esse:

Uma outra dimensão crucial da sociedade contemporânea é a importância da vida cotidiana como espaço no qual os sujeitos constroem o sentido do seu agir e no qual experimentam as oportunidades e os limites para a ação. Esta atenção para a vida cotidiana estende o foco sobre a particularidade dos detalhes e a unidade dos acontecimentos que dificilmente servem para ser observados, contidos e organizados dentro de modelos de análise unicamente quantitativos. Na vida cotidiana, os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos da ordem constituída. O sentido é sempre mais produzido através de relações, e esta dimensão construtiva e relacional acresce na ação o componente de significado da pesquisa. Isto muda a atenção para as dimensões culturais da ação humana e acentua o interesse e a importância da pesquisa de tipo qualitativo. (MELUCCI, 2005. p.29)

Uma parte fundamental deste trabalho reside no fato de que, quando pesquiso minha prática, meu próprio cotidiano torna-se objeto das minhas reflexões. A proposição da construção de objetivos para o curso “Histórias de um Brasil

Migrante” é subverter o cotidiano, para ver nascer dele uma experiência renovadora, com mais autonomia para os estudantes. Contudo, nossa experiência não altera as rotinas de trabalho/estudo, mas surge como um lampejo da novidade sem, contudo, perder de vista que o processo como um todo é de aprendizado.

- *Redigindo os objetivos do curso:*

No segundo encontro, combinamos que todos manteríamos um diário para anotarmos pensamentos, partes dos debates e encaminhamentos para todo o projeto. No diário de um dos estudantes, leio nesse dia: *ressaltar que também estaremos lá em posição de aprendizado. O que o curso vai mudar? Qual o objetivo? (F.B)*

A experiência que propusemos, na qual os estudantes ocupariam o lugar do professor e teriam que preparar materiais e explicações, ouvir dúvidas e, sobretudo, ocupar um lugar de poder diferente daquele ocupado diariamente nos bancos escolares, não podia fazer perder o papel de aprendizes a que todos estejam sujeitos naquele tempo-espaço.

Após terem trabalhado nas breves reflexões e redações em torno do racismo, das mudanças e das diferenças, os estudantes, em trios, chegaram aos seguintes objetivos para o curso:

- *Transformar o diálogo e a empatia em algo comum a partir de projetos/debates interativos, para que as pessoas percam a essência dogmática de que o racismo não precisa ser discutido.*
- *Unificar o grupo por meio de conversas, compartilhar experiências, encontrar coisas em comum e valorizar as diferenças. Tratar as mudanças como algo bom, tratar a todos igualmente dispostos a ouvir, aprender e ensinar.*
- *Promover a troca de experiências e visões sobre diferentes realidades, através do diálogo, de dinâmicas que centralizem a visão de diferentes pontos de vista.*

Os objetivos que descrevi estão preservados exatamente da maneira como escrita pelos estudantes. Por diversas vezes, ao longo do processo, voltaremos a eles, fazendo alterações na redação e observando se nos aproximamos ou afastamos desse momento gerador, de quando ainda não havíamos encontrado os migrantes e vivíamos essa expectativa.

Encontro 3: para que tivéssemos uma maior circulação de informações e um contato maior com a comunidade escolar, este encontro foi dedicado à construção de uma página online para a divulgação de eventos e debates em torno de questões relevantes a respeito das migrações. Estas cartas náuticas, produzidas nesse contexto virtual, nos permitia conhecer um pouco do olhar da comunidade escolar sobre a questão das migrações contemporâneas e produzir conteúdos facilmente difundidos para um número grande de pessoas.

Toda a identidade visual da página e do projeto foi pensada pelo grupo neste encontro. O processo de construção iniciou com uma busca virtual por imagens que combinassem as palavras “migrantes, Brasil, Senegal”. A partir disso, fizemos uma seleção de imagens que serviram de base para o trabalho do T.T., que tornou-se o designer gráfico oficial do grupo. Atualmente¹⁰, a página possui 452 seguidores, e a publicação mais vista teve 2.855 visualizações.

Como parte do conteúdo a ser difundido pela página, figurava a Lei 13.445 de 25 de maio de 2017, a qual “dispõe sobre os direitos e deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.” A lei de migração brasileira, como ficou conhecida a 13.445, surpreendeu os estudantes, por ser considerada mais avançada e inclusiva do que as leis de países europeus e a lei dos EUA. Num contexto que vem sendo chamado de crise dos refugiados, foi importante perceber a lei brasileira como positiva.

As imagens a seguir apresentam duas visões da página: numa delas, a arte criada para ilustrar o projeto, em que vemos um mapa mundi com a África bem ao centro, ocupando um espaço maior do que o dos demais continentes; noutra visão, tem-se a expressão da importância das representações cartográficas e os carimbos de passaportes dos países cujo número de migrantes para o Brasil é mais significativo. Embora os migrantes portugueses e norteamericanos sejam bastante expressivos em termos numéricos, o grupo optou por países latinos e africanos.

¹⁰ Disponível em <https://www.facebook.com/brasilmigrante/>. Acesso em: 08 de nov. 2017.

Histórias de um Brasil Migrante adicionou um novo vídeo: **A Palestra - Histórias de um Brasil Migrante.**
23 de set às 4:16pm

É com imensa alegria que divulgamos o teaser da Palestra do Histórias de um Brasil Migrante! O evento é aberto ao público, ocorrerá no dia 28/09 às 19h e contará com a arrecadação de 1kg de alimento que será destinado a uma comunidade de migrantes haitianos na Lomba do Pinheiro. Esperamos vocês!!!!

HISTÓRIAS DE UM BRASIL MIGRANTE

A PALESTRA

Histórias de um Brasil Migrante
@brasilmigrante

ENVIAR MENSAGEM

Publicar Foto Promover Editar Página

28 1 comentário • 23 compartilhamentos • 658 visualizações

Evento
5 ★★★★★

2.855 pessoas visualizaram esta publicação > Impulsionar publicação

PÁGINA INICIAL PUBLICAÇÕES AVALIAÇÕES VÍDEOS

Figura 3. Imagens da página na rede social Facebook, em 30 de outubro de 2017.

No texto “Geração Homo Zapiens na Escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem história”, Caimi (2014) faz um apanhado das tecnologias de educação, desde a invenção da escrita, passando pela imprensa de Gutemberg, e como essas novas tecnologias apontam embates, desafios e possibilidades para a educação. O uso das ferramentas tecnológicas é uma exigência nas escolas particulares, pois é parte do marketing e das propostas de inovação que as escolas vendem como diferencial para sua comunidade.

Os alunos participantes do grupo de trabalho do curso são plenamente incluídos digitalmente, pois têm acesso à internet em todos os espaços de convivência: casa, escola, curso de inglês, clube, etc. Para Caimi,

nomeiam essa nova geração de Homo Zapiens, aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia”, e a distinguem pelo fato de ter crescido acessando múltiplos recursos tecnológicos, desde os mais antigos, como o controle remoto da tv, o mouse do computador, o minidisc, até os mais recentes, como o telefone celular, o iPod, o mp3, o tablet e tantos outros. Consideram, ainda, que “esses recursos permitiram às crianças de hoje ter o controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicar-se e

colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades. (CAIMI, 2014, p.166).

Parece-me bastante próxima a descrição apresentada pela autora àquela que encontro diariamente no espaço escolar. Uma geração com muitas informações disponíveis e que exige de nós, professores, uma nova perspectiva de atuação e um outro olhar sobre as tecnologias. O empenho em torno da página online do projeto, tanto na escrita do material a ser postado, quanto nas campanhas de divulgação, permitiram-me aproximar a característica “zapiens” dos adolescentes com outras características bem mais antigas, como a circularidade nas tradições africanas, o culto ao baobá e o respeito aos Griots – os tradicionais contadores de histórias africanos.

Encontro 4: ao abordar os valores civilizatórios afro-brasileiros, Lima apresenta o conceito de Ubuntu. No encontro em que construímos os objetivos para o curso, muito dessa filosofia aparece: “unificar o grupo por meio de conversas, compartilhar experiências...”, tal como apresenta o autor:

Por aqui, por algum tempo, foi criado um ambiente de parcerias, de diálogo aberto e despojado; de audições e olhares livres de tensionamentos como os que permeiam competições indesejadas. Havia o grande interesse em planejar e executar - em pegar juntos - projetos interdisciplinares que, em princípio, pareciam polêmicos, complexos, antagônicos e, praticamente, inexecutáveis. A força da união, a exigência do tempo e a força dos objetivos comuns refutavam quaisquer barreiras, não havia resistência contrária que persistisse. Quem conhece minimamente o imaginário africano vai reconhecer, nesse valor ético, a essência Ubuntu, o que significa a transformação de consciência para a evolução da convivência com os diferentes em caráter de união. (LIMA, 2016, p. 146.)

Este valor civilizatório indica um pressuposto teórico importantíssimo para pensarmos as questões sensíveis e as migrações contemporâneas, pois indica um objetivo a se atingir, um conceito a ser operacionalizado e impõe uma metodologia que permita tal operacionalização.

No quarto encontro, tivemos o primeiro contato com os migrantes senegaleses.

Sergipe Bamba Toure chegou ao Brasil em 2014. É eletricista e, aos 24 anos, tem uma agenda repleta de palestras e eventos em torno do tema da migração senegalesa. Na tarde do nosso quarto encontro, Bamba, como gosta de ser chamado, chegou ao Colégio Maria Imaculada usando, nas suas palavras, as vestes tradicionais do Senegal (segundo fala do próprio Bamba), e disposto a conversar com o grupo do projeto acerca do que os senegaleses gostariam de aprender a

respeito do Brasil e compartilhar suas experiências, contando um pouco de sua história de vida: é a disposição de ouvir sobre contextos culturais, sociais e históricos diferentes dos seus que possibilita uma nova relação de fala e escuta.

A aluna LdR postou o seguinte texto no fórum online para o grupo após o encontro:

Hoje tivemos a incrível oportunidade de conversar com Serigne Bamba, um senegalês que mora no Brasil há 2 anos e 7 meses, mais conhecido como Bamba, e que deixou todos nós embasbacados com as histórias que contou. Ele começou se apresentando e falando um pouco sobre sua vinda ao Brasil, logo em seguida, respondemos descontraidamente um breve quiz que ele havia preparado sobre o Senegal. Depois, Bamba abriu um espaço para perguntas, e ali cada um expressou um pouco da sua curiosidade sobre o país dele, a cultura dele e também sobre ele. Durante as respostas, Serigne falou um pouco mais de sua experiência no Brasil, ressaltando o que ele havia menos gostado, o preconceito. Ao contar histórias sobre o assunto ele nos deixou com o choro preso na garganta e envergonhados, por ele ter passado por situações tão desagradáveis. Ele também contou bastante sobre o Senegal, que os senegaleses se veem todos como iguais, irmãos e que não existe intolerância e competição entre religiões como no Brasil, no Senegal todas as religiões se unem com uma crença em comum: o Baobá. No final, depois da saída de Bamba, conversamos e foi possível perceber que todos o adoraram e ficaram honrados de ter a oportunidade dessa conversa.

O relato de Bamba aos estudantes foi pensado para ser uma fala para grupos maiores do que aquele que tínhamos ali. Éramos dez ao todo, e a fala de Bamba iniciou apresentando as diferenças entre migrantes (pessoas que assumem a mobilidade como alternativa em busca de trabalho, diversão ou a pura vontade dos indivíduos) e refugiados (aqueles que saem de seus países movidos por perseguições sofridas por conflitos, questões étnicas, religiosas ou de gênero), das dificuldades na busca por trabalho, do racismo e da intolerância religiosa.

Para pensar a relação entre a fala do nosso convidado e as propostas pensadas para o curso e para o projeto em si, buscando entender como os estudantes aprendem questões sensíveis ao ouvirem histórias narradas pelos próprios sujeitos de tais histórias, busco novamente a ideia das narrativas como ponto de partida da reflexão. Ouvir o *griot* contar a história do seu povo é buscar uma relação profunda entre escuta e aprendizado, contudo, numa perspectiva diferente daquela tradicionalmente utilizada na educação bancária.

A escuta se dá no mesmo prisma em que a narrativa: partimos do eu para o outro, e daí para a construção de um nós. Ao longo da conversa, o roteiro predefinido foi sendo aos poucos alterado. As subjetividades começaram a tomar lugar e compor, a partir de uma troca de impressões, algo que, mais tarde, os alunos iriam definir como um processo “humanizador”, ao qual chamo, antecipadamente, de educação por meio da sensibilidade.

A imagem a seguir é muito importante para o grupo, pois revela a essência do que é nomeado por eles de “Encontro”.

O encontro foi marcado pela insígnia da diferença. De um lado, o adulto com sua fala de forte sotaque e disposto a compartilhar sua história; de outro, os adolescentes ávidos pelo desconhecido, pela aventura do outro. Na avaliação desse encontro, todos os estudantes falaram de imaginarem-se como migrantes e da empolgação que isso causava.

A associação ao contexto dos migrantes intercambistas do Brasil para outros contextos contribuiu para esse sentimento. Nos diários desse encontro, podemos ver, além das anotações sobre a geografia e dados como número de habitantes do Senegal, palavras como “preconceito” (9 anotações) e “orgulho do seu país”, com a variação “orgulho da sua cultura” (6 anotações). Ensinar história, nessa perspectiva, é assumir que há uma pluralidade de leituras de mundo possíveis, portanto, uma pluralidade de noções de tempo, identidades e processos, como propõe Ubuntu ao relativizar as relações de poder.



Figura 4: "O Encontro". Primeiro contato dos alunos do Colégio Maria Imaculada com Serigne Bamba Toure. Julho de 2017.

3.3 Brasil Migrante

Para tratar deste tópico optei por mudar a lógica da linguagem náutica, por não encontrar, em meu repertório, nenhuma que me pareça adequada para o que pretendo dizer. Todas me pareciam remeter a uma visão eurocêntrica (muito embora reconheço que esta é a minha; fui formado e leciono num currículo eurocentrado), e não dava conta da dimensão do encontro e do movimento criado pela proposta do curso.

No quinto encontro do grupo de trabalho, finalizamos um processo iniciado no primeiro: a proposta do curso "Histórias de um Brasil Migrante". Nossa intenção é a de nos encontrarmos em quatro momentos com os migrantes senegaleses, em que meus alunos iriam se colocar como professores aprendizes: iriam ensinar história do Brasil e aprender sobre migrações, histórias do Senegal e, principalmente, sobre aquilo que nasce no momento em que o encontro se der. O conteúdo para esse momento, como veremos a seguir, não é pré-definido.

Em uma das diversas conversas que tive com os representantes da associação senegalesa, um dos pedidos feitos foi de que contássemos sobre a história do Brasil de uma maneira linear, e que eles pudessem tirar dúvidas. Em conversa com representantes de ONG's e núcleos universitários que atendem grupos de migrantes, fomos colhendo possíveis temáticas para tratarmos ao longo do curso; contudo, o desejo manifesto pelos próprios participantes foi definitivo – “História do Brasil como nos livros de escola, queremos saber quando e quem fez o quê no Brasil”.

A partir desse desejo, nossa missão foi a de selecionar os conteúdos que mais fizessem sentido ao grupo e aqueles que mais contribuiriam para entender a “História do Brasil como nos livros da escola”: Brasil Colônia (com ênfase no processo de conquista sobre os indígenas e na escravidão), Brasil Império (com ênfase nas lutas contra a escravidão – de modo especial a Revolta de Malês por ter sido protagonizada por muçulmanos) e o Brasil República (Com ênfase na luta contra o racismo e a intolerância religiosa). Um quarto encontro foi proposto e aceito, para que o grupo todo pudesse socializar os encontros com a comunidade escolar.

Nessa medida, passo a apresentar as propostas para cada um desses momentos, todas elas tendo sido dialogadas com os estudantes, com os representantes da Associação Senegalesa de Porto Alegre e com membros de organizações que trabalham com os migrantes em Porto Alegre.

- Encontro 1 – Brasil Colônia: No momento de preparar cada encontro, surgiram elementos curiosos para mim, como professor, sobretudo neste primeiro encontro. Pude ter contato com traços de memórias que meus estudantes têm de aulas que tiveram comigo há dois, três ou quatro anos, dependendo de cada um. Pude perceber, por exemplo, que eles buscavam recriar sequências de raciocínio que reconheci como “minhas” (e agora deles, nesse lugar de quem ensina), além de terem como referência materiais utilizados por mim quando fui professor deles. Fizemos uma reflexão sobre recriar essas aulas e repensar as abordagens com a “cara deles”, então, recebi como resposta que a cara deles foi formada também por mim e que não abririam mão de usar recursos com os quais se sentiriam seguros, como vídeos e imagens que já haviam sido trabalhados por mim como professor.

