



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

JONAS JOÃO DO NASCIMENTO

**ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMONIALIZAÇÃO DO SOFRIMENTO: UMA
PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS TEMAS SENSÍVEIS.**

FLORIANÓPOLIS

2021

JONAS JOÃO DO NASCIMENTO

**ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMONIALIZAÇÃO DO SOFRIMENTO: UMA
PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS TEMAS SENSÍVEIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo dos Reis

FLORIANÓPOLIS

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Nascimento, Jonas

ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMONIALIZAÇÃO DO SOFRIMENTO :
UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS TEMAS
SENSÍVEIS / Jonas Nascimento ; orientador, Carlos Eduardo
Reis, 2021.

116 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino
de História, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Mestrado Profissional em Ensino de História. 2.
Mestrado Profissional em Ensino de História. 3. Educação
Patrimônio. 4. Temas sensíveis em ensino de história. I.
Eduardo Reis, Carlos. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional
em Ensino de História. III. Título.

Jonas João do Nascimento

Ensino de História e patrimonialização do sofrimento: uma proposta de ensino de história a partir dos temas sensíveis.

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a. Dr^a. Clarícia Otto

Membro Titular Interno (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)

Prof^a. Dr^a. Viviane Trindade Borges

Membro Titular Externo (Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Prof. Dr. Carlos Eduardo dos Reis

Orientador (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)

Prof. Dr. Sandor Fernando Bringmann

Coordenador do ProfHistória/UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)

Florianópolis, 16 de novembro de 2021

Dedico esse trabalho aos estudantes que tive a oportunidade de trocar experiências em minha caminhada como professor. Admiráveis e inspiradores, cada um à sua maneira.

Para meu pai e sua dedicação que possibilitaram meus estudos.

Para a minha mãe e sua sede de saber.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que participaram desse processo que resultou na realização dessa dissertação. Como minha mãe sempre me lembra “ninguém vive sozinho” e com certeza esse trabalho não teria sido possível sem tantas mãos e mentes que encontrei nesses dois anos de pesquisa, de caminhada acadêmica e de vida discente. Porém, me limito a citar nominalmente apenas algumas dessas pessoas.

A Deus nas suas mais variadas formas de se expressar, seja que nomes possua.

Agradeço a minha família pela oportunidade e o incentivo. A minha mãe pela paciência e o cuidado e ao meu pai pela força e dedicação, assim como pela compreensão e o carinho. Agradeço ainda meu irmão pelas palavras de encorajamento tão importantes nesse processo. Agradeço a minha irmã, meu cunhado e sobrinho pela parceria de sempre.

Agradeço ao professor Carlos, meu orientador, por se mostrar solícito, compreensível e amável em um período turbulento como foram esses dois últimos anos. Gratidão.

Agradeço ao Programa de Mestrado em Ensino de História (ProfHistória), e a todos os professores do programa, pela oportunidade e ensinamentos durante todo esse período.

Agradeço aos colegas do Programa de Mestrado do ProfHistória que me acompanharam durante esse processo, agradeço pelos aprendizados e pelas trocas. Ao Matheus pela amizade e pelas parcerias durante esse processo e a Carol pelo auxílio durante o processo de revisão.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as possibilidades dos usos de temas sensíveis no ensino de História a partir da perspectiva da educação patrimonial. Pensando os patrimônios vinculados às histórias de dor e sofrimento, propõe-se investigar metodologias possíveis para que esses espaços de memórias traumáticas sejam objetos de sensibilização no ensino de História. Para tanto, apresentaremos um panorama das transformações que cercam o conceito de patrimônio no século XX e das proposições da educação patrimonial como consequência dessas mudanças. Seguidamente, traremos um balanço quantitativo dos temas sensíveis em ensino de História no meio acadêmico e nos currículos de educação básica. A base teórica para realização deste trabalho parte dos debates da educação patrimonial, assim como das reflexões de Ricoeur quanto ao dever de memória e esquecimento. Como proposição final deste estudo, iremos desenvolver as metodologias debatidas voltadas a um caso específico, o Centro de Documentação e Pesquisa do Instituto Psiquiátrico de Santa Catarina (CEDOPE/IPq). O espaço criado nas dependências de um hospital psiquiátrico faz parte de um movimento de museus que têm surgido em instituições relacionadas à dor e ao sofrimento. A dimensão propositiva pretendida é a de criar uma análise desse acervo, de modo a executar as metodologias desenvolvidas, servindo como um proposta de incentivo ao uso dos temas sensíveis em ensino de História e a educação patrimonial.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Sensibilidades. Memória. Museus.

ABSTRACT

This work aims to investigate the possibilities of using related themes in the teaching of History from the perspective of heritage education. Thinking about the heritage linked to the stories of pain and suffering, it is proposed to investigate possible methodologies so that these spaces of traumatic memories become objects of awareness in the teaching of History. Therefore, we will present an overview of the transformations surrounding the concept of heritage in the 20th century and the propositions of heritage education as a consequence of these changes. Then, we will bring a quantitative balance of the themes related to History teaching in the academic environment and in the basic education curricula. The theoretical basis for this work comes from the debates on heritage education, as well as from Ricoeur's reflections on the duty of memory and forgetting. As a final proposition of this study, we will apply the discussed methodologies to a specific case, the Center for Documentation and Research of the Psychiatric Institute of Santa Catarina (CEDOPE / IPq). The space created on the premises of a psychiatric hospital is part of a museum movement that has emerged in institutions related to pain and suffering. The intended purposeful dimension is to create an analysis of this collection, in order to carry out the developed methodologies, serving as a guide for the use of specific themes in History teaching in special areas for heritage education.

Keywords: Heritage education. Sensitivities. Memory. Museums.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pátio do Hospital Colônia Sant'ana; 1970	18
Figura 2 – Enfermaria masculina com os pacientes em leitos-chão; 1970	19
Figura 3 – Entrada do Instituto de Psiquiatria de Santa Catarina/IPq	80
Figura 4 – Jardim externo do IPq	80
Figura 5 – Fachada central do IPq	81
Figura 6 – Galeria de ex-diretores do IPq	83
Figura 7 – Porta do CEDOPE/IPq	84
Figura 8 – Porta do CEDOPE/IPq (Janela)	85
Figura 9 – Porta do CEDOPE/IPq (Fresta)	86
Figura 10 – Interior do CEDOPE/IPq	87
Figura 11 – Aparelho de Eletroconvulsoterapia (E.T.C.)	88
Figura 12 – Caderno de músicas do paciente A.	91
Figura 13 – Quadro de identificação de medicações	93
Figura 14 - Legenda do quadro de identificação de medicações	94
Figura 15 - Relógio de parede	97
Figura 16 - Ângulo de saída do IPQ, porta central	98
Figura 17 - Trecho de ladrilhos do IPQ	99

LISTA DE SIGLAS

CEDOPE/IPq – Centro de Documentação e Pesquisa do Instituto de Psiquiatria de Santa Catarina.