Um caso específico deste primeiro encontro foi as “charges do sétimo ano”. O recurso consiste em assistir ao booktrailer do livro “Brasil, uma biografia”¹¹, composto por diversas charges que resumem cada capítulo do livro e depois analisam quadro a quadro. A charge que vemos abaixo foi utilizada para tratar do Brasil antes de Cabral. Uma cena da minissérie “A Muralha”¹² foi exibida para ilustrar o contexto de conflito do processo de conquista portuguesa.



Figura 5: Charge feita por Spacca, para o booktrailer de Brasil, uma biografia.

A análise dos produtos culturais que serviram de recurso didático foi dividida pelos participantes do encontro na ocasião, eu e mais cinco estudantes. A primeira parte do encontro foi de exposição: uma hora para contemplar o desejo manifesto de compreender cronologicamente a história do Brasil; e, depois, a discussão entre um estudante e um senegalês sobre a seguinte questão: “Que semelhanças existem entre Brasil e Senegal como colônias?” Após 20 minutos de conversa, cada dupla apresentou suas conclusões. Dentre as falas registradas em meu diário, destaco aspectos como:

LdR

LdR: Não somos tão diferentes quanto a gente pensava. Na história do Senegal também há um colonizador, que é a França, e as riquezas deles também não ficam no país.

Mor Ndiaye: Estamos muito contentes de conhecer um pouco do Brasil e a história dos indígenas. Não sabíamos que existiram indígenas escravos. Achava que apenas os negros.

¹¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=N757g8bVphI&t=78s>. Acesso em 21 nov. 2017.

¹² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DxLuko1rO2U>. Acesso em 21 nov. 2017.

Serigne Bamba: Fiquei muito surpreso por ver as crianças nos ensinando. Não somos apenas nós (adultos) que ensinamos.

SE: Hoje nós viramos o balde dos conteúdos, aquilo que estudamos lá atrás pode ser retomado, e hoje nós é que estamos ensinando.

- Encontro 2 – Brasil Império: a proposta para esta discussão era a de que os alunos, divididos em duplas, apresentassem resistências à escravidão e falassem sobre o processo que tornou a escravidão ilegal. Os recursos didáticos seriam propostos pelos estudantes e debatidos em grupo. Para o momento da roda de conversa, a proposta era que cada participante contasse um pouco de como foi a sua infância, e que os migrantes ensinem palavras em idioma *wolof*.
- Encontro 3 – Brasil República: o encontro tinha como princípio o combate ao racismo no período republicano. Aqui, os alunos apresentariam um histórico do movimento negro brasileiro da segunda metade do século XX, fazendo relações com aqueles acontecidos nos períodos colonial e imperial. Para este encontro os estudantes haviam sugeriram a fala de um convidado. Para o momento de partilha de experiências, o racismo e o seu enfrentamento a partir da experiência da migração eram a proposta de diálogo.

Dos encontros programados, apenas o encontro 1 aconteceu como o previsto. Nos outros dois, o grupo de senegaleses não compareceu, fazendo com que houvesse uma mudança no trabalho.

Na data do segundo encontro, os estudantes reunidos fizeram uma reflexão sobre o contato com os migrantes e os possíveis motivos para que eles não tivessem comparecido aos encontros combinados. No próximo capítulo, farei um esforço analítico de identificar, nas falas de estudantes, gravadas no dia do encontro, nas entrevistas com os senegaleses e nos materiais de registro construídos ao longo de todo o processo, as categorias de ensino-aprendizagem e as maneiras como elas se relacionaram ao longo da minha pesquisa.

Para entender os desdobramentos da pesquisa e do trabalho dos estudantes no contexto da escola, acrescentei, entre os colaboradores deste trabalho, um grupo de estudantes de uma turma da escola que não participou do curso “Histórias de Um Brasil Migrante”, mas que se inspirou no trabalho para uma apresentação na escola. Esse encontro foi realizado na escola no dia 18 de junho de 2018, quando os estudantes escreveram, a meu pedido, uma avaliação da apresentação que fizeram.

Tal avaliação serviu de base para o subtítulo “Novos Navegantes – A Escola Aprende”, apresentada na parte de análise.

4. AS TRAVESSIAS SE ENCONTRAM, OS CAMINHOS MUDAM, OS SUJEITOS APRENDEM

Há alguns anos fiz uma viagem pelo Rio Amazonas. Saí de Manaus rumo a Parintins para conhecer a terra do famoso festival do Boi. Estava sozinho numa viagem que durou 24 horas pelo maior rio do mundo. Assim que saí do Porto de Manaus, a primeira coisa que mais me impressionou foi o “encontro das águas”: Rio Negro e Rio Solimões juntos formando o Amazonas. Quem já viu as imagens do fenômeno tem uma ideia do que estou falando: uma água muito escura, mas translúcida ao encontro de uma água clara, mas barrenta, que, juntas, andavam por um longo trajeto até se unirem, se fundirem e seguirem como uma nova água, misturada, densa, profunda e poderosa.

A imagem que quero trazer aqui e que me ajuda a olhar o processo vivido por meus alunos e pelo grupo de migrantes senegaleses ao longo dos meses em que estivemos juntos pensando, discutindo e vivendo o projeto “Histórias de um Brasil Migrante” é a dessas águas que parecem tão diferentes, mas que, juntas e ao mesmo tempo separadas, próximas e ao mesmo tempo distantes, em sua unidade apresentam um fenômeno belo, potente e transformador.

O trabalhar na escola com o ensino de temas sensíveis, para o grupo que formamos, mexeu com muitas estruturas do currículo da escola e do fazer diário. Criou uma identidade de grupo entre os/as alunos/as participantes do projeto e potencializou debates no contexto escolar que antes do projeto não estavam evidentes nas aulas. Muitos tensionamentos em torno da questão do racismo e da xenofobia não apareciam nas falas e avaliações de pais, alunos e professores. Assim, as diversas ações do projeto foram portas de entrada (ou saída, dependendo de como vamos percebendo os movimentos dos diversos atores da instituição), para que opiniões controversas fossem manifestas de maneira, inclusive, a tentar impedir o prosseguimento do projeto.

A questão étnico-racial exposta pela presença de um grupo de homens africanos trabalhando com estudantes da escola foi trazida em diferentes momentos de avaliação promovidos pelo corpo diretivo da escola como potente para a educação dos jovens envolvidos, mas como perigosa para alunos mais novos cujas famílias não viam com bons olhos os desdobramentos que um projeto como este

poderia provocar sobre a questão das migrações contemporâneas. Ao final dos encontros com o grupo, em março de 2018, as avaliações feitas pelos estudantes que participaram do processo falam de transformações pessoais, de dificuldades com professores que tentam relativizar o racismo e a xenofobia e de um certo orgulho experimentado pelo grupo ao perceber que o trabalho feito por eles alterou de maneira perceptível a relação da escola com o tema da migração e dos migrantes senegaleses que vivem em Porto Alegre.

Nossas vidas foram marcadas pela experiência de andarmos juntos por um tempo, de pensarmos nossas semelhanças e diferenças e, principalmente, pelo compromisso de aprender e ensinar sobre o convívio com o diferente, sobre o respeito e sobre algo a que meus alunos chamaram de *humanização*, e que, ao longo desse capítulo de análise, pautará meu olhar e minha escrita.

Ao olhar o *corpus* empírico desta pesquisa, deparo-me com o rol de pistas de que disponho ao final do trabalho. Deparo-me com um conjunto de evidências que me permitem discutir dois grandes eixos interpretativos: o ensino de história a partir dos temas sensíveis e as aprendizagens as quais todos os sujeitos envolvidos experienciaram.

O capítulo iniciado com a metáfora do rio muda um pouco o prisma que antes me parecia tão evidente: a travessia que antes era atlântica, gigantesca e que colocava em proximidade atores com vivências distintas do tamanho de continentes, surge agora com um olhar de proximidade, de intimidade, de comprometimento com uma diferença que passa a ser conhecida (embora siga como diferença). O que pretendo apresentar aqui é como a metodologia que desenvolvemos para o curso de história do Brasil para os senegaleses possibilitou a aprendizagem de temas sensíveis que estão na ordem do dia e que envolvem desde questões amplas, como os conceitos de refúgio e migração, até as mais cotidianas, como o número de alunos negros estudando em escolas particulares (universo ao qual meus alunos pertencem).

4.1 Outros Navegantes – A escola aprende

Ao finalizarmos o curso, que diz respeito ao tensionamento provocado pelo debate na escola e à impossibilidade de termos todos os encontros previstos com os migrantes impossibilitados pelas demandas de trabalho que estes sujeitos assumem em busca da sua sobrevivência, o grupo de estudos formado pelos estudantes se propôs a desenvolver ações com outros alunos da escola. Não contemplei a ação dos estudantes na descrição da metodologia, pois considero esta decisão do grupo mais como um resultado do que vivenciamos do que propriamente parte daquilo que havia sido pensado por mim para o projeto.

Sendo assim, aqui inicio do fim para o começo, demonstrando uma evidência do processo de ensino-aprendizagem antes de analisar as categorias elencadas para o capítulo.

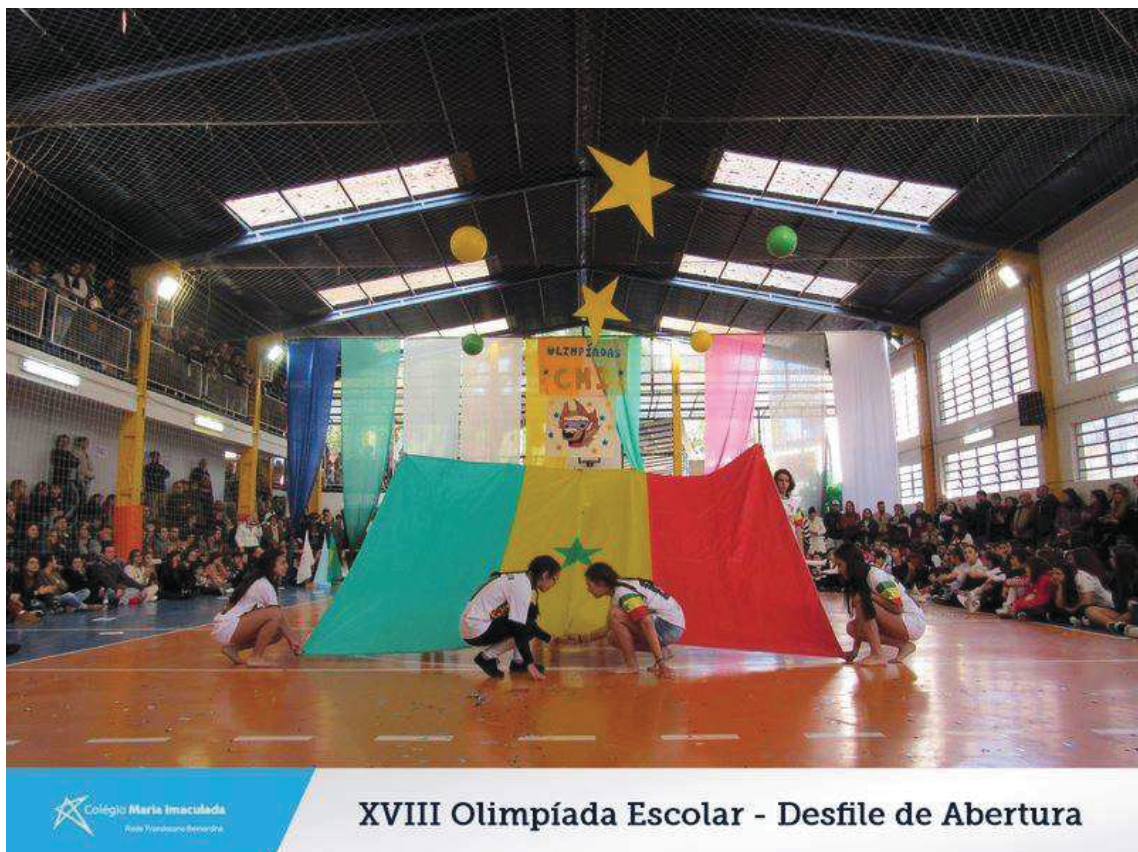


Figura 6 - Apresentação da turma 9A na Olimpíada Escolar Homenageando o Senegal 17.07.2018.

A foto apresenta a bandeira do Senegal, país homenageado pela primeira vez numa Olimpíada Escolar¹³, evento anual da escola que celebra o esporte e que, em 2018, teve pela primeira vez o país entre os escolhidos. Em 2016, nenhuma turma da escola havia homenageado países africanos. Os estudantes que aparecem nas fotos não participaram do projeto “Histórias de um Brasil Migrante” como parte do grupo de trabalho, mas escolheram o Senegal por terem participado da palestra promovida pelo grupo.

Após a escolha do tema, os alunos do 9º ano de 2018 convidaram os estudantes da 1ª série do ensino médio (participantes do grupo de trabalho) para conversar sobre os aspectos da cultura senegalesa que eles consideravam mais importantes para o desenvolvimento da sua apresentação. Conversei com os alunos de ambas as turmas para entender como a relação se deu e o que obtive como retorno foi novamente um sentimento de alegria por sentirem-se fazendo parte de uma mudança na escola:

A apresentação deles estava linda! Achei tão bem representado que mesmo não sendo a minha turma parecia que era a minha apresentação também. Nunca ninguém dava bola pros países da África na Olimpíada, e achei ótimo que esse ano alguma turma escolheu o Senegal. Países africanos são pouco escolhidos nas olimpíadas e ver que uma turma escolheu e conseguiu desenvolver e mostrar pra toda escola o Baobá, as cores e a cultura do Senegal foi ótimo! (SH, aluno participante do Grupo de Trabalho do Histórias de um Brasil Migrante).

A fala do estudante evidencia o senso de participação que a metodologia do curso buscava. Colocar os estudantes e os migrantes em contato para compartilharem suas visões de mundo e suas trajetórias foi uma maneira de apostar no ensino de temas sensíveis a partir da relação e do diálogo. A história dos senegaleses, seus símbolos e suas lutas, faz parte do repertório de leitura de mundo dos estudantes que desenvolveram junto comigo o “Histórias de um Brasil Migrante”.

¹³ A Olimpíada escolar é um evento que ocorre anualmente no Colégio Maria Imaculada. Todos os anos os estudantes são convidados a refletir sobre um tema que envolve os aprendizados e, a cada dois anos, o tema da olimpíada é “Países”, acompanhando ora os Jogos Olímpicos Internacionais, ora a Copa do Mundo FIFA. Em 2018, a temática das apresentações foi os países que estavam disputando a Copa da Rússia. Pela primeira vez, uma turma escolheu um país africano para representar.

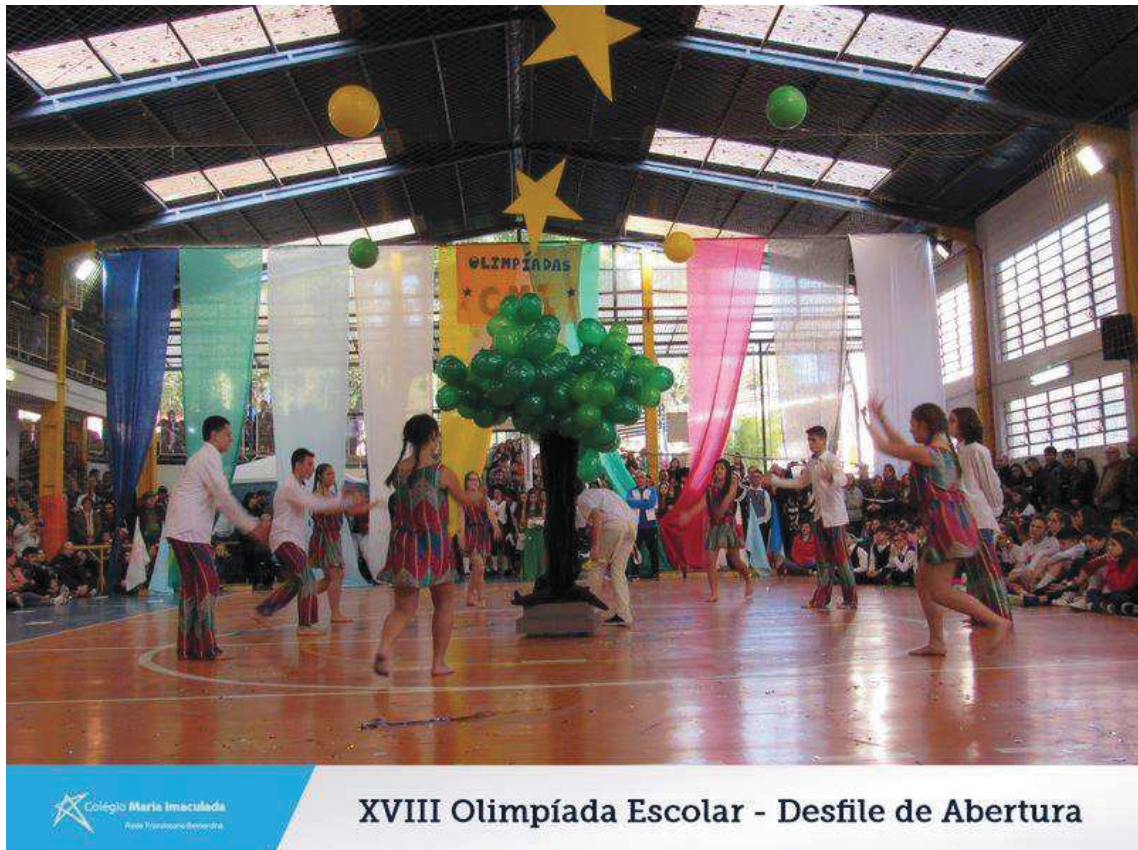


Figura 7 - Homenagem ao Baobá - árvore símbolo do Senegal 17.07.2018.

Durante os encontros de preparação para o curso, os estudantes tiveram duas conversas com o senegalês Serigne Bamba Toure, nas quais puderam ouvir sobre diversos aspectos das vivências dos migrantes no Senegal e no Brasil. Uma marca muito forte para o grupo, e que se evidencia nas falas e escritos dos estudantes, diz respeito à tolerância religiosa. Segundo Serigne, no Senegal, não há a mesma intolerância com as diferenças religiosas que há no Brasil; segundo ele, tanto muçulmanos quanto religiosos de matrizes tradicionais africanas amam e respeitam a árvore Baobá.

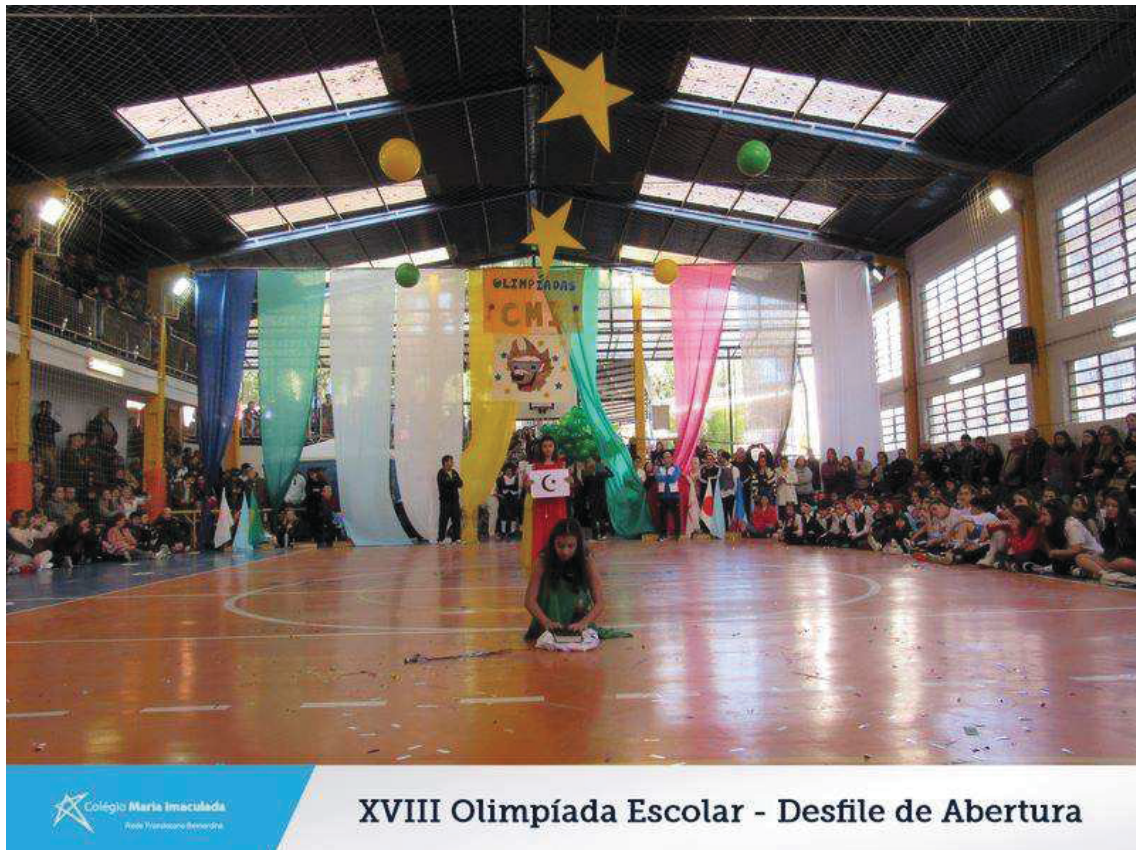


Figura 8 - Homenagem ao Islã 17.07.2018.

Na escolha das imagens que ilustram esse subtítulo, busquei aqueles traços que noto como relacionados de maneira mais profunda ao processo desenvolvido com os alunos. A foto anterior apresenta o Islã, não como uma religiosidade perigosa, aspecto comum a algumas avaliações da comunidade escolar, mas como uma presença fundamental para a identidade dos senegaleses que estiveram conosco na escola no desenvolvimento do projeto.

Ainda conversando com os alunos do projeto sobre a apresentação na Olimpíada Escolar, um aluno ponderou o seguinte:

Acho que o nosso trabalho influenciou bastante na escola. A nossa turma por exemplo, tava considerando o Senegal. Eu amei a apresentação, foi a melhor do fundamental pra mim. E no primeiro momento eu fiquei muito emocionada por tudo aquilo, pelo jeito que a platéia reagiu também. Aí teve aquela parte mais pro fim com os dois senegaleses né, eles passando e a menina com o bote e foi aquela emoção no ginásio inteiro. Ao mesmo tempo que eu fiquei emocionada, eu me perguntei quantas vezes aquelas pessoas que estavam aplaudindo não eram preconceituosas. Quantas reclamam de migrações aqui no Brasil, mas querem que os filhos estudem nos EUA, por exemplo. Não quero ver só o lado ruim da coisa (risos), nem pensar só no negativo. Mas isso ficou pesando na minha cabeça depois. O fato de que, poxa, deveria ser algo normal, eles deveriam ser tratados como todo mundo, com respeito. Mas tem toda a parte de reconhecimento também que a gente tem que levar em conta. De precisar dessa representatividade e de chamar, realmente a atenção pra essas causas, porque só assim uma hora as pessoas vão encarar como algo normal. (AH, aluna participante do grupo de trabalho do curso Histórias de um Brasil Migrante).

Não foi incomum a palavra emoção aparecer ao longo dos meses em que estivemos envolvidos no curso que ensinou a todos nós sobre as migrações e a potência desse tema para o ensino de história. O ensino de temas sensíveis passa também pela educação das sensibilidades, da alteridade, da humanidade, que se coloca como algo possível de ser ensinado e aprendido. Outro elemento que me salta aos olhos enquanto releio a parte da minha conversa com a AH é a comparação que ela faz entre os migrantes senegaleses, que vêm ao Brasil em busca de melhores condições econômicas, e os brasileiros, que buscam estudos e trabalho fora do Brasil como símbolo do status de uma classe que vive aqui com privilégios

Antes de ingressarem no projeto, segundo falas e escritos que analisados adiante, os estudantes desse grupo não costumavam pensar sobre as questões raciais, nem sobre suas próprias condições de migrantes quando sonhavam com carreiras acadêmicas e profissionais em países da Europa e da América do Norte. O que me leva a crer que o trabalho desenvolvido contribui para que os estudantes, ao ouvirem as motivações que levam os senegaleses a migrarem, repensem suas próprias lógicas de vida e suas condições de privilégios diante de populações mais empobrecidas, relativizando a ideia de que países desenvolvidos são grandes paraísos de oportunidades e liberdades.

Nessa perspectiva, podemos observar as migrações como um direito humano de busca de sobrevivência e de exercício da liberdade, tal como defende Marinuci:

Numa perspectiva sociológica, as migrações são percebidas sob a ótica estruturalista como uma das consequências da crise neoliberal contemporânea. No contexto do sistema econômico atual, verifica-se o crescimento econômico sem o aumento da oferta de emprego. O desemprego passa a ser uma característica estrutural do neoliberalismo, e as pessoas, então, migram em busca, fundamentalmente, de trabalho. E isto se verifica tanto no plano interno como no internacional. Sobre a lógica do progresso econômico e do desenvolvimento social impera a lógica do lucro, onde todos os bens, objetos e valores são passíveis de negociação, como as pessoas e até os seus órgãos, a educação, a sexualidade e, inevitavelmente, os migrantes. Tomando por base o referencial demográfico, tem-se que os deslocamentos migratórios fazem parte da natureza humana, mas são estimulados, quando não forçados, nos dias de hoje, pelo advento da tecnologia e pelo impacto da problemática econômica, nesta lógica inversa de sua preponderância em relação ao ser humano. (MARINUCI, 2011, p.03).

As migrações contemporâneas também são fruto de contextos amplos sobre os quais a educação lança olhares (o ensino sobre a globalização, o neoliberalismo,

as migrações do século XIX), mas que ganham significado novo quando os estudantes conseguem se perceber como parte desse movimento global. Marinuci defende ainda que as tecnologias e sua preponderância sobre o ser humano nos permite intuir uma relação.

Meus alunos vivem uma escola tecnológica, em termos técnicos, cuja proposta de negócios busca divulgar sua marca e atrair matrículas; porém, a mudança da qual a autora trata em sua reflexão diz respeito à influência que a educação para um tema sensível provoca na imagem que os estudantes passam a ter sobre sua própria escola. Quando ela diz “nosso trabalho influenciou bastante na escola”, ela não está se referindo às grandes mudanças técnicas que se tornam carro-chefe da gestão escolar (não apenas no caso dessa escola), mas a uma mudança de outra ordem, mais difícil de ser mensurada, e que se reflete “na emoção da plateia”, visto que a abertura da Olimpíada Escolar é acompanhada pelas famílias dos estudantes, além do corpo docente e de funcionários da escola.

A contradição acaba por ser um item constitutivo do debate dos temas sensíveis e está evidenciada na fala da estudante. É contraditório uma plateia emocionada com a apresentação de uma turma sobre um país africano em uma escola cujo ensino de temas relacionados ao continente africano seja ainda insipiente, bem como é contraditório que a emoção de ver dois migrantes senegaleses “desfilarem” junto com os alunos apareça como problema para parte da comunidade escolar.

A escolha de uma turma que não participou do trabalho direto com os migrantes aparece aqui como uma evidência das contradições que os temas sensíveis trazem para o contexto escolar: ao mesmo tempo em que parte da comunidade escolar se opõe à realização do trabalho, estudantes sentem-se confortáveis para representar o país africano que esteve no centro das discussões sobre racismo e que causou estranhamento e discordância pela presença de cidadãos daquele país na escola.

A aluna AC da turma 9ª de 2018, que não participou do projeto “Histórias de um Brasil Migrante”, mas que fez parte do grupo que idealizou a homenagem ao Senegal, traduziu seus sentimentos com relação à temática da seguinte maneira:

Muitas vezes criamos um “pré conceito” sobre aquilo que não conhecemos. Tiramos conclusões erradas daquilo que conhecemos pouco, ou simplesmente achamos que já conhecemos o suficiente. No momento que comecei a pesquisar sobre algo novo, algo que eu não conhecia, algo que é

diferente do que cresci ouvindo e vendo, eu sinto que cresci. Não to falando da boca pra fora, nem pra te agradar, sor. Quando escolhemos o Senegal para ser o nosso país e começamos a buscar os alunos do teu projeto e conversar contigo sobre o que vocês fizeram no ano passado, vi ali uma chance de aprender sobre uma nova cultura de onde tirei muitos aprendizados. O Senegal é diverso, igual ao Brasil em algumas coisas, tem músicas animadas e a moda deles é super colorida. Mas aprendemos que não é só festa, tem uma grande parte da população deles que tem necessidade de migrar. Tudo tem dois lados. A felicidade de uns é a tristeza de outros. Eles precisam sair do país deles pra conseguirem oportunidades de trabalho, têm que construir uma vida nova, deixar amigos e familiares para, talvez, um dia poderem voltar a se encontrar. Eles tem que se adaptar a uma vida completamente nova. Mais do que uma matéria nova na escola, ou um projeto pra tirar notas, essa olimpíada foi muito especial. Teve um significado forte pra mim e para todos na escola. Os jurados do desfile estavam chorando no final da nossa abertura e todos aprenderam um pouco, seja uma informação ou outra, seja pesquisando ou simplesmente fazendo uma pergunta sobre. Pesquisar sobre o Senegal me fez perceber que o mundo não é só o meu caminho de casa para a escola, me fez entender que muitas coisas acontecem no mundo e muitas vezes, acabamos não nos importando porque não nos afeta diretamente, me fez entender que o mundo não é composto de coisas boas ou ruins, mas de muitas partes diferentes, não sei explicar. Acho que dizer que uma turma homenageou o Senegal pode parecer uma coisa boba, até. Mas mudou muitas coisas pra mim e pros colegas. Até pros guris que no começo queriam a França e depois estavam com faixas escritas “Franceses, devolvam os diamantes senegaleses”.

Por ter proposto o trabalho com o grupo em 2017, a turma 9A me convidou para fazer uma conversa com todos os alunos que apresentariam a abertura sobre o Senegal a fim de averiguar se as ideias não seriam ofensivas ao invés de produzirem uma homenagem. Ao longo da conversa, que durou cerca de 50 minutos, me vi emocionado por diversas vezes, e, por outras, discordando de algumas ideias que a turma apresentou. Entre elas, estava a de convidar migrantes para que fossem ao evento desfilar com eles. Contudo, eles foram persuasivos e argumentaram que naquele momento tratava-se de uma homenagem não apenas ao Senegal, mas a todos os que deixavam suas casas e seus países forçados por qualquer razão. Eles queriam, inclusive, pôr um bote salva-vidas na apresentação, em memória das pessoas que morrem tentando entrar na Europa de forma clandestina.

Não tive alternativa a não ser aceitar. O tema da migração é sensível no Brasil, é sensível em Porto Alegre, uma vez que a presença desses homens e mulheres muda nossa paisagem urbana, nos desacomoda e nos faz refletir sobre o capitalista numa outra dimensão. Estamos diante de uma entrada diferente para o contexto global, não estamos assistindo pela televisão ou em vídeos compartilhados nas redes sociais.

O caminho de casa para a escola mudou, não apenas porque o mundo cresceu quando esses alunos olharam para além das suas experiências cotidianas, mas porque o cotidiano foi alterado pela presença de novos sujeitos, que

desacomodaram a pretensa ordem estabelecida e trouxeram para as aulas de história uma necessidade de pensar migrações para além dos tradicionais estudos sobre europeus na serra gaúcha no século XIX e XX, mas em como as estruturas globais de desigualdade estão batendo em nossas portas e em como nossa humanidade está sendo convocada a se impor diante dos abismos que existem entre os sujeitos.

Essa vocação, se assim puder chamar a potência dos temas sensíveis no ensino de história, para tocar em pontos de convergência entre as pessoas se expressa também na fala da aluna VB também da turma 9A:

Nossa, sor é muito difícil falar em poucas palavras tudo o que representou pra mim a escolha desse país. Eu não sabia nada sobre o Senegal, só as coisas que ouvi no ano passado por causa do projeto do pessoal da 1ª série do médio. É um país pouco falado na sociedade e quando falam é sempre com preconceito. Pesquisando sobre o país eu vi que a cultura deles é maravilhosa, muito linda mesmo, com o Baobá e o Islamismo. Mas também deu pra perceber como tem dificuldades! São super explorados pelos franceses até hoje, com os mineradores que levam as riquezas deles e tal. Muitos precisam deixar suas famílias e amigos para um dia voltarem a vê-los. Além disso, precisam se adaptar a uma cultura diferente, uma nova língua e enfrentar o nosso racismo. Consegui ver que o mundo não é só o que aparece nos jornais ou o que a TV mostra. Tem muito mais coisas por aí, que nós não nos importamos, pois não nos afeta diretamente. O ser humano, de regra, só se importa com os outros quando aquilo o afeta também. Com a Olimpíada percebi que temos que parar de ser alienados, e só perceber as coisas quando não tem mais volta, e começar a olhar o mundo ao nosso redor, a olhar e perceber que tem gente sofrendo perto da gente, mesmo que não seja nosso amigo ou nosso parente. Estamos simplesmente ignorando isso, fingindo que não existe. Mudei meu jeito de ver tudo, é importante que as pessoas falem mais sobre a cultura, sobre o Senegal, para aprenderem o que a gente aprendeu esse ano com vocês e com eles. Tenho certeza que eu e meus colegas vamos levar esses conhecimentos para nossas vidas.