ICOM – Conselho Internacional de Museus

ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

ANPUH – Associação Nacional de História

DEOPS/SP – Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 DO PATRIMÔNIO NACIONAL AO PATRIMÔNIO DO SOFRIMENTO	22
1.1 REPENSANDO O PATRIMÔNIO	22
1.2 MUSEUS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	27
1.3 PATRIMÔNIOS DIFÍCEIS	32
2 TEMAS SENSÍVEIS EM ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM QUANTITATIVA DAS PRODUÇÕES DA ÁREA NO BRASIL	37
2.1 DESTACANDO A ÁREA DOS TEMAS SENSÍVEIS NO ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E ANPUH	41
2.2 REVISTAS DOSSIÊS	48
2.3 PRODUÇÕES NO ÂMBITO DO MESTRADO, A PARTICIPAÇÃO DOS TEMAS SENSÍVEIS NO PROF. HISTÓRIA	50
2.4 PARA UMA PROPOSTAS DE ENSINO EM TEMAS SENSÍVEIS: APONTANDO CAMINHOS POSSÍVEIS	51
2.2.1 A escolha dos temas	52
2.2.3 Os temas sensíveis e o espaço de ação	53
2.2.4 Interdisciplinaridade e conteúdos transversais	54
3 PENSANDO POSSIBILIDADES DE USO DOS PATRIMÔNIOS DIFÍCEIS, UMA PROPOSTA A PARTIR DO CEDOPE/IPQ	59
3.1 MUSEUS, ARQUIVOS E POTENCIALIDADES METODOLÓGICAS A PARTIR DOS OBJETOS DE MUSEUS	60
3.2 O OBJETO MUSEAL COMO DOCUMENTO HISTÓRICO	61
3.3 ENSINO PATRIMONIAL E PATRIMÔNIOS DIFÍCEIS: DEBATENDO A SENSORIALIDADE E A CRÍTICA DOCUMENTAL COMO INSTRUMENTOS DE ENSINO	65

3.4 VISITAÇÃO AO CEDOPE/IPQ: UMA PROPOSTA EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL SENSÍVEL	68
3.4.1 Preparando caminho: introdução ao tema e os instrumentos de ensino	70
3.4.2 Entrando no tema: O Hospital Colônia Sant'ana e o espaço de memória do CEDOPE/IPq	74
3.5 CADERNO DE VISITAÇÃO AO CEDOPE/IPQ	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado das experiências como pesquisador-docente e como pesquisador da área da História da Saúde, pensando temas sensíveis no ensino de História. Ao ingressar na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) em 2011, tive o prazer de poder fazer parte do projeto de extensão que resultou no grupo “Arquivos Marginais – Crime e Loucura em Santa Catarina”, sob a orientação e supervisão da professora Dra. Viviane Trindade Borges. Por meio de uma parceria entre a UDESC e o Instituto de Psiquiatria de Santa Catarina (IPq), o grupo teve acesso a uma série de documentos institucionais como livros de registros, prontuários médicos antigos, fotos e mais uma vasta gama de objetos tridimensionais que datavam desde a criação do Hospital Colônia Sant’ana em 1941.

Esse acesso possibilitou a criação do Centro de Documentação de Pesquisa, o CEDOPE/IPq, dentro das dependências do Hospital, que tinha como objetivo a salvaguarda da documentação hospitalar, assim como a criação de exposições e o desenvolvimento de pesquisas de diferentes áreas, desde que justificados por meio de parecer de comitê de ética. O projeto possibilitou o desenvolvimento de uma série de trabalhos de conclusão de curso (inclusive o meu próprio), assim como dissertações de mestrado e artigos acadêmicos. Nenhum deles, contudo, até então voltados ao ensino de História.

Antes de documentos históricos, os prontuários médicos, relatórios e fotografias eram marcas de pessoas que tiveram suas vidas investigadas por um saber médico. Eram, assim, pessoas marcadas por processos de sofrimento, de afastamento e de dor, lembrados em seus registros apenas por se apresentarem enquanto indivíduos que se colocaram contra um poder instituído, pessoas que Foucault (2006) poderia definir enquanto “sujeitos de vidas infames”. Essas fontes que podiam conter informações chocantes, tristes, ou que pudessem causar raiva ou sentimento de revolta, eram fontes sensíveis, no sentido não apenas de despertar sensações e sentimentos, mas de falar sobre vidas marcadas, como mencionado, pelo sofrimento e pela dor.

Em determinado momento de minha experiência docente, decidi tratar acerca do tema da história da loucura e da psiquiatria no Brasil a partir do conteúdo vinculado à segregação social e processos de exclusão na Ditadura Militar de 1964. Esperava que, com minha experiência nas pesquisas sobre História da Saúde, pudesse fornecer uma aula interessante e instigante sobre a temática, porém, percebi um grave equívoco logo ao fim do primeiro período.

Para iniciar os debates a respeito do tema, decidi pelo filme “Em nome da razão” (2006), do diretor Helvécio Ratton, estreado em 1979, mostrando as condições do manicômio de Barbacena enquanto um dos principais pontos de denúncia que culminaria, por fim, no processo da reforma psiquiátrica brasileira¹. O filme é chocante: pessoas jogadas nos corredores em precárias condições de higiene. Relatos de sofrimento e de trauma. Os estudantes ficaram espantados.

Na sequência da aula, quando finalmente foi possível conversar com os alunos, percebi-os em uma espécie de torpor. Acreditei que estariam prontos a comentar, participar, mas não havia reação, estavam tomados pelas cenas fortes. Foi quando uma estudante pediu a palavra e, erguendo a mão, disse que a sua avó havia sido internada em um hospital psiquiátrico. Foi o suficiente. Após uma breve fala, encerramos a aula.

Em casa voltei a relembrar o momento e pensei muito acerca daquela situação, refletindo o que a ocasionou. Eu não havia preparado os alunos para o filme, nem debatido com eles o que de fato significava tudo aquilo.

Decidi retomar o tema uma outra vez, porém com outra turma. Naquela ocasião o fiz sem auxílio de imagens ou recursos audiovisuais. No entanto, a frustração se deu em outro âmbito: os alunos ficaram pouco sensibilizados. Alguns chegaram até a se sentir à vontade para fazer gracejos e piadas sobre a condição psíquica de colegas.

Como consequência dessas reflexões, surge o questionamento que gera esta pesquisa: de que modo sensibilizar os alunos, sem chocá-los, ao tratar de temas controversos que possuem em si uma tensão baseada em experiência de dor e

¹ A reforma psiquiátrica no Brasil será brevemente abordada no terceiro capítulo deste trabalho. Para saber mais, indicamos: AMARANTE, P. (Coord.). **Loucos pela vida**: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998.

sofrimento e que podem, por fim, gerar no aluno reflexões sobre sua própria experiência?

Atraído por esses questionamentos, passei a considerar as possibilidades de tratar da sensibilidade em sala de aula, de modo a encontrar um caminho de aprendizagem que possibilite aos estudantes e aos professores desenvolver um vínculo humano com os temas tratados em sala de aula.

À medida que adentrei na pesquisa encontrei na área do *temas sensíveis em ensino de história* um caminho possível às minhas indagações. Tratar dos temas sensíveis no ensino de história pode causar estranheza à primeira vista. Uma reflexão imediata pode nos conduzir à resposta de que todos os temas em história podem ser considerados temas “sensíveis” – e de fato, dentre as disciplinas de ensino básico, a história possui um lugar privilegiado ao tratar de temas que podem suscitar emoções das mais variadas.

No entanto, alguns temas são de mais difícil entrada. Esses são temas que não apenas suscitam emoções como também as colocam contra si mesmas. Podem ser classificados como chocantes ou controversos e, por vezes, despertam uma intensa carga emocional nos alunos, à medida que relacionam esses temas às suas próprias vivências.

Pensar em temas sensíveis em ensino de história seria nesse sentido investigar as possibilidades dos usos desses temas em ensino de história tendo como base o desenvolvimento da sensibilidade e de uma íntima relação de envolvimento dos estudantes com essas temáticas estudadas.

A fim de desenvolver uma reflexão que contemplasse o uso dos documentos salvaguardados no CEDOPE, resolvi aplicar as reflexões e investigações metodológicas dos temas sensíveis a partir de uma proposta amparada na educação patrimonial.