As ações do grupo de trabalho do curso “Histórias de um Brasil Migrante” parecem, através desses depoimentos, ter alcançado um lugar diferente no contexto escolar, deixando evidente a urgência e a dificuldade de modificar o prisma de que o ensino de história tratava das questões nacionais, dos grandes acontecimentos e dos grandes personagens. Trata-se de buscar nas histórias de vida e trajetórias de grupos próximos dos estudantes e presentes na sociedade os parâmetros para pensar o presente e o passado e para ressignificar conceitos como o de migração, por exemplo. As reflexões sobre o tempo presente que atravessa as falas dos estudantes, bem como a necessidade de assumir uma postura diferente, por parte da escola, expõe pontos de tensão entre uma instituição que passa por uma lenta mudança e seus/as alunos/as que ressignificam seus aprendizados com vistas à construção de um mundo melhor.

Ora como navegantes que buscam encontrar caminhos, ora como o próprio rio que busca o mar, estar imerso no projeto “Histórias de um Brasil Migrante” me explode em metáforas que tentam dar conta da experiência: os novos navegantes que experimentaram um pouco da nossa companhia no processo que analisei são também correnteza poderosa no caminho que seguimos, juntos por um tempo; agora seguindo rumos diferentes, navegando, fluindo, evaporando e tornando a alimentar o rio e as margens quando caímos feito chuva.

4.2 (Nem tão) Velhos Marinheiros – Todos aprendemos enquanto ensinamos

Iniciei este capítulo de análise com o final de um processo que durou um ano do projeto “Histórias de um Brasil Migrante”, pensando os reflexos das ações empreendidas por meus alunos, o grupo de migrantes senegaleses que aceitaram o desafio de nos acompanhar e por mim, na escola, onde o projeto se desenvolveu. Pude observar que a metodologia de ensino do projeto provocou, no contexto escolar, uma reflexão que até então não encontrávamos no cotidiano de trabalho de professores e estudantes.

Na dinâmica pensada para o curso e evidenciada no capítulo de metodologia, estavam programados três encontros com o grupo de senegaleses. O primeiro encontro aconteceu com um grupo de cinco migrantes e cinco estudantes; na segunda data prevista, os senegaleses não compareceram, e, nessa ocasião, os estudantes e eu fizemos uma avaliação do nosso processo juntos e das razões possíveis para o não comparecimento do grupo de migrantes. O terceiro encontro foi cancelado por um pedido do grupo de migrantes, pois coincidiria com uma mobilização dos senegaleses em Porto Alegre, o que inviabilizou a continuidade do processo, visto que a escola e os pais dos estudantes participantes haviam solicitado que os encontros não ocorressem no período de provas, em novembro de 2017.

Assim, este subtítulo compõe as diferentes aprendizagens identificadas no material sistematizado ao longo do processo, que permite avaliar e analisar se os objetivos de minha pesquisa foram efetivamente alcançados.

Retomando-os e ponderando-os, posso destacar que: propor, a partir da minha prática, uma reflexão que coloque meus alunos em contato com um debate global que é sentido diretamente por eles evita que os aprendizados se realizem apenas no âmbito da quantificação; pensar a ausência de professores e alunos negros na escola particular como forma de problematizar as relações étnico-raciais no ambiente escolar é integrante desse processo, tendo por base a legislação pertinente; apontar, dentre a variedade de aprendizados, noções de mundo e de projetos de vida diversificados, fundamentais para a experiência da cidadania republicana e ciente dos direitos alheios, é levar em conta as diversidades e o respeito – temas a que eu chamo de questões sensíveis; identificar o combate ao racismo como um tema sensível para o ensino de história e o trabalho com histórias de vida de migrantes é um ponto de apropriação de conceitos e fortalecimento das questões étnico-raciais na escola.

Desse modo, a estratégia de análise para este momento é a de perceber em cada agente participante (alunos, migrantes e eu mesmo, enquanto professor) os reconhecimentos feitos pelos próprios participantes daquilo que consideram como aprendizagens construídas em nossos encontros e a partir de nossas discussões. Todos os envolvidos registraram ao longo do preparo dos encontros, dos encontros propriamente ditos e nas avaliações ao final dos encontros, suas percepções, aspirações e dificuldades com a metodologia e os temas a serem abordados.

Os materiais que utilizo na análise são parte de uma roda de conversas com os estudantes, gravada ao final do segundo encontro com os migrantes senegaleses no dia 21\10\2017, e os registros escritos de todos os participantes feitos no decorrer do processo.

Sobre o primeiro encontro planejado no âmbito do curso “Histórias de um Brasil migrante”, os estudantes anunciam:

Relato1: Bom, vou começar então! Acho que tanto pra mim como pra todo mundo aqui do grupo esse momento está sendo importante e triste. Pensamos em todo esse encontro e eles infelizmente não vieram. E apesar da gente saber que eles tem os compromissos deles e que no sábado é o dia em que mais vendem os produtos deles, a gente tinha pensado todos os conteúdos e o prezí que era nossa responsabilidade e espero que a gente possa fazer o encontro outro dia. Mas por outro lado isso também é uma forma de gente entender a realidade em que eles vivem, e que talvez seja mais importante o trabalho e o sustento deles que estarem aqui pra ouvir uns adolescentes falando da história do Brasil. E sobre o que a gente mais aprendeu com essa oportunidade de participar do projeto, eu acho que foi uma coisa que eu não sei como explicar, mas é tipo uma humanização. Na escola tem voluntariado e tal, mas a gente sempre vai pra um lugar pra levar coisas pras pessoas, tipo uma creche ou abrigo de animais. E aqui no projeto é diferente. A gente veio com uma ideia de que iríamos ajudar os migrantes e tudo mudou, porque eles que nos ensinaram muito. Desde a

primeira conversa com o Bamba, pensar aquelas coisas que eles nos contaram e ver que o Senegal ou mesmo a África é muito mais parecida com o Brasil, e que nós estamos muito perto deles e nem nos damos conta, isso muda a gente. TT.

O encontro entre senegaleses, meus alunos e eu do dia 21 de outubro de 2017, na FACED UFRGS não aconteceu. O grupo de migrantes não compareceu ao encontro e resolvemos gravar nossas impressões sobre este fato a partir de três perguntas: como estávamos nos sentindo naquele momento? Por que eles não haviam comparecido? O que o projeto nos ensinou até agora?

A fala do aluno TT evidencia alguns aspectos que me permitem refletir sobre os objetivos que traçamos para o curso, os quais retomo abaixo:

- *Transformar o diálogo e a empatia em algo comum a partir de projetos/debates interativos para que as pessoas percam a essência dogmática de que o racismo não precisa ser discutido.*
- *Unificar o grupo por meio de conversas, compartilhar experiências, encontrar coisas em comum e valorizar as diferenças. Tratar as mudanças como algo bom, tratar a todos igualmente dispostos a ouvir, aprender e ensinar.*
- *Promover a troca de experiências e visões sobre diferentes realidades, através do diálogo, de dinâmicas que centralizem a visão de diferentes pontos de vista.*

Chama a atenção, de modo especial, o terceiro objetivo ao retomar o contexto em que os diálogos ocorreram no primeiro encontro do curso: a ausência de parte do grupo não impediu o diálogo. A realidade que os senegaleses apresentaram ao longo dos momentos anteriores, bem como a leitura de reportagens e artigos sobre a presença senegalesa em Porto Alegre, além da própria experiência empírica dos estudantes ao se encontrarem com tal realidade nas ruas em seu dia a dia, os levou a aprender com essa ausência no curso. Para quem migra e precisa garantir seu sustento, deixar o trabalho no sábado, dia de maior rentabilidade no comércio desenvolvido por eles e dia das obrigações religiosas, pode impossibilitá-los de participar do curso, e por mais que isso apresente uma mágoa e uma infelicidade, a empatia está presente.

Os outros dois objetivos também são contemplados em parte, uma vez que interagir com a realidade do outro é também perceber suas necessidades e compreender a ausência como elemento fundamental para a experiência de quem se relaciona com sujeitos cujas vidas estão entrecortadas pelo trabalho e pela busca da sobrevivência econômica. O reconhecimento das aprendizagens diz respeito ao

contato que torna o outro próximo e torna o próprio sujeito que fala em alguém “mais humano”, mais sensível a uma realidade que não é a sua.

A experiência escolar também é vista em um prisma diferente a partir do projeto. A proposição do voluntariado desenvolvido na escola ganha uma dimensão diferente aos olhos do estudante; não se trata mais de integrar um projeto para “levar coisas”, mas uma visão de quem está no lugar de aprendente e de quem recebe algo que antes não possuía, de quem passa a entender um aspecto da realidade sob uma ótica de aproximação e empatia, de reconhecimento de si e do outro como iguais.

Depoimento 2: Isso que todos falaram da humanização pra mim foi bem forte. Eu tenho uma coisa comigo muito estranha, na minha família. Como minha pele é essa coisa meio clara, mas meu cabelo é crespo, eu sempre me sentia muito estranha na minha família, porque no lado da minha mãe, com minhas primas, eu era vista como diferente, vista como “mais negra” (minha lembrança é de ela fazer sinal de aspas com as mãos), e na família do meu pai eu sou branca. E fico ainda mais em dúvida sobre isso tudo agora. Porque comparada com o que os meninos vivem, eu não conheço essa realidade. Eu não sofro nem sofri o racismo como eles, mas também não posso dizer que nunca sofri, porque eu sou uma das únicas alunas do colégio que se identificam como negra. E a gente não tem nenhum professor negro. E agora eu vejo muitas coisas sobre isso do racismo de um jeito diferente, eu consigo me ver com privilégios, afinal eu estudo numa boa escola, moro numa boa casa e tudo, mas mesmo assim é estranho pra mim me identificar. CL

A educação para as questões étnico raciais passa, nesse caso, por uma dimensão de autoimagem e identificação pela questão da negritude e do branqueamento social. A incompreensão que a estudante menciona faz com que ela repense pelo menos três lugares de identidade: a família da mãe, branca, a família do pai, negro e a escola. Em cada espaço, ela se percebe como assumindo um lugar étnico distinto e por vezes de deslocamento e de busca por um “o que eu sou, afinal...”

O projeto não respondeu, e nem tinha como objetivo responder, à questão que parece surgir no depoimento. Mas, observando os pontos destacados pela aluna, o processo me parece potente para repensar a maneira como nas escolas particulares (lugar de onde esta pesquisa também fala) as questões étnico-raciais estão sendo tratadas e a realidade daqueles que se identificam como alunos negros. “Não há professores negros nessa escola, há poucos alunos negros”; logo, as referências de negritude na escola são limitadas e o esforço dos professores por apresentar os debates, a partir do depoimento, parecem frágeis e pouco eficazes. Contudo, a potência do projeto se manifesta também na possibilidade de abrir este

debate e construir aprendizagens que, além do conteúdo programático da história (migrações, direitos humanos, história da África), passem por um lugar mais sensível, de identidade pessoal, orgulho e referências da própria história.

Minha opção por gravar a conversa desse encontro e de modo especial o trecho que transcrevi acima, encontra ressonância no que diz Alberti ao falar da especificidade das fontes orais:

Diante do entrevistador, contudo, têm a tarefa de “dar conta” de tudo e de responder a perguntas... O que está em jogo especialmente aí... O trabalho de transformar lembranças, episódios, períodos da vida (infância, adolescência etc.), experiências, enfim, em linguagem. Em situações desse tipo (como em inúmeras outras) a linguagem não “traduz” conhecimentos e idéias preexistentes. Ao contrário: conhecimentos e idéias tornam-se realidade à medida que, e porque, se fala. O sentido se constrói na própria narrativa; por isso se diz que ela constitui (no sentido de produzir) racionalidades. (ALBERTI, 2004, p. 79).

O que a autora apresenta traduz em boa medida a experiência educativa que a metodologia como um todo propôs. Falar e ouvir como método para reconstruir aprendizados (racionalidades) e organizar as ideias que temos sobre as memórias (dolorosas no caso dos temas sensíveis) que contamos e ouvimos. É uma experiência de aprender com o que se escuta dos outros: “eu não sofro nem sofri o racismo como eles”, com aquilo que fala de si: “E agora eu vejo muitas coisas sobre isso do racismo de um jeito diferente, eu consigo me ver com privilégios”. E enquanto fala também ensina seus colegas sobre o que significa ser uma aluna negra numa escola majoritariamente branca: “também não posso dizer que nunca sofri, porque eu sou uma das únicas alunas do colégio que se identificam como negra. E a gente não tem nenhum professor negro”.

Os diferentes participantes do projeto aprendem uns com os outros e ensinam uns aos outros a partir de suas experiências, migrantes aprendem com os alunos história do Brasil, os alunos aprendem com os migrantes sobre a história do Senegal e sobre migrações, os alunos aprendem com os alunos sobre o racismo e as experiências na escola, uma vez que se abrem para compartilhar significados e reflexões de suas próprias trajetórias.

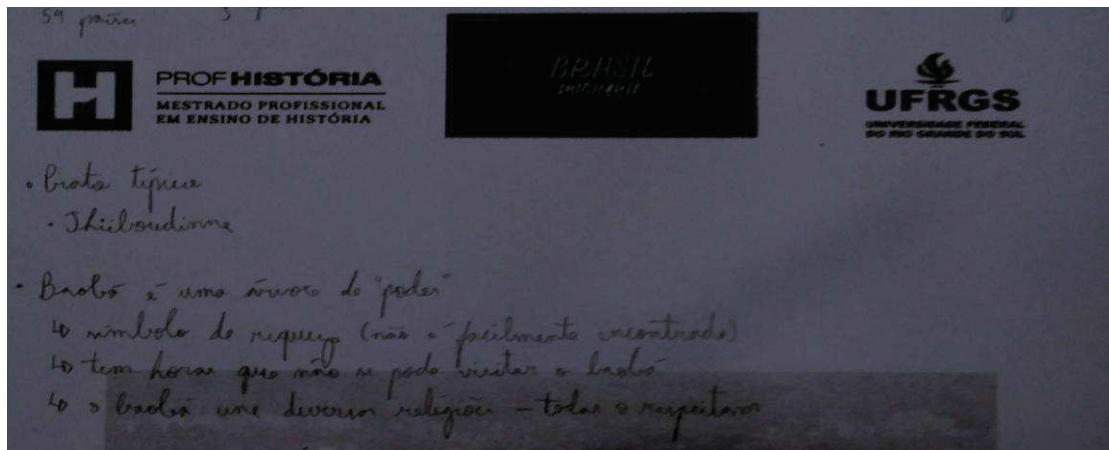


Figura 9 - Anotações do Estudante VM em conversa com Serigne Bamba Toure.

As anotações feitas pelo estudante a respeito da fala do senegalês Serigne Bamba Toure, durante o encontro de preparação para o curso, chamam atenção para os significados do Baobá, árvore símbolo do Senegal, símbolo de riqueza e também símbolo da diáspora, uma vez que conta-se que antes de serem levados como escravizados, os africanos eram forçados por seus raptos a darem voltas em torno da árvore, para que ali deixassem suas memórias e não tivessem mais vontade de retornar.

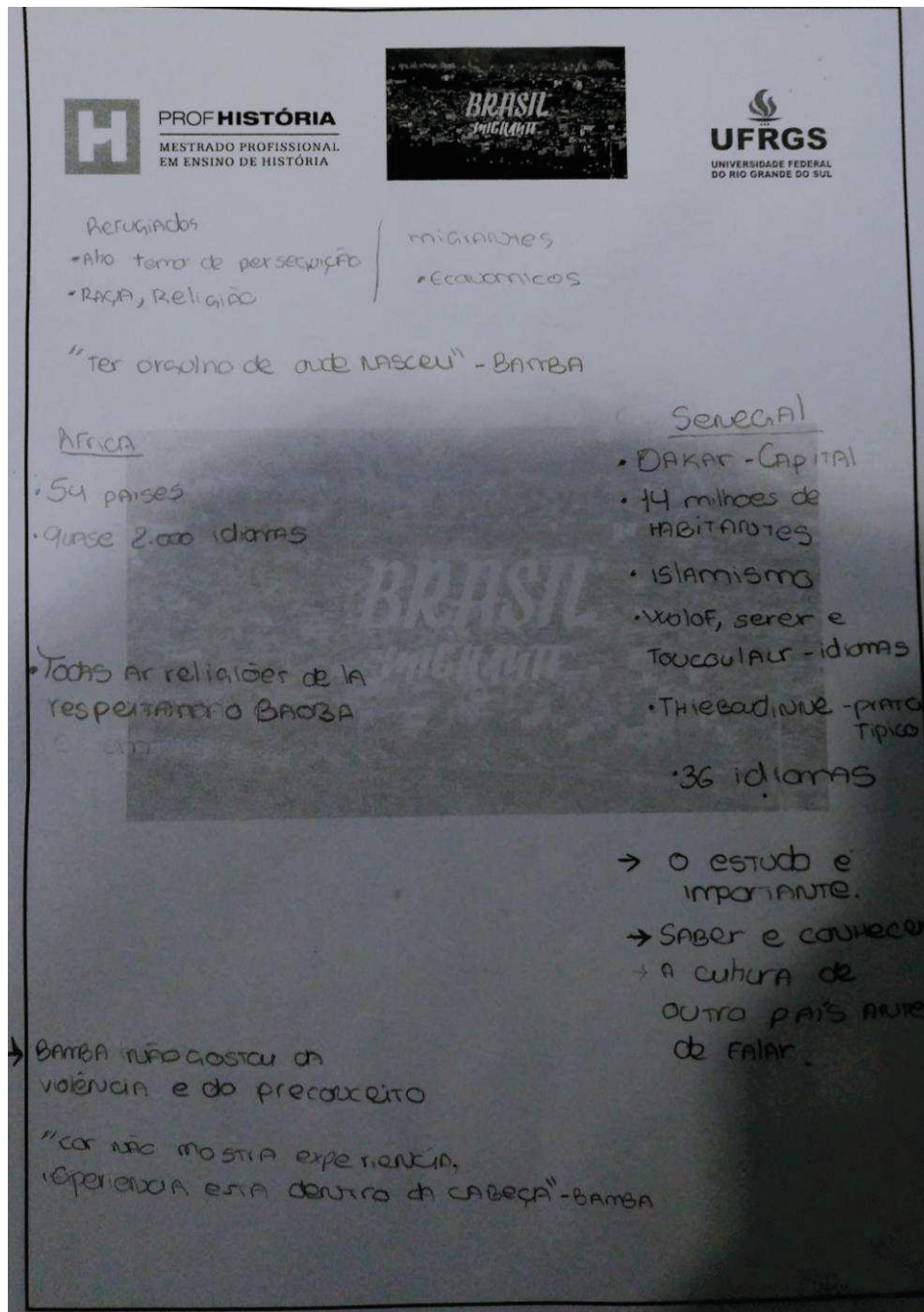


Figura 10 - Anotações da Aluna MC durante a fala de Serigne Bamba Toure.

Os aprendizados dos estudantes são sempre diversos. Cada um busca na fala do interlocutor e na experiência vivida aspectos diferentes. Como a metodologia pensada para o curso não previa um único "conteúdo" para ser observado, mas queria justamente suscitar no grupo o sentimento de liberdade para aprender, os registros apresentam aspectos bastante diversos em relação a um e a outro.

As informações registradas por MC dizem respeito a aspectos geográficos do Senegal e da África. Idiomas falados, número de habitantes e capital, além de

diferenciar as definições de refugiado e migrante “refugiado: alto temor de perseguição por religião ou raça” e “migrante: econômicos”.

Além dos momentos que antecederam o curso, com as falas dos migrantes e as pesquisas feitas pelos estudantes, o momento do curso também possibilitou a aprendizagem dos alunos com os migrantes.

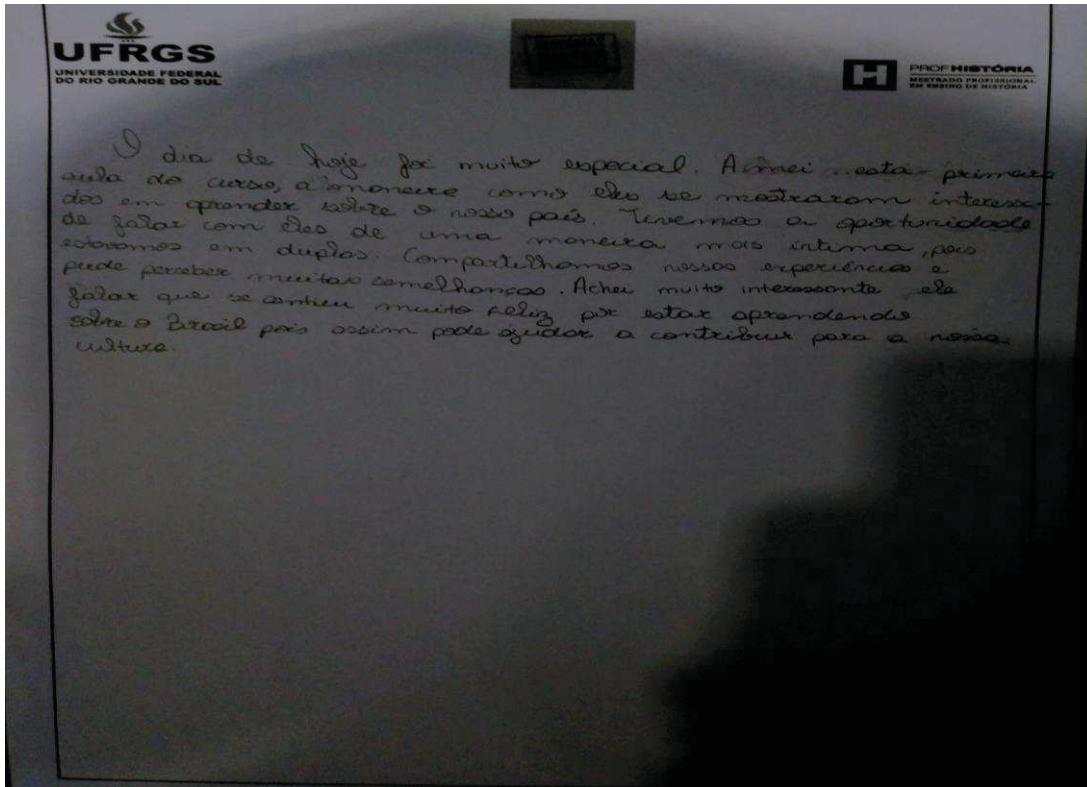


Figura 11 - Avaliação da aluna MC sobre o curso.

Nesta anotação, feita no momento de avaliar o encontro, a estudante demonstra que, além do contentamento com o processo e a aproximação com os migrantes, esse possibilitou um conhecimento mais próximo da realidade dos migrantes – uma noção do impacto da presença senegalesa no Brasil. Ao chegarem e fazerem parte da realidade brasileira, eles irão contribuir com a cultura, alterá-la, acrescentar elementos e provocar mudanças.

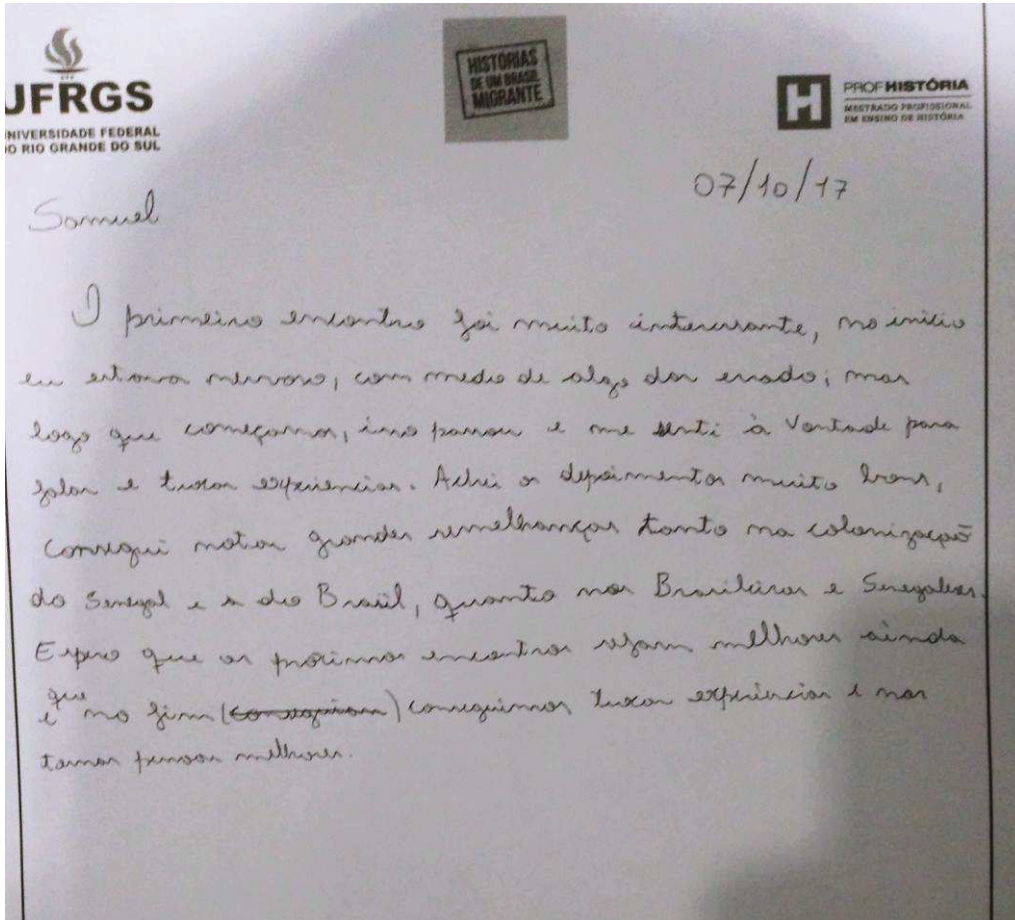


Figura 12 - Avaliação do aluno SE no primeiro encontro do curso.

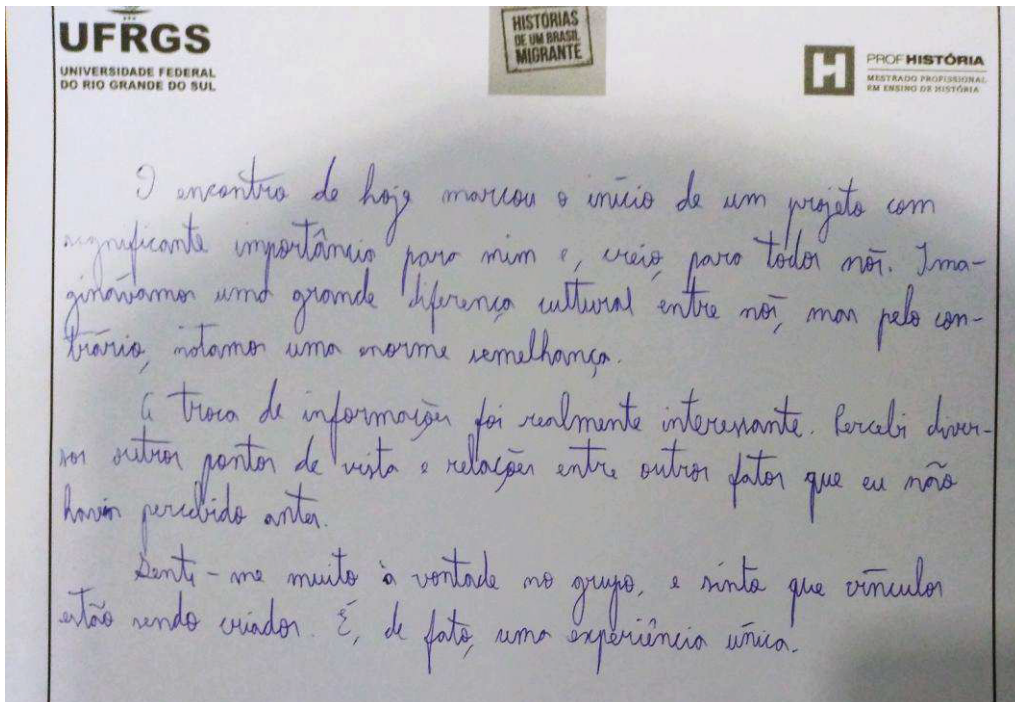


Figura 13 - Avaliação do aluno VM no primeiro encontro do curso.

O encontro entre os estudantes, os migrantes e eu tratou dos aspectos de colonização do Brasil, como ficou evidenciado no capítulo sobre a metodologia desse trabalho. A partir do debate construído, estudantes e senegaleses falaram sobre suas impressões a respeito do termo colonização e o que isso queria dizer em cada contexto (no Brasil e no Senegal).

As experiências de Senegal e do Brasil apareceram inscritas num contexto de exploração e empobrecimento em benefício de potências ricas da Europa (França e Brasil), mas em ambos os registros há um elemento que diz respeito a um procedimento intelectual mais sofisticado: o de criar vínculos e relações com os contextos estudados e com as pessoas que fazem parte do grupo.

O aluno SM fala em tornar-se uma pessoa melhor a partir do contato, enquanto VM aponta para os vínculos de afeto e amizade que surgiram no processo. A imagem abaixo é um registro feito pelos estudantes do momento em que as duplas fizeram seus relatos da experiência de debater e refletir sobre os contextos da colonização em seus países.



Figura 14 - Aluna LR e Mor Ndiaye apresentando os resultados de sua discussão.

4.3 Os migrantes aprendem

Acho que um coisa que eu gostaria muito de aprender sobre Brasil é sobre os índios e os portugueses. Eu já ouvir falar muito sobre os portugueses no Brasil e sobre escravos. Sei também que Brasil já foi ditadura. Acho que toda a história do Brasil deve ser muito interessante e importante pra nós senegalês conhecer melhor o Brasil e a história do que já foi antes e de como é hoje, porque senegalês vem pra cá e faz parte agora de Brasil. (Omar Mourid)

A história do Brasil torna-se um elemento importante para o grupo que passou a integrar o projeto. Em todos os momentos de consulta que tive com eles enquanto desenvolvia o projeto, tive como resposta que conhecer melhor a história ajudaria a entender o país em que chegavam e a compreender o racismo, embora não demonstrassem muito interesse pela história da escravidão.

“Já ouvi falar muito sobre os portugueses no Brasil e sobre escravos” é a frase que destaco aqui para analisar o que me faz pensar sobre o envolvimento das pessoas que integraram o projeto. Eles me foram apresentados por já terem estado em diferentes eventos de ONG's e setores do poder público falando em nome da associação de senegaleses.

Por diversas vezes, disse-me o Omar nesse mesmo dia, os senegaleses são convidados a ouvirem sobre os africanos e sobre o racismo no Brasil, mas poucas vezes foram convidados para falar nos espaços onde eram chamados. Dialogar de igual para igual, menos ainda. “*A Universidade já chamou, pessoas e igreja já chamaram para falar pra nós sobre o senegalês e o migrante, mas nós é o senegalês e o migrante e não eles*”.

Diante desses relatos, tornava-se cada vez mais evidente que ouvir os meus interlocutores seria fundamental para poder contribuir para sua experiência no Brasil e, principalmente, para o curso que estávamos propondo. Assim como seria fundamental considerar seus conhecimentos prévios de igual maneira, pois de que adiantaria nos debruçarmos em narrativas da escravização e dos sofrimentos dos escravizados negros no Brasil para pessoas cujas experiências de vida e de negritude eram radicalmente diferentes das que conhecíamos aqui? Aquelas já haviam sido instruídas nesse sentido de uma maneira tão violenta, que é esta de calar a experiência do outro, e que ele tão enfaticamente me narrou.

Nesse sentido, as opções metodológicas apresentaram a colonização e os conflitos dos indígenas brasileiros no período colonial e na contemporaneidade como primeiro tópico de debate no curso.