A educação patrimonial surge como uma resposta às mudanças sociais suscitadas pelas transformações na ordem do patrimônio, que dessacraliza sua antiga função enquanto ferramenta de construção de um ideário nacionalista e passa a compreendê-lo enquanto expressão plural das diferentes identidades (FONSECA, 2005). De fato, a educação patrimonial trata das experiências do sujeito

e de suas subjetividades em relação ao patrimônio cultural à medida que educa o olhar no sentido de atribuir significados, questionar, e se relacionar historicamente aos espaços de memória (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). A educação patrimonial ganha contornos mais complexos quando a colocamos diante dos debates de temas controversos, de histórias relacionadas à dor e ao sofrimento. Como tratar da educação patrimonial quando o objeto patrimonializado se mostra parte de temas sensíveis aos alunos?

Nesse sentido acreditamos poder traçar por meio dessa pesquisa uma relação possível entre educação patrimonial e temas sensíveis a partir dos chamados “patrimônios difíceis” (MENEGUELLO, 2020) e “patrimônios marginais” (BORGES, 2013), sendo esses espaços destinados a salvaguardar memórias de difícil entrada, em geral memórias de grupos oprimidos por forças repressoras ou locais de exclusão de sujeitos destoantes das normas sociais.

O CEDOPE/IPq se enquadra enquanto um desses espaços de memórias sensíveis, passível, nesse sentido, de ser utilizado como espaço de investigação de uma educação patrimonial inserida nas preocupações dos temas sensíveis em ensino de história, que ao longo deste trabalho chamaremos de educação patrimonial sensível.

Optamos nesse sentido em investigar de que maneira sensibilizar a partir de uma educação patrimonial sensível a partir de uma metodologia que privilegie a observação dos impactos sensoriais nos estudantes. Para realizar essa tarefa indicamos no capítulo três o uso de um instrumento metodológico que aqui chamaremos de *caderno de impacto*.

O caderno de impacto é um espaço destinado à escrita dos estudantes e que possui como principal objetivo tornar visível e apreensível de que maneira o espaço patrimonial incide sobre sua sensorialidade, sobre sua experiência sensível no mundo.

Em virtude do isolamento social, que impossibilitou as aulas presenciais no momento de desenvolvimento dessa dissertação, tornou-se inviável realizar uma saída de campo com estudantes visando aplicar de forma prática a experiência de visita ao museu sensíveis do CEDOPE/IPq. Tornou-se necessário outra forma de

investigação, de modo que o uso de um caderno de impacto do autor se mostrou a possibilidade mais viável ao momento.

A fim de empreender uma investigação quanto às possibilidades educacionais de uma educação patrimonial sensível, como produto final dessa dissertação, desenvolvemos um exemplo de possibilidade do uso do caderno de impacto a partir de minha experiência empírica em visita ao CEDOPE/IPq. O exemplo de caderno tem como principal objetivo sensibilizar os professores quanto às possibilidades de uso desses espaços, assim como instigar modos possíveis de uma visita ao CEDOPE/IPq dentro das preposições de uma educação patrimonial sensível.

Assim, em resumo, propomos uma metodologia de análise de caso voltada à perspectiva qualitativa para a realização de uma investigação sobre as possibilidades do uso dos temas sensíveis em educação patrimonial e enquanto resultante dessa investigação a produção de um relato sensível de visita a um desses espaços de memórias difíceis, o CEDOPE/IPq.

Nosso momento atual exige um olhar atento a esses temas. O vírus SARS-CoV-2 causou na sociedade mundial impactos no âmbito político, econômico e social inegáveis. Em 2020 fomos apanhados por uma mudança drástica em nossa forma de ver e de se relacionar com os outros quando de repente um vírus fortemente transmissível e mortal colocou o mundo em alerta. Nos fechamos em nossas casas ao longo de quase dois anos de confinamento a fim de proteger a nós mesmos e a quem amamos, de fato é impossível escrever esse trabalho sem ter em mente o quanto ele foi afetado por esse momento histórico.

Mesmo os grupos mais desacreditados da potência da doença e do seu espalhamento rápido não puderam sustentar seus argumentos por meio tempo. A própria chanceler alemã Angela Merkel apontou em pronunciamento oficial que o Coronavírus era o maior desafio desde as guerras mundiais². De fato, essa fala

²'Maior desafio desde a Segunda Guerra', diz Merkel sobre coronavírus. **Uol notícias**, São Paulo, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/03/18/maior-desafio-desde-a-segunda-guerra-diz-merkel-sobre-coronavirus.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

evidencia o sentimento generalizado de que estamos vivenciando um grande evento histórico.

Essa sensação perpassa, é claro, as vivências pessoais de cada um de nós, seja no período de reclusão, seja por possíveis perdas familiares em decorrência da doença. Desenvolver métodos e perspectivas que auxiliem no trato aos temas sensíveis em sala de aula se torna necessário à medida que retornamos a uma normalidade que jamais deixará de nos recordar dessa experiência. Como tratar desses temas que mexem tão profundamente não apenas com estudantes, mas também com os professores, e que expõem suas angústias e limites emocionais?

Esta dissertação parte da educação patrimonial como área, na qual se torna possível abordar temas sensíveis atentando para os conjuntos patrimonializados que se relacionam a temas difíceis. O movimento de patrimonialização de espaços envoltos em sofrimento é um movimento recente. Os casos mais expressivos dessa tendência são o memorial do holocausto na Alemanha e o memorial do 11 de Setembro nos Estados Unidos; no entanto, esses não são os únicos. Por diversos lugares da América Latina se observa memoriais de vítimas da ditadura militar, lugares que antes funcionavam como central de operações, assim como espaços tortura que se tornam, no presente, lugares de memória com discursos por justiça e reparação (MENEGUELLO, 2020). Vale ainda ressaltar os museus e memoriais para salvaguardar memórias de vivências durante o período isolamento pela COVID-19, assim como a premissa de projetos de leis para a criação de memoriais aos falecidos ainda durante o desenrolar do processo de isolamento ³, exemplos que evidenciam nossa relação com o sofrimento, memória e patrimônio.

Para compreender esse fenômeno e percebê-lo sob a perspectiva do ensino de história, desenvolvemos um diálogo com os conceitos de patrimônios sombrios (MENEGUELLO, 2020) ou patrimônios marginais (BORGES, 2013). Cristina Meneguello, professora doutora que atua na área de patrimônios industriais,

³ Senado pode instituir Memorial Virtual das Vítimas da Covid-19. **Senado**, Brasília, 29 maio 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/29/senado-pode-instituir-memorial-virtual-das-vitimas-da-covid-19>. Acesso em: 20 ago. 2020.

descreve os patrimônios sombrios como “locais de intrincada fruição e estão associados ao sofrimento, a exceção, ao encarceramento, à segregação, à punição e à morte” (MENEGUELLO, 2020, p. 245).

Esses espaços, elucida a autora, possuem no bojo de suas atribuições características de reparação histórica, apontando reflexões críticas acerca de seus monumentos e possibilitando acionar essas memórias enquanto testemunhos do passado a respeito de crimes e injustiças por vezes ainda não julgadas. Ao mesmo tempo, possibilita às vítimas uma possibilidade de se utilizar desses espaços para dar sentido ao próprio sofrimento: “Na ausência total ou parcial de eficientes políticas de reparação ou justiça, tais patrimônios podem registrar, recordar e auxiliar as vítimas e suas descendentes a lidar com o passado” (MENEGUELLO, 2020, p. 246).

Impossível não relacionar esses lugares com os debates envolvendo o que Paul Ricoeur (2007) concebe enquanto dever de memória. O autor destaca em sua obra memória, história e esquecimento (2007) o uso da memória como mecanismo de justiça através de espaços de memória que privilegiam narrativas de pessoas oprimidas por poderes repressores das mais variadas formas.

Ricoeur (2007) concebe nessas memórias o uso de um sentido de luto, bastante próprio da psicanálise, de modo que é por meio dessa rememoração que os indivíduos conseguem dar sentido aquele sofrimento no presente, servindo neste dessa forma não como punição, mas enquanto processo de compreensão e assimilação da história.