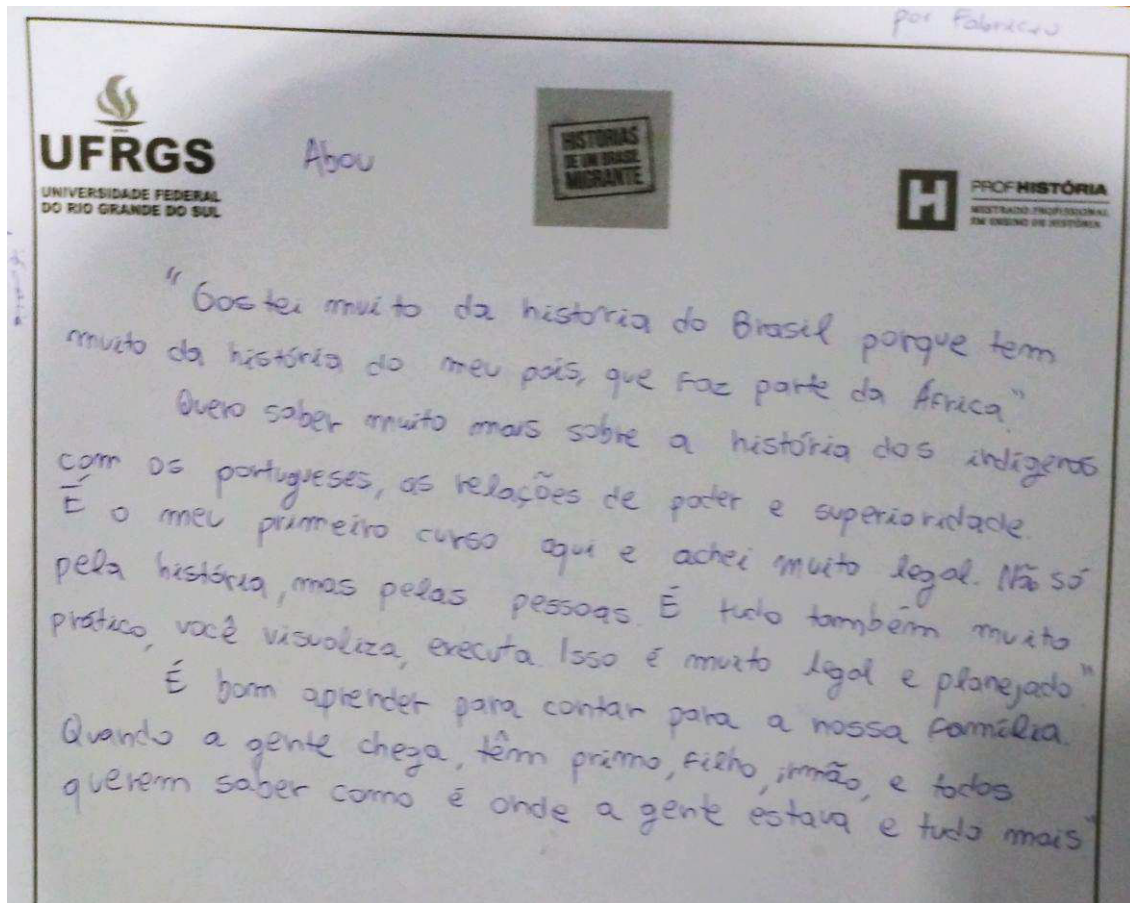


Figura 15 - Avaliação de Abou Dia, participante do primeiro encontro do curso Histórias de um Brasileiro Migrante.

A avaliação anterior foi ditada por Abou Dia para a aluna VH, ao final do primeiro encontro do curso. Novamente, aqui, a identificação e a busca pelos elementos que aproximam a realidade dos jovens alunos e dos migrantes senegaleses se evidenciam. Além disso, ele apresenta um olhar positivo sobre a forma como o encontro se deu: “você visualiza, executa. Isso é muito legal e planejado”.

O desejo do retorno para a família, traço marcante das migrações contemporâneas, está presente no escrito “quando a gente chega tem primo, filho, irmão, e todos querem saber como é onde a gente estava e tudo mais.” Esta fala contribui para que os estudantes que acompanhavam o encontro também entendam

o conceito de migração e o diferencie daquele do imigrante tradicional, que saía de seu país para se estabelecer definitivamente no novo espaço.

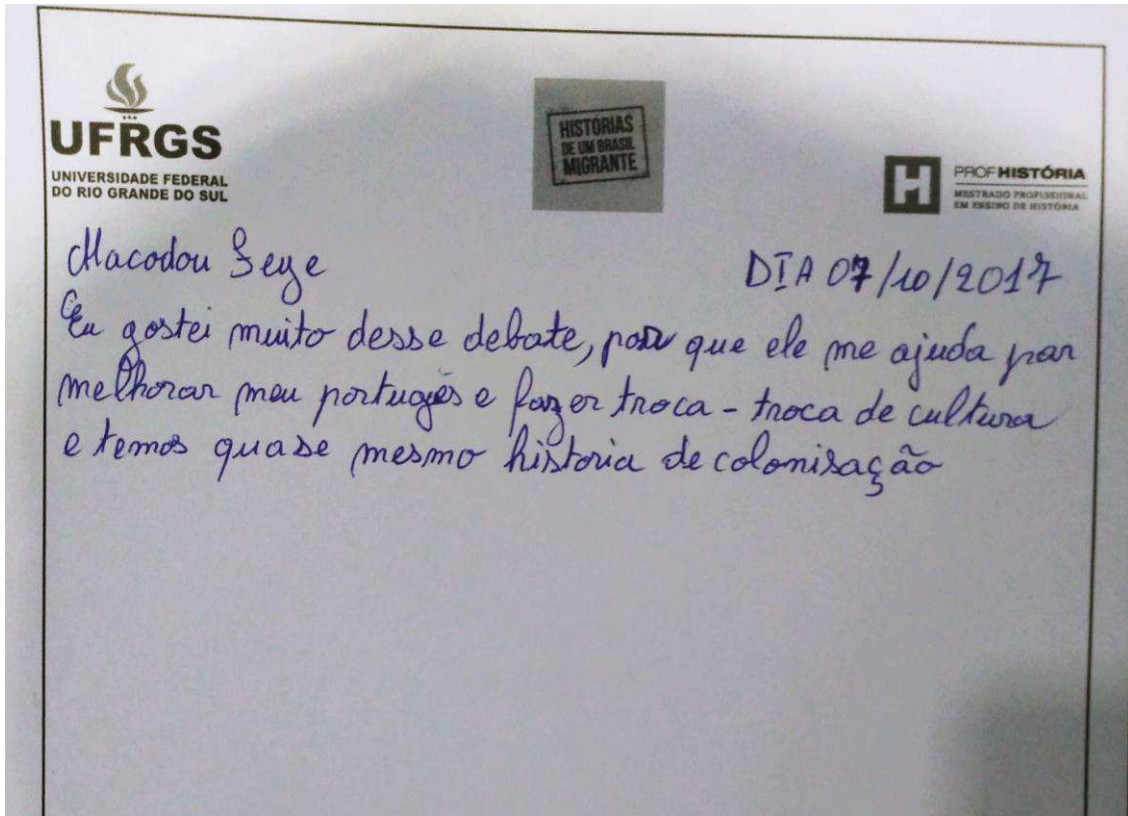


Figura 16 - Avaliação de Macodou Feye.

A aprendizagem para os migrantes passa por outras dimensões que não apenas a do conhecimento histórico. É um momento importante para a aprendizagem da língua portuguesa numa perspectiva nova. Estão falando de si, da sua cultura e do olhar que possuem sobre o Brasil enquanto ouvem e falam com adolescentes desejosos de ouvi-los e de falar com eles.

Durante a roda de conversas, que ocorreu no dia programado para o segundo encontro no qual os migrantes não puderam comparecer, um dos alunos chamou a atenção para o aprendizado da língua: “Sor, eu não sei falar inglês direito, sofro horrores no curso, e aqui eu fui até professor de língua, ensinando palavras em português e eu vi como é difícil ensinar.” Em mais de um momento, a fala dos senegaleses era de que tinham vergonha de expressarem-se em português. Mesmo nos seus momentos de comércio, são expostos a situações de violência, sendo vítimas de deboche e má-fé de pessoas que tentam enganá-los, pois não estão

abertos para compreender a dificuldade de se comunicar em uma nova língua, uma nova cultura, diferente, distante e da qual pouco conhecem.

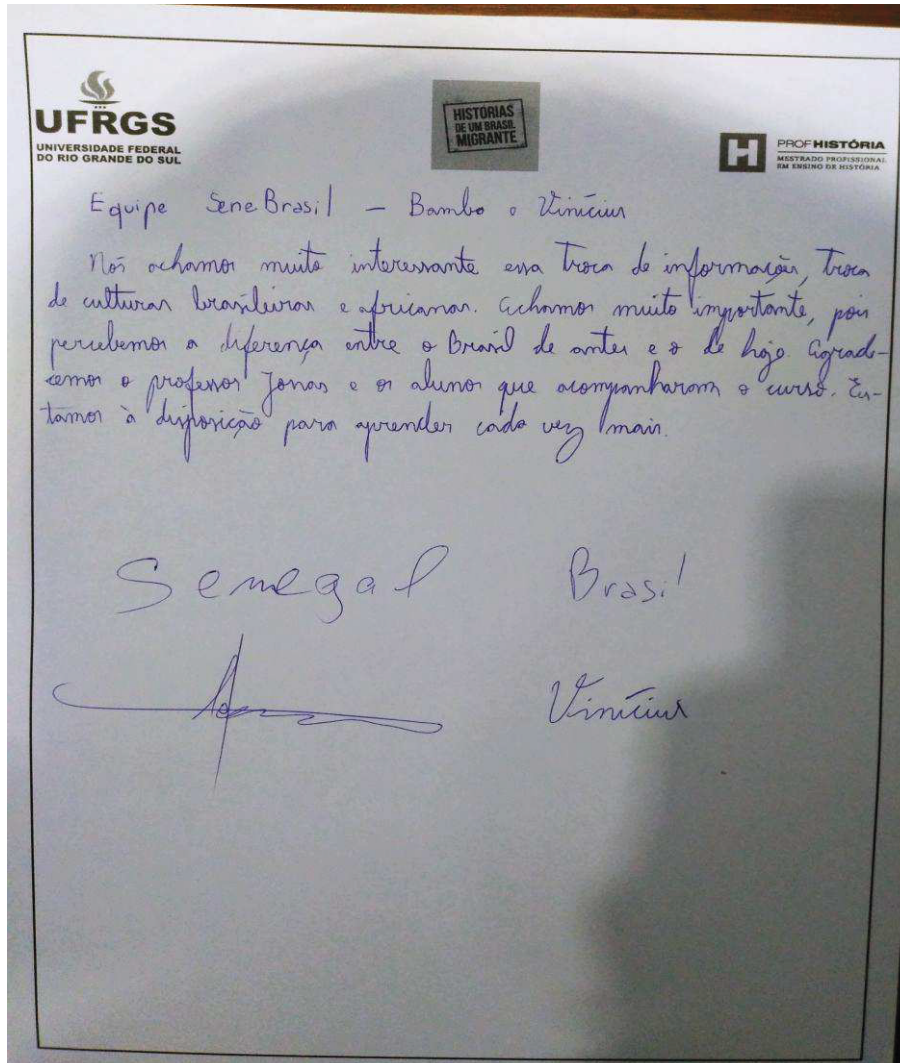


Figura 17 - Avaliação de Serigne Bamba Toure.

Além das questões relacionadas propriamente ao conteúdo desenvolvido no encontro, há uma recorrência tanto nas falas quanto nas avaliações escritas do quanto o contato com os adolescentes foi importante. “Não imaginava que esses adolescentes poderiam ensinar tanto e tão bem”, foi a fala de Mor Ndiaye ao final encontro. Novamente a relação e a troca de experiências surgem como pontos relevantes para a vivência empreendida pelos senegaleses após o curso.

4.4 O Professor Aprende - O que aprendi no projeto da minha pesquisa

Quando iniciei minha pesquisa, o projeto era entrevistar migrantes haitianos para, então, disponibilizar suas histórias para que os alunos pudessem ao ouvi-las, compreender melhor a realidade daqueles e aquelas que migram. Encontrei um grupo de haitianos vivendo em Porto Alegre, não bairro Lomba do Pinheiro. Após diversas ligações e visitas a diferentes grupos que já haviam tido contato com este grupo, iniciei algumas conversas com integrantes para apresentar minha proposta. De início a barreira da língua atrapalhou um pouco, e com o tempo a rotina de trabalho, ou busca de trabalho, foram impedindo a continuidade do projeto com esse grupo focal. Do meu tempo de contato com esse grupo, há uma memória muito viva. Fui apresentado à uma jovem mulher com a informação de que ela gostaria de contribuir comigo, que estava disposta a ser entrevistada e deixar-se gravar. Durante o encontro a fala de Karina foi sobre sua vinda ao Brasil, a saudade da família e a dificuldade de conseguir trabalho. Ao fim da conversa, ela pediu pra que eu desligasse e gravador e me disse que precisava pedir um favor, queria que eu lhe explicasse algo. Sua filha não queria mais ir para a escola e como eu era professor, pediu-me para explicar porquê os alunos da escola de sua filha a estavam chamando de “negra escrava”. O que isso significava? Por quê os alunos faziam isso?

Por um breve instante, minha consciência buscou todo o repertório possível de respostas para dar àquela mãe que me pedia “um favor” com os olhos cheios d’água. Minha maior surpresa foi perceber que todas as respostas que surgiram em minha mente eram racistas. De modo consciente, eu jamais diria qualquer daquelas coisas que pensei. Não me identifico como racista e me identifico como militante de direitos humanos. Nem por isso menos racista, foi o que passei a pensar cada vez que esta história me surge. Ao final dos meus breves segundos de angústia, sem saber o que responder, o que me surgiu foi apenas dizer-lhe que isso não podia acontecer, que ela precisava ir com urgência na escola e conversar com a professora de sua filha.

A perspectiva de análise que quero apresentar aqui é a de professor aprendente. Não apenas com meus alunos e com aqueles que se aproximaram no decorrer do projeto, mas daquele que, a partir da vivência de pesquisador da própria prática, dou-me conta de estruturas que me constituem e me atravessam. O exemplo acima me faz pensar sobre o que significa ser um professor de história branco e que se propõe a estudar as possíveis formas de combate ao racismo através das histórias de vida de migrantes negros e que, em um dos meus primeiros esforços para me aproximar de tais histórias, dou-me conta do racismo que está presente na minha constituição de sujeito. O subtítulo que aqui desenvolvo pretende refletir sobre essa contradição e analisar meus registros como forma de descobrir meus próprios aprendizados.

Cheguei à paróquia Santa Clara as 8h da manhã. Havia marcado com a assistente social da instituição um horário para participar da entrega de cestas básicas aos moradores do bairro, na qual estariam presentes um grupo de haitianos moradores próximos e atendidos pelo programa fome zero (programa próprio daquela rede de comunidades católicas com o mesmo nome do programa federal). Quando chego para o encontro o grupo com o qual pretendia conversar ainda não está presente. A convite dos organizadores, vou então conhecer o Grupo de Melhor Idade (composto por senhoras e senhores com mais de 50 anos e que se reúne no mesmo horário da entrega de alimentos). Ao entrar

no grupo sou convidado a me apresentar e dizer qual o intuito da minha visita. Digo que estou ali para conhecer os haitianos e haitianas membros daquela comunidade e que me interesse pelas histórias de vida daqueles sujeitos. Na sequência, eles também se apresentam. Uma das senhoras diz seu nome e no intuito de me ajudar na pesquisa diz que “é muito fácil conhecer os haitianos, basta eu ir ao centro da cidade, que eles estão todos lá vendendo um monte de porcarías e sujando todas as calçadas”.

No momento em que o relato acima foi escrito no meu diário de campo, eu estava saindo do Bairro Lomba do Pinheiro e ainda tinha em mente os haitianos como grupo que iria colaborar com meu trabalho. Há, na fala da senhora que tentou “ajudar”, um elemento de ligação poderoso para a mudança da minha pesquisa. Além das dificuldades de encontrar com os migrantes da Lomba do Pinheiro, a ideia dela de que aqueles que vendiam produtos e “sujavam as calçadas” é um elo de ligação entre os dois momentos da minha pesquisa: a imensa maioria dos trabalhadores que vivem do comércio informal nas ruas centrais da cidade são senegaleses e não haitianos.

O movimento que precisei fazer pelas mudanças no projeto foi mais do que retomar as diferentes correntes migratórias que têm escolhido Porto Alegre como lugar de passagem (uma vez que não pensam a cidade como um lugar de chegada; a migração desses sujeitos é um movimento cujo destino é o retorno para suas famílias, que nem sempre estão no lugar de partida). Para tanto, precisei compreender como o fator cor da pele influencia nos olhares que são lançados sobre esses sujeitos a ponto de considerarmos, no caso do depoimento em questão, que todos são um grupo só: são todos haitianos que estão por aí “sujando as ruas da cidade”.

Diferenciar esses grupos pelas suas especificidades, suas identidades e trajetórias específicas, levou-me também a retomar o projeto e me aproximar da realidade dos senegaleses. Como pesquisador, reconheço esta mudança de prisma como um aprendizado potente, que permite ligar pontos da migração enquanto movimento global às minhas práticas: preciso reconhecer e trabalhar a noção de que os sujeitos migrantes são atravessados por diferentes categorias, possuem nacionalidades distintas, credos religiosos, língua, costumes. A cor da pele, na perspectiva de cidadão para a senhora do meu relato, para haitianos e senegaleses, os coloca numa mesma categoria: a de pessoas negras vítimas do racismo. No primeiro relato, o da Karina, a questão do racismo aparece também como primeiro plano: é o fato de serem pessoas negras uma das razões das violências que sofrem.

A noção de questão sensível para o ensino de história, apresentado por Falaize (2014), aparece aqui como forte elemento reflexivo: o debate em torno daquilo que propomos no ensino tensiona as relações sociais no presente, pauta a necessidade de políticas públicas e provoca o entendimento das diferentes identidades postas em contato pelo exercício intelectual de professores e alunos em torno dos temas debatidos.

Da mesma forma como os países da Europa e da América Latina (não pensando ainda no caso brasileiro) tem pensado o ensino da história como um espaço para a reflexão de temas próximos do cotidiano dos estudantes, como ferramenta de análise e transformação da sociedade na perspectiva da defesa dos direitos humanos, a questão das migrações surge, no meu entender, como tema possível e necessário para o combate ao racismo no contexto brasileiro contemporâneo. Penso o caso brasileiro apartado daquele latino-americano, na medida em que o debate no Brasil, no que diz respeito às questões sensíveis, tem ficado em torno das memórias da ditadura e do período da escravidão.

Embora a questão étnica no Brasil seja um elemento comum às migrações haitiana e senegalesa, pensando aqui a escravização até o século XIX (uma vez que o Brasil ainda possui diversas situações de trabalho análogo à escravidão), ambas passam pelo racismo como conceito presente no debate. Para construir a proposta de trabalho apresentada nesta minha dissertação, precisei entender o papel de professor no tempo presente para identificar que tais racismos, embora igualmente nocivos, estão atravessados por elementos distintos, como a xenofobia ou o branqueamento, quando pensamos que, para os/as descendentes de escravizados/as, houve e ainda há um desejo social de clareamento da pele e apagamento da cultura africana.

A proposta de ensino para os/as adolescentes ingleses prevê a inserção das migrações como parte do currículo de história, uma vez que o desafio dos professores e professoras é trabalhar com temas que aproximem dos/as estudantes os contextos nos quais estão inseridos. Até o momento, minhas práticas pedagógicas tangenciavam esta necessidade que, ao ter contato com esses debates internacionais do ensino de história, e ao pensar os temas sensíveis como foco do meu trabalho, tornou-se presente no meu modo de me entender como professor.

4.5 O que aprendi com o curso Histórias de Um Brasil Migrante

Ao longo da escrita do capítulo metodológico, fui apresentando o curso “Histórias de Um Brasil Migrante” como proposta de ensino. Quero com este subtítulo pensar os aprendizados que me tocam como professor para a prática pedagógica e o ensino de temas sensíveis no currículo da história.

Os momentos de preparação para o curso, que já desenvolvi nas explicações da metodologia, foram ricos em trocas e na construção de vínculos entre os estudantes. Ensinar temas sensíveis passa pelo reconhecimento dos alunos como jovens e agentes sociais.

Os relatos que apresento abaixo foram postados no grupo de discussão criado no Facebook para facilitar o registro das aprendizagens e impressões dos estudantes ao longo do trabalho. A ferramenta de registro (grupo numa rede social) raramente é utilizada por nós, professores, para o acompanhamento do trabalho de nossos estudantes, apesar de ser um dispositivo amplamente utilizado pelos jovens.

A educação formal, de modo geral, utiliza pouco os recursos das redes sociais como ferramenta de monitoramento e avaliação de processos de ensino-aprendizagem. Não é meu objetivo analisar o potencial das redes sociais no impacto da educação, mas não o ignoro, visto que, para o trabalho que desenvolvi, a rapidez da comunicação e o senso de compartilhamento que as redes proporcionaram foi um item para o qual precisei atentar. Assim, avalio a partir dessa experiência que é positivo para o trabalho de professores e professoras que as linguagens juvenis estejam presentes nos projetos que desenvolvemos.

5 de ago de 2017 · 📷

(Três dias depois e você sabe que nunca está atrasado o suficiente)

O encontro da quarta, como ninguém teve dúvidas em afirmar, foi extremamente esclarecedor e importante. Entendemos que não era só para um curso que havíamos sido convidados: era para uma troca de experiências com realidades que desconhecemos e que podem, portanto, tornámo-nos em pessoas mais sensíveis com as diferentes situações e realidades. A beleza do projeto se encontra nessa prática; embora aprendamos a respeitar as diferenças e a conviver com elas, nada disso tem valor se nas nossas experiências reais não somos capazes de, de fato, combater as diferenças raciais e os outros tipos de preconceito. É preocupante pensar (ou... notar) que o preconceito ainda é tão presente na nossa época. Isso fica claro de maneira gritante quando, dentro do nosso grupo, todos acabaram tendo possivelmente algum relato sobre quando tiveram que lidar com algum tipo de preconceito da parte de alguém. Esse tipo de situação, de conflito, é importante para que desperte o sentimento de que há uma discrepância na visão de alguns. E é acordando assim que podemos dar continuidade a uma grande luta!

Imensamente grato pela oportunidade e extremamente ansioso pelas semanas que seguem. Esse trabalho vai ser, com certeza, um sucesso. Muitos **parabéns** ao nosso professor-mestre **Jonas Camargo** pela ideia e garanto que vamos nos esforçar muito pra que ela dê resultados ótimos. ❤️

5 de ago de 2017 · 📷

Nosso encontro nesta quarta-feira foi incrível. No início achava que iria ocorrer apenas uma explicação sobre o projeto mas, depois de todo aquele tempo que passamos lá, vi que foi muito mais do que isso. Compartilhamos diversas experiências e opiniões e, como alguns já mencionaram, parecia uma conversa de amigos que se conheciam há anos. A confraternização com essas pessoas foi mais que especial e apesar de eu não ser muito de falar, ouvi muito atentamente todas as ideias compartilhadas que, a propósito, me fizeram sentir um imenso orgulho por estar fazendo parte disso. Não tenho palavras para descrever a gratidão que sinto pelo convite feito pelo professor Jonas. Estou extremamente empolgada com este projeto pois este aborda um assunto que sempre me chamou muita atenção. Saber que vou ter a oportunidade de vivenciar esta experiência onde conhecerei pessoas de culturas tão diferentes da minhas, mas que compartilham dos mesmos valores que eu, me motiva a acreditar que podemos fazer a diferença na vida de alguém. É com este sentimento que acredito que este grupo, liderado pelo professor Jonas, servirá de exemplo para muitos outros. Para finalizar, gostaria de agradecer ao sor Jonas por este convite, por acreditar em nosso potencial, e por dar valor a um assunto tão importante como esse ❤️❤️❤️

Figura 18 - Depoimentos dos alunos FB e MC.

Além do uso da rede social, o que me chamou a atenção já nesse início do projeto foi o potencial que o debate apresentou para que os/as estudantes pensassem sobre si mesmos e sobre seus colegas numa ótica de diversidade. A conversa a que eles se referem foi um momento de cada um se apresentar e contar ao grupo as suas expectativas sobre o projeto. Os textos escritos foram um pedido meu ao final do encontro, para que fizessem um exercício de síntese dos sentimentos que ficaram.

A convivência com as diferenças a que o aluno se refere é interna ao grupo. O trabalho com temas sensíveis na aula de história, no caso que analiso aqui, despertou nos alunos uma série de reflexões sobre seus papéis e as distâncias que as diferenças entre eles provocavam. Posso constatar sobre meus aprendizados que, além da estratégia de registro das ideias em um ambiente online me permitir ver e rever os registros de maneira ágil, olhando com uma certa distância no tempo, noto que nas escritas dos estudantes há uma preocupação em deixar-se tocar pela temática.

Ensinar temas sensíveis é tocar em questões da vida cotidiana, das práticas sociais de jovens estudantes e potencializar mais do que a reflexão central, no meu caso a questão do racismo, quando me proponho a trabalhar com um grupo que tem condições de se conhecer mais. As diferenças entre eles torna-se também objeto de reflexão e, neste caso, colocam-nos como dispostos a dialogar sobre essas especificidades.

O Jonas pediu para nós escrevermos um texto contando um pouco sobre a reunião de quarta e eu preciso dizer que eu nem sei por onde começar, é difícil descrever tudo o que aquele simples encontro proporcionou pra mim. Naquela pequena reunião nós conhecemos um pouco do projeto dele, o qual eu achei sensacional, poder ajudar pessoas que nós vemos mas que acabam passando invisível por nossos olhos vai ser uma oportunidade única e eu não posso deixar de agradecer por confiar em mim para te ajudar na realização do curso.

Além de conversarmos sobre o projeto, o quão maravilhoso ele era e o que isso nos traria, nós compartilhamos opiniões e experiências de uma forma informal, agradável e super descontraída e em pouco tempo aquele grupo que se conhecia, mas não tinha contato virou um grupo de conversa que parecia de amigos de anos. Depois da reunião eu estava com um misto de sentimentos, um pouco de felicidade em saber que outros viam o mundo de uma forma parecida comigo, agradecida por estar participando, mas principalmente com esperança, por tudo o que tínhamos falado pude perceber que a juventude não está perdida e sim mais salva do que nunca. Sai do primeiro encontro muito empolgada e sei que conforme formos vivenciando esse sentimento só vai se tornar mais presente, estou ansiosa por tudo que esta por vir. Enfim, tenho muito orgulho de já ter sido aluna do **Jonas**, muito obrigada por proporcionar esses momentos para mim e também por todo o conhecimento que tu pode passar e por todo que virá.



4 de ago de 2017 • 🗨️

O projeto do Jonas aborda um tema muito presente e ao mesmo tempo muito distante do nosso dia a dia e na nossa primeira reunião falamos muito sobre isso. Foi muito importante pra mim (e acredito que pra todos nós) essa oportunidade de ouvir e conversar com todo mundo, mesmo todos nós nos conhecendo, não tínhamos um contato tão direto. Além de nós dar a oportunidade de participar dessa linda iniciativa, o sor Jonas nos proporcionou conhecer uns ao outros de uma maneira muito mais "intensa". Estou ansiosa pros próximos encontros e queria dizer que tenho muito orgulho de ser aluna do Jonas e de saber que convivo com jovens incríveis como todos vocês! ❤️

Figura 19 - Depoimentos das alunas LdR e CM.

O espaço da sala de aula não costuma ser “informal e descontraído”, sobre o que a condição de professor surge como outro elemento importante para (re)pensar minhas aprendizagens nesse processo. Quando penso no relato que abre o capítulo, recordo da pergunta de Karina sobre sua filha ser chamada de “negra escrava”, e penso no lugar de poder e de tomada de decisões que normalmente acompanham o professor. Da mesma maneira como os estudantes apontam o momento do debate como descontraído, reflito sobre a aula de história como um lugar onde assumimos uma formalidade (a escola nos pede isso com sua estrutura); o pedido de explicação feito pela mãe migrante sobre a violência sofrida por sua filha é feito a alguém que

tem o poder, na visão dela, de explicar: um professor, e ainda por cima um professor de história.

É à autoridade (e não ao autoritarismo) do professor que me refiro aqui. Aprendo que ocupar este lugar exige, além de escolhas metodológicas, um compromisso com sentido que a profissão assume no momento em que proponho os temas sensíveis como foco do ensino e da aprendizagem.

Por fim, retomo o problema que orientou meu trabalho até aqui: “como as histórias de migrantes ensinam sobre questões sensíveis?”, para pensar nos aprendizados que estão presentes em todos os momentos dessa minha escrita.

Importante destacar que ao longo da pesquisa fui modificando a maneira de tratar, partindo de “questões sensíveis” para “temas sensíveis”, mudança essa que deveu-se ao contato com os trabalhos dos autores que discutem a problemática, bem como pela opção que fiz e deixo explícita ao final do capítulo teórico.

Desenvolver a metodologia me ensinou a pensar a sala de aula e a profissão como um lugar de tomada de decisões e de escolhas; a escola como espaço amplo e potente para a inserção de novos temas e tensionamentos do currículo; o contato entre estudantes e histórias de vida de migrantes como agente de transformação na maneira de compreender e combater o racismo; entre tantos outros aprendizados que certamente me escapam, por ainda não terem surgido na minha prática e reflexão ou por não terem tido o tempo necessário para serem formulados.

As histórias de migrantes, no contexto que me propus debater, fazem aquilo a que Pagès (2015) chama de educar para a democracia. Colocam os estudantes como sujeitos sociais ativos, que refletem sobre o cotidiano e transformam a aula de história em um espaço de construtores de um novo entendimento nacional, que ultrapassa a noção de política, no sentido restrito de ações governamentais, no sentido de uma concepção mais plural e comprometida com um projeto de humanidade comum.

CONCLUSÕES

Ao repensar o problema que orientou esta pesquisa, no momento de propor algumas reflexões que deem conta de sistematizar a experiência vivida e as ideias explicitadas neste trabalho, percebo que a mudança no modo como nomeei o arcabouço teórico sobre o qual me debrucei – passando a chamar de “temas sensíveis” em lugar de “questões sensíveis” ou “questões socialmente vivas” –, merece neste momento uma atenção especial. A opção que fiz para a mudança de nomeação passa, antes de tudo, por um olhar sobre o tema da migração, mas também sobre o ensino da história. Ao iniciar a pesquisa, a pergunta que me orientava era “Como as histórias de migrantes ensinam sobre questões sensíveis?”.

Ao desenvolver as leituras e, sobretudo, ao me aproximar dos senegaleses para desenvolver a pesquisa, fui aos poucos mudando a maneira de me referir ao que estava chamando de questões para chamá-las de “temas”. Ao nomear “questões sensíveis para o ensino de história”, a impressão é de que o que estamos propondo é já uma pergunta, uma interrogação acerca de um tema, e, de acordo com as características da indagação, ela seria vista como mais ou menos sensível. Já ao tratar por *tema sensível*, fui percebendo que a temática em si é sensível, pois que por mais que a maneira de abordar pautar diferentes questionamentos, a migração, por exemplo, sempre traz um ponto nevrálgico para a discussão. Percebo que, para o grupo discente a quem propus ensinar sobre temas sensíveis a partir das histórias dos migrantes senegaleses, a migração africana passou a ser um tema que mobiliza, incomoda e desacomoda, uma vez que, de forma ora direta, ora tangencial, trata do racismo.

Desse modo, as migrações senegalesas para Porto Alegre é um tema sensível, pois, de acordo com as orientações dos autores debatidos no trabalho, ele mobiliza questões políticas (a luta contra o racismo e os direitos dos migrantes), é potencialmente emotivo (coloca os sujeitos em perspectiva e afasta-se de análises impessoais), suscita a controvérsia e o conflito para a sala de aula, além de fazer aparecer nos discursos uma forte dicotomia entre conhecimento e opinião.

Quando me questiono sobre a maneira pela qual os estudantes aprendem sobre os temas sensíveis, de modo especial o da migração, atravessada pelo racismo e pelas questões mobilizadoras trabalhadas acima, retomo a metodologia desenvolvida para o curso ‘Histórias de um Brasil Migrante’. Sob essa ótica, permito-

me dizer que aprendem mobilizados pela participação ativa e efetiva ao longo de todo o processo de aprendizado (pensando o curso aqui como um método de ensino). Enquanto debatiam sobre as melhores maneiras de ensinar sobre história do Brasil, os alunos revisitaram seus conhecimentos, refletiram sobre seu lugar de privilégios (estudantes de classe média numa escola particular), criaram estratégias para comunicar suas ideias e abriram-se para uma perspectiva nova: a de conhecerem, para além da superfície, uma cultura complexa e diferente daquela a que eles estão acostumados.

Para além dos temas sensíveis, e pensando no currículo tradicional da história, a maneira como propus aos estudantes que estabelecessem contato com as histórias dos migrantes, através dos próprios migrantes, em lugar de uma gravação ou de um texto escrito, percebo que ao preparar o curso pensando em “o que deveriam ensinar”, os alunos aprenderam aspectos da história curricular como a história colonial e as lutas antirracismo no Brasil e no mundo, além de tópicos de história colonial e contemporânea da África, ensinados pelos próprios africanos.

A metodologia também mobilizou outras dimensões da aprendizagem, como o protagonismo juvenil, a tomada de decisões e a responsabilidade, uma vez que dependia deles também o sucesso dos encontros. Ao deparamo-nos com a ausência dos senegaleses nos encontros propostos, os estudantes também aprenderam a refletir numa perspectiva de alteridade, inclusive quanto à ausência e ao silêncio. Não poder estar com os migrantes em determinados momentos (pois eles tinham de priorizar o trabalho e sua subsistência em lugar do curso de história), fez com que todos tivéssemos que retomar os objetivos que tínhamos construído para lidar com a frustração, concebendo que os motivos da ausência eram suficientemente fortes e falavam de uma realidade que apenas conhecíamos, mas não vivíamos “na pele”.

É, portanto, importante refletir que a metodologia aberta à participação dos jovens foi fundamental para que a própria ideia do que são os temas sensíveis fosse melhor compreendida e aproximada da proposta de trabalho. Foi a participação efetiva dos estudantes ao longo de todo o processo que me permitiu notar que quanto mais conhecemos as pessoas que passam efetivamente pelas situações que tratamos como “objeto de estudo”, mais eficaz é a experiência do aprendizado, pois o debate não fica apenas no campo das ideias, ele ganha corpo, voz, nome, e passa pelos sentidos do jovem que vê, ouve e abraça os sujeitos da história, que antes

seria narrada/escutada/lida, e agora torna-se compartilhada, vivida conjuntamente pelos alunos, migrantes e professor.