Assim, o espaço da culpa é substituído por um tipo específico de responsabilidade que está intimamente relacionado a um senso de dívida diferente daquele que concebemos no senso comum. Bouton (2016) irá destacar que essa responsabilidade não se limita apenas a uma dívida, mas fazer crer uma obrigação social para que crimes terríveis não voltem a ser cometidos. Como desenvolver essa compreensão nos estudantes a partir dos patrimônios sensíveis? De que maneira transformar apatia, ou culpa, em um tomada de responsabilidade (ação) pela memória?

A fim de se pensar a questão patrimonial vinculada aos museus, bem como as possíveis metodologias a serem empregadas no trato com as temáticas sensíveis, recorreremos às obras de Menezes (1994; 2005). O autor desenvolve um debate sobre os espaços museais e sua relação com o conhecimento histórico. As reflexões de Menezes possibilitam compreender o processo de educação patrimonial relacionado ao fazer historiográfico, pois, segundo o autor, o processo de conhecimento em museus passa pela compreensão do objeto musealizado enquanto documento histórico (MENESES, 2002).

Os museus e memoriais da loucura são espaços de memórias traumáticas que se tornaram presentes a partir da reforma psiquiátrica brasileira e que suscitam esse supracitado dever de memória. Eles se apresentam enquanto espaços de memória construídos dentro de hospitais psiquiátricos e que remetem à história da psiquiatria no Brasil (BORGES, 2017). Talvez o espaço mais conhecido seja o Museu da Loucura, em Barbacena, mas outros, como o Museu Nise da Silveira e o Museu Bispo do Rosário, também são constantemente citados.

Neste trabalho, utilizaremos o CEDOPE/IPq como espaço de reflexão acerca dos temas sensíveis em educação patrimonial. Trazendo ao debate memórias do antigo hospital, tal local se enquadra nas tentativas de tornar memória a história da psiquiatria e da loucura no Brasil. O CEDOPE/IPq funciona no espaço onde antes se encontrava uma cela, quando o IPq ainda possuía o nome de Hospital Colônia Sant'ana.

Fundado em 1941, o Hospital Colônia Sant'ana foi construído durante o governo do interventor Nereu Ramos. Localizado a uma distância de 25 km de Florianópolis, no distrito de Salto do Imaruí, em São José (SC), o hospital estava atrelado ao modelo de saúde de caráter asilar, bastante recorrente no período (COSTA, 2010). Desde sua fundação, era constante o discurso de tratar-se de um local de boa recepção aos acometidos com transtornos mentais:

Segundo o discurso de seus idealizadores, a Colônia Sant'Ana foi construída em um local afastado da cidade, numa paisagem encantadora, de estilo sóbrio e agradável arquitetura se harmonizando com o “ajardinamento e a arborização”, servindo para tornar a “vida dos pacientes, um recreio ameno e continuado. (COSTA, 2010, p. 58)

No entanto, outras narrativas circulavam em paralelo ao discurso oficial: o Hospital foi aderido ao imaginário local da cidade como um espaço destinado aos loucos, aos anormais, aos que deveriam ser evitados pelos cidadãos saudáveis. Os constantes casos de superlotação e denúncias de maus tratos também agravaram a imagem da instituição.

Figura 1 – Pátio do Hospital Colônia Sant'ana na década de 1970



Fonte: Acervo do Cedope/HCS.

Em 1952 o número de pacientes no HCS elevou-se para 800, o que agravou a situação devido ao reduzido quantitativo de médicos e funcionários para atendimento, principalmente nas celas, onde se encontravam os pacientes em surtos psicóticos, constando na época o registro de grande número de óbitos. (COSTA, 2010, p. 62)

Com o passar dos anos, o Hospital Colônia Sant'ana transformou-se em Instituto Psiquiátrico de Santa Catarina. A mudança de nome vem carregada pelo movimento da Reforma Psiquiátrica, no bojo da Lei nº 10.216/2001 – conhecida como Lei da Reforma Psiquiátrica –, e na tentativa de enquadramento do espaço às diretrizes da lei, que previa o fim das internações compulsórias e o paulatino fechamento das instituições psiquiátricas. Hoje, o Hospital conta com pouco mais de 100 pacientes permanentes que moram na instituição por já estarem com idade avançada e não possuírem familiares que os acolham (BORGES, 2013).

Figura 2 – Enfermaria masculina com os pacientes em leitos-chão na década de 1970



Fonte: Acervo do Cedope/HCS.

Em 2017, surge o Centro de Documentação e Pesquisa do Instituto de Psiquiatria de Santa Catarina (CEDOPE/IPq/SC) e, com ele, acirra-se a disputa pela memória do local. É por meio do CEDOPE/IPq que se torna possível o trabalho com fontes históricas do período de fundação do Hospital.

Estando no entrelugar de diferentes espaços de memória e salvaguarda, tal local tem como objetivo organizar e disponibilizar documentos históricos para pesquisas acadêmicas. O espaço também conta com objetos museológicos em amostra, de forma que se pretende neste trabalho utilizar o espaço de acervo em exposição como parte integrante de uma reflexão de ação pedagógica.

O CEDOPE/IPq funciona regularmente nos dias de semana nos horários das 10:00 às 18:00, localizado dentro do hospital psiquiátrico. O espaço conta como um funcionário-guia que se faz presente quando a visita é agendada previamente. É comum que o CEDOPE/IPq receba visitantes de universidades em grupos guiados, assim como é natural que ocorram visitas individuais ou de pequenos grupos de familiares e amigos de pacientes ou mesmo funcionários. As possibilidades de visita de turmas do ensino médio são viáveis, desde que acordada antes com a coordenação do Hospital. No entanto é recomendado que as visitas sejam

realizadas com estudantes do ensino médio, visto tratar-se de um espaço sensível que requer determinados cuidados. Assim, o projeto torna-se possível de modo a pensar este espaço museal enquanto lugar de ensino e educação.

Como produto final deste trabalho, volto a frisar, realizaremos uma análise do acervo de modo a pensar como este pode ser usado na educação patrimonial voltada para os temas sensíveis em ensino de história.

Em relação à estrutura desta dissertação, o presente trabalho se divide em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Do patrimônio nacional ao patrimônio do sofrimento”, objetiva-se traçar um panorama das mudanças de perspectiva acerca do conceito de patrimônio cultural, atentando para o processo que o transformou de ferramenta de formação ideológica nacionalista a cada vez mais um instrumento de caráter universal que tem por base o direito cultural como seu principal vetor. Além disso, ainda no mesmo capítulo, introduziremos o debate a respeito dos patrimônios sombrios ou patrimônios marginais a partir de uma perspectiva crítica do ensino de história relacionado aos temas sensíveis.

No segundo capítulo, “Temas sensíveis e o ensino de história”, daremos ênfase à relação entre temas sensíveis, ensino de história e educação patrimonial. Inicialmente, abordando os principais conceitos da área e em seguida apresentando um levantamento das produções que tangenciam o tema, dando foco especial àquelas que se encontram no bojo da educação patrimonial.

Por fim, sistematizamos as proposições desenvolvidas no capítulo a partir das ações possíveis a serem realizadas em sala de aula ou em visitas guiadas, ao mesmo tempo que indicamos métodos para se exercer essa prática levando em consideração questões como: quais conhecimentos o professor deve dominar para elaboração de uma aula a partir de temas sensíveis? Como preparar os alunos para um tema sensível sem banalizá-lo ou fetichizá-lo? Quais habilidades devem ser mobilizadas nos alunos em decorrência do tema? Como trabalhar com acervo sensível?

O terceiro capítulo “O CEDOPE/IPq: uma possibilidade de ensino de história em temas sensíveis”, propõe um exercício de educação patrimonial sensível por

meio da análise do acervo museológico do Centro de Documentação e Pesquisa do IPq/SC, o CEDOPE/IPq. A proposta é desenvolver uma análise metodológica que privilegie a singularidade do acervo enquanto documentação sensível.