Para o professor que se debruça sobre o ensino de temas sensíveis há uma gama de desdobramentos importantes de serem retomados. O trabalho torna-se desafiador, na medida em que ainda caminhamos sobre algumas incertezas conceituais e metodológicas; porém, também abre uma possibilidade imensa de reflexões sobre a maneira como pensamos nossas práticas. Além de desafiar a própria continuidade do magistério – pois, ao mobilizar a luta antirracista, num momento em que o exercício da docência está sendo tolhido de muitas de suas prerrogativas (a de liberdade de ensinar, sobretudo), questionando sua validade e autoridade –, optar por debater com os estudantes de uma escola particular de classe média alta temas que, embora legais, são controversos apresenta ao profissional uma barreira que pode expô-lo e, inclusive, impedi-lo de seguir na docência, sobretudo quando tratamos de professores da rede privada de educação.

Retomando então minhas conclusões, ressalto que o contato entre os migrantes senegaleses e os estudantes do ensino básico, a partir da experiência que relato e analiso neste trabalho, permite pensar as aprendizagens mobilizadas referentes ao racismo, instigando os estudantes a se colocarem diante das questões envolvendo a história da África e dos afro-brasileiros e de refletirem sobre suas próprias ancestralidades (pensando-se como brancos e negros), a partir da dinâmica que essas questões mobilizam na escola e na sala de aula.

Tratar dos temas sensíveis no ensino de história na perspectiva do encontro permitiu um repensar do lugar da disciplina ensinada como mais abrangente, potente para a construção da cidadania e da convivência entre os sujeitos nas suas diferenças. É desafiadora na medida em que coloca as opções do professor e de seus estudantes diante das contradições sociais e das lutas possíveis e necessárias em um momento do contexto político brasileiro em que a profissão professor está sendo questionada por diversos setores sociais. Além disso, aponta também para uma formação dos estudantes que, nas palavras deles próprios, muda para a vida, ensina a tolerância e, em última instância, humaniza.

Como descobertas que posso elencar na vivência do processo que conduziu a esta dissertação, saliento o desejo de trazer um novo sentido para o ensino de história, apontando, como já dito, para questões como a convivência entre os diferentes sujeitos que compõem o tecido social e a perspectiva de que o encontro

dessas diversidades tem um potencial educativo fantástico. Aprendi ao longo da pesquisa que a presença dos migrantes tem uma pulsão muito mais rica em termos de aprendizagens do que um testemunho meu ou mesmo de uma escrita ou audição de narrativas que esses sujeitos poderiam ter. É a presença dos senegaleses na escola, no grupo de estudantes, nas ruas da cidade, que pode ensinar aos meus alunos sobre o que significa ser um africano vivendo no Brasil. O preparo para os encontros mobilizou as aprendizagens. As pesquisas sobre a história do Brasil foram diferentes daquelas que seriam feitas caso não houvesse o horizonte de compartilhamento em que os estudantes estariam juntos com os senegaleses.

Há, no processo todo de aprender e ensinar sobre os temas sensíveis, uma série de fatores inesperados e que também ensinaram a todos. Isso porque esse processo envolve pensar sobre as migrações contemporâneas mas, sobremaneira, sobre a presença viva e potente de um grupo de homens negros, com uma cultura diferente daquela que temos da cotidiana, de homens que trabalham nas ruas para garantir sua subsistência enquanto alimentam e reforçam suas crenças e seus ideais. Aprender a lidar com a ausência dos interlocutores, com os interesses próprios desses sujeitos que não estão conosco como objetos de estudo, mas como agentes da sua própria história, como propulsores das mudanças que a sua comunidade identitária querem para a vida, foi uma das grandes riquezas que pudemos experimentar no processo que desencadeamos.

Como professor, eu estava acostumado a ser responsável pelo processo de planejamento e tomada de decisões sobre o que e como trabalhar. A perspectiva que encontro quando convido os/as estudantes para assumirem comigo estas responsabilidades, e quando faço a escuta do grupo de migrantes, vou entendendo que, nessa experiência, a partilha e a presença de outros sujeitos no processo de ensino é fundamental.

Ao constituir viver os momentos que narro e analiso neste trabalho, percebo que ensinar tema sensível requer que relativizemos os papéis de quem ensina e quem aprende. Os conhecimentos prévios são importantes, mas “a estrela” é a vivência conjunta, é o olho no olho, o toque, a escuta da fala, o estranhamento primeiro daquele que nos é estranho pela origem, e em seguida, o estranhamento de nós mesmos, para que o que se construa seja a consciência de aproximação e de um projeto comum de sociedade pautada no respeito às diferenças e na

cooperação entre aqueles\as que se dispõem a não apenas se olharem, mas a, efetivamente, se enxergarem.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir e contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. **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. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17189/palestra%20Verena%20Alberti%20seminario%202014%20Caico.pdf?sequence=1>. Acesso em 03 nov. 2017.

ALMEIDA, G. M. R.; BAENINGER, Rosana. **Modalidades migratórias internacionais: da diversidade dos fluxos às novas exigências conceituais**. In: Migração internacional / Rosana Baeninger (Org.). - Campinas: Núcleo de Estudos de População - Nepo/Unicamp, 2013.

BARROS, J. D'A. Memória e história: uma discussão conceitual. In: **Tempos Históricos** - Dossiê: História, cinema e música./ Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus Marechal Cândido Rondon. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras. Colegiado do curso de História – v.15, N. 01. Ano XIII. 1º semestre. Marechal Cândido Rondon: EDUNIOESTE, 2011. (p. 369-400).

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Abordagens Históricas Sobre História Escolar**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v36, n.1, p.83-104, jan/abr., 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Visto em: 12 set 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 12 set 2017.

BRASIL. **Lei de Migração**. LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm Acesso em 20 nov. 2017.

BOUCINHAS FILHO, Jorge Cavalcanti; BARBAS, Leandro Moreira Valente. **Migração de Trabalhadores para o Brasil**, São Paulo: Saraiva, 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos, São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRITO, Fausto. **As migrações internas no Brasil**: um ensaio sobre os desafios teóricos recentes. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CAIMI, Flávia Eloísa. Geração Homo-zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem história. In: MAGALHÃES, Marcelo, ROCHA, Helenice, RIBEIRO, Jayme Fernandes Ribeiro e Alessandra CIAMBARELA. **Ensino de História**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro:FGV, 2014.

CAZALI, Lilian leal de. **Proyecto Experimental de Formación de Educadores para la Paz. Universidad de San Carlos de Guatemala**. Disponível em: <http://digi.usac.edu.gt/bvirtual/informes/puie/INF-1998-012.pdf>. Acesso em 31 ago. 2018.

CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALAS, 6 a 11 de setembro de 2011. **Anais Recife**: EFPE, 2011.

ERRANTE, Antoinette. Mas, afinal, a Memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da Educação**, Vol.4 - n.8. Pelotas.

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? Revista **Tempo e Argumento**. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014224/3066>. Acesso em 20 nov. 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FIGUEIREDO, Janaína P. Amado Baptista de. **Usos e Abusos da História Oral**, Rio de Janeiro, 2005.

FONSECA, Dagoberto José (org.) **Diáspora africana e migração na era da globalização: experiências de refúgio, estudo, trabalho**. Curitiba: CRV, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: imago, 1997.

_____. **Verdade e memória do passado**. Projeto História, São Paulo, n.17, Nov.1998.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Jovens e Juventudes: Consensos e desafios. **Revista Educação**, Santa Maria, V.36, n1. P.25-42, jan/ abril. 2011.

GIL, Carmem Zeli de Vargas e CAMARGO, Jonas. Ensino de História e Temas Sensíveis: Abordagens Teórico- Metodológicas. **No Prelo**.

GONZÁLEZ, María Paula. Historia y memoria del Pasado Reciente em la Escuela: uma Mirada a la Propuesta Oficial. **Quinto Sol**, v. 16, n. 2, p 1- 24. Julho/ dezembro, 2012.

_____, **La Historia Reciente em la Escuela: Saberes y Prácticas Docentes em Torno a la Última Dictadura**. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014.

HALBACHS, Maurice. **A memória Coletiva**, São Paulo, 2004.

HERRERA, Martha Cecilia; DÍAZ, Jeritza Merchàn. **Pedagogia de la Memoria y Enseñanza de la Historia Reciente**. Disponível em:
[HTTP://www.research.net/publication/255983260](http://www.research.net/publication/255983260).

HEYMANN, Luciana. **O "devoir de mémoire" na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Migração e Mobilidade Social**. Campinas: UNICAMP, 2000.

LE GOFF, J. História e Memória. Campinas - SP: Unicamp, 1990. (coleção repertórios) Livro digital disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/19906282/820661633/name/LE_GOFF_HistoriaEMemoria.pdf>. Acesso em 20 nov. 2017.

LIMA, Adiles da Silva. Valores Civilizatórios Afro- Brasileiros. In: FERNANDES, Evandro, CINEL, Nora Cecília Lima Bpccacio e LOPES, Véra Neusa (org). **Da África aos Indígenas do Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

LOPEZ, Immaculada. **Memória social: uma metodologia que conta histórias de vida e o desenvolvimento local/ Immaculada Lopez**. 1. ed. São Paulo: Museu da Pessoa: Senac São Paulo, 2008.

LOPES, Juarez Rubens Brandão. **Sociedade industrial no Brasil**. São Paulo: Corpo e Alma do Brasil, 1971.

_____. **Desenvolvimento e mudança social**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

MACEDO, José Rivair de. Entendendo a Diáspora Africana no Brasil. In: FERNANDES, Evandro, CINEL, Nora Cecília Lima Bpccacio e LOPES, Véra Neusa (org). **Da África aos Indígenas do Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MELUCCI, Alberto. **Por Uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MENEZES, Marilda Aparecida de. **História de migrantes**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Questionamentos às categorias migrante de retorno e migrante**. Cadernos de Ciências Sociais, n.3, p.47-51, 1992.

MONTEIRO, Ana Maria e PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: Saberes em Lugar de Fronteira. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.36, n.1, p.191 – 211, jan/ abr., 2011.

PAGÈS, Joan. La Educación Política y la Enseñanza de la Actualidad Democrática. *Educação Foco*, Juíz de Fora, v. 19 n.3, p. 17-34 novembro. 2014/fevereiro 2015.

PEREIRA, Glória Maria Santiago; PEREIRA, José Ribamar de Sousa (Orgs.) **Migração e Globalização**: Um olhar interdisciplinar. Curitiba: CRV, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro**: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. In: *Cadernos de História*. Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2º sem. 2011, p. 25-45. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p25>> Acesso em: 03 set 2017.

PEREIRA, Julia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – Recepção das leis 10.639/ 03 e 11.645/08. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.36, n1, p.147 – 172, jan11 / abr.,2001.

PRIORI, Mary Del. Multiculturalismo ou de como viver junto. In: TRINDADE, Alzira Loretto (org) . **Africanidades Brasileiras e educação** (Livro Eletrônico): ACERPT; Brasília: TV Escola, 2013.

PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História PUC-SP. São Paulo, SP – Brasil, número 15. Abril, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. 5649c **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo - São Paulo: Cortez ; Campinas, SP : Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

SHAFIR, Isabel Pipe. **Espacios y Narrativas**: construcciones del pasado reciente em el Chile de la Posdictadura. *Clepsidra*. Revista Interdisciplinaria de Estudos sobre Memoria. N. 2, p. 48-65 outubro, 2014.

SANTOS, Sherol dos. **História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História**: propostas de trabalho. Dissertação de Mestrado. Disponível em: www.ufrgs.br/profhist/wp-content/uploads/2017/05/Dissertação-Sherol-dos-Santos-ProfHistória-UFRGS-2016.pdf. Visto em 12 de novembro de 2017

TEIXEIRA, Paulo Eduardo; BRAGA, Antonio Mendes da Costa; BAENINGER, Rosana (Org.) **Migrações: Implicações Passadas, Presentes e Futuras**. São Paulo: Oficina Universitária, 2012.

VALLS, Rafael; PARRA, David; FUERTES, Carlos. **Los Temas Historicos Conflictivos y su Abordaje Escolar**: um Ejemplo Español. Clío e Asociados. La Historia Enseñada. n 25, p 8-21. Universidad Nacional de La Plata, Santa Fe, 2017.

VILLAFANE, Gerardo Vélez. Pedagogías de las Memorias de la Historia Reciente Colombiana: Construir memoria, en el Campo de una Memoria Imposible? **Revista Colombiana de Educación**, n.62, p 245- 264. Bogotá, 2012.

ANEXOS

1. Termo de consentimento livre e esclarecido para alunos e colaboradores migrantes;
2. Termo de concordância da instituição – Escola;
3. Crachás Curso Histórias de um Brasil Migrante;
4. Folder de Divulgação do Curso Histórias de um Brasil Migrante;
5. Card produzido pelos alunos para debater a lei brasileira de migração;
6. Card produzido pelos alunos como sensibilização para oficinas em torno da imagem do baobá;



**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Mestrado Profissional em Ensino de História
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

PESQUISA: QUESTÕES SOCIALMENTE VIVAS, MIGRAÇÕES E ENSINO DE HISTÓRIA

COORDENAÇÃO: Jonas Camargo Eugenio

1. NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar práticas pedagógicas acerca das questões socialmente vivas e o ensino de história a partir da experiência com jovens do 9º ano do ensino fundamental e 1ª série do Ensino Médio.

2. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 9 jovens do Colégio Maria Imaculada de Porto Alegre.

3. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo seu filho fará parte do planejamento e execução de um curso sobre História do Brasil para migrantes senegaleses vivendo em Porto Alegre. Como parte das atividades do Curso, está previsto o registro de todo o processo, entrevistas, respostas à questionários e a participação no curso na modalidade de monitoria. Você tem a liberdade de se recusar a participar, como também tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o Srº ou a Srª queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com o Prof. Jonas Camargo pelo fone 51-998082229.

5. RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

6. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de todo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada jovem.

7. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, o jovem não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício do ensino da História.

8. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para que seu filho possa participar de forma livre desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu(a) filho (a) a participar desta pesquisa.

Nome do responsável

Nome do Estudante

Local e data Assinatura do Responsável telefone
Coordenadora da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Prof. Jonas Camargo Eugenio aluno do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, podem entrar em contato diretamente com o prof. Jonas Camargo pelo fone (51) 998082229. Maiores informações Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3629.



**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Mestrado Profissional em Ensino de História**

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar o potencial educativo no campo das questões sensíveis através de histórias de migrantes senegaleses vivendo em Porto Alegre. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo envolvendo estudantes do 9º ano, 1ª e 3ª séries desta escola, por meio da participação do projeto Histórias de Um Brasil Migrantes, cujas tarefas incluem preparo de materiais, pesquisa e execução das demandas envolvidas ao longo do processo.

Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante do Curso. A coleta de dados envolverá a produção dos participantes no Curso, a aplicação de questionários respondidos individualmente, entrevistas e participação ativa durante todo o processo de planejamento e execução do curso Histórias de um Brasil Migrante. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador coordenador do estudo, Prof. Jonas Camargo e após 5 anos será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para os envolvidos, se for assim solicitado. Através deste trabalho, esperamos ampliar a compreensão sobre o ensino de questões sensíveis em ensino de história.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é o Professor Jonas Camargo. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone (51) 33083993. Maiores informações no Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3629.

Concordamos em participar no planejamento e execução do projeto Histórias de Um Brasil Migrante, cientes da participação de nossos estudantes no desenvolvimento de todas as atividades propostas.

Responsável:

O CURSO

**HISTÓRIAS
DE UM BRASIL
MIGRANTE**



COURS POUR LES MIGRANTS SÉNÉGALAIS

HISTOIRE DU BRÉSIL



07/10, 21/10
04/11, 11/11



L'ÉCOLE D'ÉDUCATION
DE L'UFRGS



[FB.COM/BRASILMIGRANTE](https://www.facebook.com/BRASILMIGRANTE)



LEI BRASILEIRA DE MIGRAÇÃO

**POR QUE O BRASIL ESTÁ INDO
NA CONTRAMÃO DO MUNDO?**

LEI BRASILEIRA DE MIGRAÇÃO

**MIGRANTES VÃO SOBRECARRREGAR
OS PROGRAMAS SOCIAIS E
ROUBAR EMPREGOS?**



LEI BRASILEIRA DE MIGRAÇÃO

**EM QUE A LEI AFETA
OS BRASILEIROS?**

LEI BRASILEIRA DE MIGRAÇÃO

**A NOVA LEI DÁ MAIS DIREITOS
AOS MIGRANTES DO QUE AOS
BRASILEIROS?**