O capítulo se orienta pelas reflexões do capítulo anterior, adotando possíveis métodos para realização dessa análise a partir da educação patrimonial voltada para temas sensíveis. Como resultado desse capítulo, atinge-se a dimensão propositiva desta dissertação, qual seja de desenvolver um exemplo de caderno de impacto que a partir da sensibilidade do autor, servindo como possível proposta metodológica aos professores que desejem tratar dos temas sensíveis em sala de aula.

1. DO PATRIMÔNIO NACIONAL AO PATRIMÔNIO DO SOFRIMENTO

Neste capítulo, pretendemos, inicialmente, apontar as transformações na ordem dos debates sobre patrimônio cultural no final do século XX, denotando suas reverberações que culminam no conceito atual de educação patrimonial. Esse conceito ganha espaço privilegiado nos museus, que também se ressignificam a partir das novas concepções do sentido de patrimônio, tornando-se espaços interessantes para formação da educação patrimonial. Em seguida, abriremos o debate acerca dos usos dos chamados *patrimônios marginais* (BORGES, 2013), ou *patrimônios difíceis* (MENEGUELLO, 2020), refletindo sobre as possibilidades dos usos desses espaços para o ensino de história.

1.1 REPENSANDO O PATRIMÔNIO

O conceito de *patrimônio histórico* tradicionalmente está vinculado à formação de um sentimento de nação. As primeiras expressões que fazem uso desse sentido na acepção moderna datam da Revolução Francesa: no furor revolucionário de 1789, revoltosos colocavam abaixo monumentos do Antigo Regime e confiscavam de forma indiscriminada os bens de nobres e do clero. Essas ações “repugnavam os eruditos e contrariavam os ideais iluministas de acumulação e de difusão do saber” (FONSECA, 2005, p. 58), de modo que surgem leis específicas para proteger esses objetos e regularem os despojos confiscados pelos revolucionários, tendo como justificativa que os monumentos eram caros à instrução do povo sobre sua história. Os monumentos seriam, então, bens comuns a todos os cidadãos, e, a partir deles, tornava-se possível compreender a importância da pátria.

A ideia de posse coletiva como parte do exercício da cidadania inspirou a utilização do termo patrimônio para designar o conjunto de bens de valor cultural que passaram a ser propriedade da nação, ou seja, do conjunto de todos os cidadãos. (FONSECA, 2005, p. 58)

No entanto, no final do século XX, um processo de rearranjo dos usos das memórias oficiais, assim como do uso da própria memória enquanto fenômeno social, passa a integrar reflexões pertinentes de intelectuais de diversas áreas. O

conceito de patrimônio, até então conceito sobre o qual se sustentava a formação de uma identidade nacional, passa a ser repensado sob novos pressupostos, em que as definições de nação, identidade e memória são alargadas.

Fonseca (2005) aponta que as mudanças se estabeleciam a partir da ordem social suscitadas pelas consequências do pós-Guerra. Segundo a autora, a partir desse contexto surge a noção de *direitos culturais*, atrelados diretamente aos direitos humanos. Dessa forma, a proposição apontava para uma perspectiva de patrimônio mais democrática, objetivando que “o Estado não deve ser o único ator social a se envolver na preservação do patrimônio cultural de uma sociedade” (FONSECA, 2005, p. 71), mas que as identidades dos diversos grupos sociais, bem como a consequente participação e salvaguarda delas, são direitos “naturais” a esses grupos.

É possível perceber que essas mudanças aparecem a partir de certas condições que se relacionam às mudanças geopolíticas, sociais e identitárias do período. Fonseca (2005) aponta alguns exemplos das condições que fomentaram esse momento de virada, a partir dos quais se evidencia tratar de pressupostos que atravessaram diferentes espaços: política e social, com a independência de países colonizados que agora buscavam a formação de uma identidade própria; técnica, do ponto de vista das transformações midiáticas e do acesso à educação; e teórica, a partir da entrada da antropologia em diferentes áreas do conhecimento (FONSECA, 2005). Da mesma forma, a nível global, como aponta Gonçalves (2014), o processo de patrimonialização denotava evidentemente um espaço político diplomático de rearranjo nas relações geopolíticas presentes no período. Diz a autora:

É preciso ressaltar: o alargamento do campo do patrimônio – a começar da própria aceção, que, no caso especificamente brasileiro, também envolveu a transição do patrimônio “histórico e artístico” para o “cultural” – teve sentido político. Esteve intrinsecamente associado à concepção do patrimônio cultural como instrumento relevante na construção de relações construtivas e colaborativas entre Estados-nações e povos, como se depreende das iniciativas da Organização das Nações Unidas e, mais especificamente, da UNESCO, nas quais a valorização da diversidade cultural foi tomada como um dos pressupostos da construção da paz no pós-Segunda Guerra Mundial, com forte valorização das decorrentes iniciativas educativas. (GONÇALVES, 2014, p. 68)

A Convenção para Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, realizada durante a 17ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, ocorrida em Paris em 1972, estabeleceu novas perspectivas de proteção ao patrimônio cultural. Primeiramente por desenvolver o conceito de *patrimônio cultural mundial*, tornando a proteção do patrimônio cultural uma responsabilidade não apenas dos países separadamente, mas de uma rede internacional de proteção e assistência mútua:

Para fins da presente Convenção, deverá entender-se por proteção internacional do patrimônio mundial, cultural e natural a criação de um sistema de cooperação e de assistência internacionais que vise auxiliar os Estados parte na Convenção nos esforços que dispõem para preservar e identificar o referido patrimônio. (UNESCO, 1972, p. 1)

Com essa perspectiva referenciada no art. 8, é criada na mesma convenção uma comissão intergovernamental de proteção ao patrimônio mundial intitulada Comitê do Patrimônio Mundial. Dentre suas atribuições está a criação de uma lista de proteção de bens patrimoniais mundiais, assim como uma lista dos patrimônios mundiais em perigo de destruição, a “Lista do Patrimônio Mundial em Perigo” presente no art. 11 (UNESCO, 1972). Os nomes que devem configurar na lista são classificados como bens de “um valor universal excepcional em aplicação dos critérios que tiver estabelecido” (UNESCO, 1972, p. 6). Fica evidente a clara transposição de uma perspectiva de um sentido de patrimônio oficial nacionalista para uma perspectiva que passa a compreender o patrimônio em um sentido universal. Essa universalidade percorre todo o documento, destacando que a proteção do patrimônio mundial é de importância “para todos os povos do mundo, a salvaguarda de tais bens, únicos e insubstituíveis, qualquer que seja o povo a que pertençam” (UNESCO, 1972, p. 1).

Essas mudanças não passariam despercebidas no Brasil. Pelo contrário, o processo de ressignificação do sentido de patrimônio aparece de forma sintomática nos anos 1970 e se evidencia nas mudanças ocorridas no principal órgão vinculado à preservação do patrimônio cultural do país no período, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). No artigo “Patrimônio cultural e a

institucionalização da memória coletiva no Brasil” (2018), Pereira Júnior traz um apanhado das mudanças de perspectivas e institucionais do órgão. Essas transformações, perceptíveis inclusive nas constantes trocas de siglas da instituição, também denotam características particulares dos contextos históricos nos quais estão inseridas.

A criação do SPHAN em 1936 vem a substituir a Inspetoria dos Monumentos Nacionais. A mudança traz consigo não apenas um novo rearranjo institucional como uma diferente perspectiva patrimonial calcada na centralidade do Estado. Segundo Pereira Júnior:

Antes da criação do primeiro órgão nacional voltado para a proteção dos bens histórico do Brasil, o SPHAN, e após as primeiras ideias sobre a proteção dos monumentos histórico em 1922, começa a tomar forma, na década de 1930, um modelo ideológico que seguiria o Estado como agente fundamental na construção simbólica da nação; este modelo seria a referência para a pergunta: o que do passado deve ser importante preservar? (PEREIRA JUNIOR, 2018, p. 5)

Dessa maneira, cabia ao Estado gerenciar e definir o que seria ou não considerado apto a adquirir a qualidade de expressão simbólica da nação, assim enquanto “protagonista indiscutível e quase único das políticas de patrimônio em identificar e denominar um valor excepcional a um monumento e/ou conjuntos deles, transformando-os em patrimônio” (PEREIRA JÚNIOR, 2018, p. 6). Acerca das obras salvaguardadas, o autor aponta que se privilegiavam as obras de um cunho histórico arquitetônico voltado à construção de um sentido de nação. O simbólico pretendido estava, assim, diretamente ligado a uma perspectiva de enaltecimento de um ideário nacionalista (PEREIRA JÚNIOR, 2018).

No ano de 1979, essa perspectiva se altera e o SPHAN passa a valorizar elementos distintos daqueles anteriores que estabeleciam no seu itinerário. A expressão mais marcante surge a partir da concretização do patrimônio imaterial como também parte integrante das categorias que formam o patrimônio cultural (PEREIRA JÚNIOR, 2018).

À medida que as definições de patrimônio deixam de estar submetidas apenas à materialidade dos monumentos, a definição dos bens patrimonializados

passa também a ganhar contornos mais democráticos, da valorização do direito cultural de identidades e identificações dos grupos sociais no Brasil (PEREIRA JÚNIOR, 2018).

Essa perspectiva do direito cultural não se limita ao patrimônio, mas se mostra parte integrante da constituição de 1988. Nela, o Estado ganha outros contornos na sua relação com a cultura e com o patrimônio cultural. O art. 215 da Constituição Federal em especial, que trata acerca da cultura e da defesa da pluralidade cultural, aponta para o Estado não mais como agente protagonista das definições simbólicas do que é cultura, mas como protetor das diferentes expressões culturais: “Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988, on-line). As expressões culturais indígenas, afrobrasileiras, assim como outras não especificadas no texto, passam a compor o quadro de cultura nacional juridicamente.

O art. 216, por sua vez, consoma essa perspectiva do direito cultural relacionando ao patrimônio cultural brasileiro, conceituando-o enquanto: “bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, on-line). Consolida-se, dessa maneira, o patrimônio cultural brasileiro numa perspectiva democrática, em que o Estado serve como protetor dessas diferentes manifestações culturais. Ao mesmo tempo, ficam evidentes as aproximações das transformações do sentido de patrimônio cultural no Brasil em relação ao quadro internacional, como aponta Pereira Júnior:

Essas mudanças ocorrem devido à necessidade de sempre melhorar o sistema de identificação do patrimonial nacional, da preservação, divulgação, de produzir conhecimento, além de incorporar os conceitos reivindicados pela sociedade em prol dos monumentos coletivos (como as culturas locais) e de estar em sintonia com os órgãos internacionais. (PEREIRA JUNIOR, 2018, p. 11)

Dessa forma, estabelecia-se, assim, uma nova perspectiva da própria função do patrimônio no âmbito nacional e internacional: agora não mais enquanto expressão da nação, mas da universalidade das diferentes expressões de

identidades. Como consequência dessas mudanças, novos paradigmas da museologia adquirem espaço, assim como novas funções e proposições sobre os próprios museus. Surge, por fim, a proposta de uma educação voltada à compreensão dos espaços patrimonializados segundo essa nova perspectiva universalista: a educação patrimonial.

1.2 MUSEUS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Do ponto de vista da produção do conhecimento, o texto de Pierre Nora (1993), escrito de forma concomitante aos acontecimentos que observava⁴ no âmbito das transformações do sentido de patrimônio, surge como importante reflexão sobre o processo que transcorria. O autor aponta que na sociedade francesa contemporânea proliferavam tipos específicos de espaços de rememoração, locais que o autor conceitua como lugares de memória. Nora indicara que a multiplicação desses lugares se devia, principalmente, à separação do presente e do passado em uma quebra de sentido de continuidade. Ou seja, enquanto o vínculo com o passado se dissolvia, os lugares de memória se proliferavam como forma de sustentar uma reminiscência desse sentimento. “O sentimento de continuidade tornar-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória” (NORA, 1993, p. 7).

Gonçalves (2015), em artigo bastante elucidativo sobre a questão, destaca que o texto de Nora apontava as possibilidades de nova perspectiva historiográfica.

[...] os lugares de memória apareciam estreitamente vinculados a uma proposta de renovação historiográfica: propunha-se a passagem de uma história que era identidade da nação para uma história dos lugares de memória da nação. A proposta dos “lugares de memória”, feita por Nora, partia de um diagnóstico histórico e buscava construir um projeto historiográfico renovador. (GONÇALVES, 2015, p. 18)

Nesse sentido, o que propunha Nora era uma renovada historiografia que não serviria ao manutenção do poder simbólico nacionalista, mas que, na verdade, estaria atuando nos lugares de memória de modo a “desnaturalizar” as narrativas

⁴ O texto original é de 1984.

historiográficas enraizadas nesses espaços (GONÇALVES, 2015). A proposição do autor estaria, assim, em consonância com o contexto de crise da memória oficial, em que se abre espaço na distensão do conceito de nação e identidade⁵, como a passagem de uma perspectiva nacionalista para uma perspectiva universalista do patrimônio. Essa perspectiva se dividiu entre as diversas áreas das ciências humanas, a exemplo do mencionado texto de Pierre Nora (1993), e ganha importante acesso na museologia.

Nora (1993) aponta que os lugares de memória surgem de uma necessidade de sustentar narrativas de memória em detrimento de um tempo acelerado que desfavorece as relações com o passado. Esse movimento, segundo o autor, se apresenta fora de um círculo cotidiano: “é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13). A partir desse entendimento se compreende que museus são lugares de memória por definição: por meio deles, a memória se consolida em narrativas sobre o passado que atravessam sensorialmente o espectador por meio dos objetos, ao mesmo tempo em que esses objetos se apresentam fora de seu uso recorrente, como sugere Ramos (2004, p. 19): “Ninguém vai a uma exposição de relógios antigos para saber as horas. Ao entrar no espaço expositivo, o objeto perde seu valor de uso”. Esse processo causa ao objeto uma mudança não apenas de função, mas de significado. Ele passa a representar um signo de um passado, que, por definição, foi considerado importante de ser evidenciado e salvaguardado. O objeto torna-se, então, objeto museal:

O objeto de museu – que não significa meramente o objeto em museu – como objeto musealizado, passa a adquirir um estatuto museológico. Tal conversão do contexto ordinário da coisa ao universo simbólico do museu implica um processo corolário de ressignificação para que o objeto ou coisa detentor de sentidos em seu contexto precedente não museal adquira sentido no contexto museal em que adentra. (BRULON, 2015, p. 26)

Tradicionalmente essa operação de ressignificação e sacralização dos objetos cotidianos, transformando-os em objeto museais, imbuía neles um caráter austero

⁵ A mesma França que forjará o conceito de patrimônio histórico como instrumento de formação de um ideário de nação via-se agora diante de uma crise de seus monumentos, uma crise em sua memória.

de verdade incontestável. Para esses acervos museais tradicionais, o que deveria ser preservado passava, primeiramente, por uma memória das glórias do passado como instrutores sociais para a formação do cidadão patriótico. O objeto museal “banal e irrelevante”, assim como o excepcional e heróico, conforme aponta Meneses (1994, p. 24), sustentam uma história dos grandes feitos da nação por meio de indivíduos excepcionais. Esse caso não foge também aos museus etnográficos europeus do século XIX, que estabeleciam por meio de seu acervo um regime de poder alicerçado em conhecimentos embasados em verdades científicas, que decretavam seu domínio por meio de suas classificações (BRULON, 2015). Em ambos os casos, evidencia-se o caráter instrutivo dos museus, seja na formação de sentimento nacional, seja enquanto divulgador científico.

A mudança de paradigma dos museus, que altera sua característica tradicional soberana, vem com a chamada Museologia Social que cresce nos anos 1960 (PINHEIRO, 2015). A partir dessa perspectiva, o museu assume um caráter de preservação de diferentes culturas, engajando-se na defesa dos direitos culturais e abrindo novas perspectivas teóricas⁶. Mutinho (1993) aponta a Declaração de Santiago de 1972 como um marco definitivo para se repensar os espaços de museus e lançar as bases da museologia social. As reflexões lançadas nesse momento foram parte do acúmulo das discussões que fermentavam em encontros regionais e nacionais. A culminação na Declaração de Santiago serviria, então, a uma nova museologia, que encontrava nos conceitos de museu “integral”, assim como os museus comunitários, ou ecomuseus, suas expressões mais evidentes, mas que não se limitava a apenas uma transformação da forma, mas na reflexão contínua dos usos e dos fazeres dos museus.

Os objetos musealizados também passam a ser repensados com as bases de uma nova museologia. Se numa perspectiva tradicional o objeto museal encarceraria uma narrativa imbuindo-a de um regime de verdade, na perspectiva da nova museologia o objeto museal passa a compor o local enquanto documento histórico passível de críticas e de conseqüente reflexão e investigação acerca do passado.

⁶Para saber mais a respeito da museologia social, recomenda-se: MOUTINHO, M. C. Sobre o conceito de museologia social. **Cadernos de Sociomuseologia**, [s. l.], v. 1, n. 1, 1993. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/467>. Acesso em: 16 set. 2021.

Assim, a museologia “deixa de ver objetos como portadores da verdade sobre realidades ausentes para configurar um campo investigativo sobre os diferentes prismas de interpretação desses objetos” (BRULON, 2015, p. 28).

A partir dessa nova perspectiva, o museu passa a integrar outros grupos sociais, desenvolve outros formatos de exposição e de relação com a comunidade e, principalmente, passa a considerar outras áreas do saber no trato com os objetos museais e seus significados. Nesse sentido, o museu deixa de possuir uma função de construção de um patriotismo oitocentista e assume novos propósitos. Qual seria, então, a função do museu sob as novas perspectivas decorrentes da crise da memória? Meneses (2005) percebe o museu enquanto espaço multifuncional, caracterizando alguns exemplos das possíveis funções que nele habitam: a função estética, estabelecendo diálogos de sensibilidade e fruição entre espaço e espectador; funções subjetivas de “deleite afetivo”, pelo suporte de memória e identidade cultural; de formação educativa, enquanto local de busca de informação e levantamento de dados empíricos; funções de diversão e lazer – espaço de fuga da rotina e do cotidiano; e espaço que possibilita o devaneio, o sonho e o imaginário (MENESES, 2005).

Caberia, então, aos museus compreenderem sua multiplicidade de funções não como uma limitação, mas potencialidade. Essa potência só se torna possível por meio de uma perspectiva solidária entre as funções, de modo que o tripé das funções “de natureza científico-documentais, as educacionais e as culturais” (MENESES, 2005, p. 22) que habitam o mesmo local se retroalimentem.

Entendido dessa forma, enquanto espaço de múltiplas funções, mas que se articulam por meio do tripé científico – documental, educacional e cultural –, de que modo a educação e o ensino de história se articulam ao museu e às novas perspectivas de conhecimento? Se anteriormente o museu possuía a função única de educar para a pátria, e possuíam a legitimidade de verdade por meio de seus objetos, que perspectivas guardam o museu no que refere à educação e ao ensino de história na atualidade? Para responder essas questões, devemos antes ter em mente as entradas do conceito de Educação Patrimonial e suas reverberações no que tange aos museus.

A relação entre museus e educação, de modo geral, é intrínseca à própria criação do espaço museal, como apresentado acima. No entanto, a aproximação entre museu e educação escolar é recente. Knauss (2011), ao analisar os “Anais do Museu Histórico Nacional”, nos anos de 1950⁷, aponta que as obras presentes nesse documento possuem um interesse com a área da educação que ultrapassa sua forma genérica, mas estabelece um novo paradigma na museologia brasileira a partir da preocupação com o ensino escolar. As visitas guiadas, assim como a formação de museólogos e professores são alguns dos pontos discutidos nessas obras que se dispunham a aproximar o ensino escolar dos museus históricos. No entanto, é visível nessas obras uma preocupação com uma identidade cívica, denotando na educação escolar pensada nesse momento para objetivo de construção de um sentimento de pertencimento nacional nos estudantes.

O que se revela, portanto, é a visão cívica do ensino escolar e da educação nos museus, atrelados à história e à consciência patriótica. A educação nos museus e mesmo a defesa da renovação do ensino se combinava, assim, à promoção de uma educação para o civismo patriótico. (KNAUSS, 2011, p. 588)

Dessa forma, a aproximação entre educação escolar e museus propiciou novas possibilidades de abordagens e de pensar o próprio espaço museal, no entanto, em seu interior, os museus mantinham e legitimavam ainda uma narrativa oficial de formação patriótica.

Nos anos 1980, contudo, uma nova perspectiva a respeito do conceito de patrimônio cultural irá assumir forma nos debates e, por consequência, alterar as perspectivas em educação voltadas aos museus. O seminário realizado no Museu Imperial com o tema *uso educacional dos museus e monumentos* é considerado um marco no novo paradigma que cerca os debates que envolvem patrimônio e educação. Será a partir dessas discussões que se tornará possível estabelecer o conceito de educação patrimonial, assim como as metodologias próprias de seu uso (KNAUSS, 2011).

⁷ Knauss (2011) apresenta os trabalhos de Santos Trigueiros (1955), Guy de Hollanda (1958) e Regina Monteiro Leal (1958), dentre outros exemplos, que refletem a respeito da aproximação entre museus e educação escolar, denotando uma sintonia entre essas obras com os debates nacionais e internacionais sobre o assunto.

Como principal característica, a educação patrimonial se apresenta enquanto um processo contínuo de alfabetização cultural, com ênfase nos debates acerca das múltiplas identidades, modificando a perspectiva tradicional de atrelar o patrimônio apenas à cultura nacional oficial.

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 8)

No entanto, determinados patrimônios suscitam memórias de dor e de sofrimento. Esses espaços, muitas vezes carregados de memórias traumáticas, surgem a partir de uma nova relação com o patrimônio cultural e necessitam de um cuidado maior no trato com o ensino de educação patrimonial.

1.3 PATRIMÔNIOS DIFÍCEIS

A expansão do sentido de patrimônio cultural transformou o sentido original de patrimônio vinculado a uma memória nacional para uma perspectiva universal que tem como objetivo a proteção de espaços de memória de comunidades e culturas diversas. Essa perspectiva democratizou o direito à memória de múltiplos grupos culturais, assim como estabeleceu novas formas de patrimônio como o patrimônio industrial, o patrimônio da saúde etc. Por outro lado, esse movimento também favoreceu a comunidades historicamente segregadas seu direito à “justiça histórica”.

Espaços de memória que traziam uma narrativa única oficial são tornados alvos de críticas por uma perspectiva que percebe em suas nuances traços de dor e sofrimento de grupos suprimidos. Do mesmo modo, locais que se apresentam como espaços traumáticos, muitas vezes recordados enquanto locais de violação de direitos humanos, passam a ser referenciados também enquanto patrimônios a serem preservados com uma narrativa de justiça.

Esses locais aparecem com diferentes conceitos em bibliografias sobre o assunto como os conceitos de patrimônio difíceis (MENEGUELLO , 2020) ou patrimônios marginais (BORGES, 2013). No entanto, assemelham-se ao expressarem lugares memorialísticos que possuem em seu bojo história de sofrimento de pessoas vitimadas por diferentes meios de opressão, nos quais a memória ainda permanece em disputa.

No final do século XX, os lugares de memória vinculados à dor e ao sofrimento, tem se proliferado. Em 2002, a UNESCO incluiu o Campo de Concentração de Auschwitz-Birkenau na lista de patrimônios mundiais (MENEGUELLO, 2002). Essa ação reflete outra perspectiva de patrimonialização para além da “democratização” da memória, ou, ainda, da universalização do direito cultural: a inclusão de um campo de concentração na lista de patrimônios mundiais aponta uma preocupação atual sobre os espaços de memória vinculados a uma justiça histórica. Boris Rhein, secretário da Ciência da Cultura de Hessen, afirmou na época que “o reconhecimento ressalta a importância única e social dos documentos para a história do pós-guerra e para a cultura de memória da Alemanha” (UNESCO DECLARA..., 2020). A memória, aqui, é apontada pelo secretário como algo que deve ser lembrado por ser um ponto-chave importante do pós-Guerra, ou seja, retrata a importância de não se eximir da memória do pós-Guerra os massacres e as mortes⁸.

Meneguello (2002) cita outros exemplos de espaços de patrimônios sombrios que se tornaram lugares de memória com narrativas de reparação, como o Museo de La Memoria (2003), em Santiago no Chile, que anteriormente abrigava um campo clandestino de detenção responsável pelo desaparecimento, tortura e morte de 5 mil pessoas durante os anos de 1976 a 1983; e o DOPS, de São Paulo, que tornou-se o Memorial da Resistência, mas que dos anos 1940 a 1943 abrigou o Departamento

⁸ Vale ressaltar que, para Boris Rhein, preservar esse espaço se mostra importante para a “cultura de memória da Alemanha”. Assim, o patrimônio cultural tradicionalmente vinculado a fomentar uma memória grandiosa da nação agora se apresenta enquanto categoria que auxilia as nações a repensarem seu passado através das lembranças julgadas difíceis.

Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (DEOPS/SP) (MENEGUELLO, 2002).

Há ainda outros exemplos que podemos encontrar em Borges (2017) tratando acerca dos patrimônios marginais de antigos manicômios que se tornaram lugares de memória, como o Museu da Loucura (1996), criado onde anteriormente se constituía o Manicômio de Barbacena; O Museu Bispo do Rosário de Arte Contemporânea (2001), surgido na antiga colônia Juliano Moreira; Memorial do São Pedro (2002), no Hospital São Pedro; e o Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOPE/SC) do antigo Hospital Colônia Sant'ana, em Santa Catarina (BORGES, 2017).

Podemos compreender o surgimento desses locais a partir do movimento que Paul Ricoeur (2003) conceitua enquanto “dever de memória”. Para o autor, o dever de memória está intimamente relacionado a uma perspectiva de justiça que se ampara no entendimento de que “O dever de memória é, muitas vezes, uma reivindicação, de uma história criminosa, feita pelas vítimas; a sua derradeira justificação é esse apelo à justiça que devemos às vítimas” (RICOEUR, 2007, p. 6). Ou seja, se caracteriza como uma reivindicação por justiça através da memória.

Ricoeur (2007) compreende que o surgimento dessa “modalidade” de memória se vincula a uma tentativa de luta que tem por base poder dar sentido àquele sofrimento no presente. Esse movimento ocorre nesse sentido, a partir do uso de instrumentos, ou espaços, de memória que rememoram o sofrimento de sujeitos oprimidos historicamente, tornando o trauma, a partir de um entendimento psicanalítico, possível de ser compreensível coletivamente.

A possibilidade que os excessos de espaços de memória podem enervar essas memórias é uma das críticas possíveis ao uso indiscriminado da repetição e profusão desses locais (BOUTON, 2016). No entanto, o que se percebe é que mesmo sem uma excessiva repetição desses espaços de memória, encontramos o enfraquecimento da possibilidade de superação do trauma coletivo na forma de espaços que feitichizam ou escamoteiam o debate por meio de um parco

adensamento dos debates envolvendo essa memória, limitando, em ambos os casos, o tema apenas ao choque

Não é incomum encontrar um fetiche vinculado a esses espaços. Contrariando as particularidades de um dever de memória, podemos perceber desde a década de 1980 um apelo de entretenimento a esses lugares. Como exemplo, temos o chamado *dark tourism*, “em que prisões, locais de tortura, campos de concentração, prédios e fabricas abandonadas são visitada numa atividade simultaneamente perigosa, selvagem e arriscada” (MENEGUELLO, 2002, p. 59). Contudo, o risco de esses espaços de memórias difíceis virem a serem suprimidos por um uso fetichista não é exclusividade do movimento *dark tourism* – de fato, como nos aponta Meneguello (2002), essa é uma possibilidade recorrente que perpassa esses patrimônios difíceis. Segundo ele,

[...] os lugares de dor ou sofrimento, mantidos pelo bem do não esquecimento, correm grave risco: as escolhas erradas na musealização podem transformar o vivido em encenação e as simulações da dor em espetáculo. (MENEGUELLO, 2002, p. 59)

Os espaços de memórias ligadas ao sofrimento e à dor se apresentam, desta forma, com locais de uma complexa entrada no ensino: se por um lado o uso incorreto de suas atribuições poderia torná-los inaptos ao ensino, de modo a limitar seu uso ao “choque”, existe, por outro, a possibilidade de retirar deles seu potencial reflexivo e sua carga sensível por meio do fetiche. E isso não é tudo – tais questões se agravam ainda mais quando o debate se estende à sensibilidades na lida com as novas tecnologias, na aceleração do tempo, ou no modo como as instituições de memórias ligadas ao sofrimento e à dor têm atingido (ou não) seus visitantes, como aponta Gonçalves (2018):

Paralelamente, observa-se que a disseminação de dadas memórias, por meio de iniciativas como a instituição de monumentos, museus, centros de documentação ou arquivos, não necessariamente favorece o estabelecimento de vínculos significativos entre o público-alvo e os acervos patrimoniais aí implicados. No caso dos “patrimônios da dor”, mais especialmente, são recorrentes as notícias e relatos de pessoas que demonstram não ser afetadas pelas histórias de sofrimento às quais aqueles bens estão conectados (registrando, por exemplo, selfies sorridentes em campos de concentração nazistas, prisões e espaços de tortura). (GONÇALVES, 2014, p. 71)

O uso do patrimônio se transformou à medida que as questões nacionais e de identidade se tornaram outras. O uso tradicional, vinculado a uma perspectiva nacionalista, trazia consigo uma narrativa oficial e linear das “glórias de um grande passado”. As mudanças sociais a partir do final do século XX possibilitaram um rearranjo dos usos desses espaços de memória, de modo que agora todos os grupos poderiam ter o direito à sua memória particular. A educação patrimonial favoreceu essa mudança, integrando a essa perspectiva um caráter de formação do indivíduo pelos espaços patrimonializados, de maneira que fossem sensibilizados a compreender os discursos de identidades presentes na materialidade e imaterialidade que os cerca. Ao mesmo tempo, o patrimônio vinculado à dor e ao sofrimento surge como consequência dessa nova perspectiva acerca do patrimônio cultural. Uma perspectiva que não busca as “glórias do passado”, mas que evidencia a dor pretérita enquanto dever de memória.

É a partir da compreensão dessa dor, sem menosprezá-la ou fetichizá-la, que o estudante de história pode se sensibilizar de modo a dar sentido àquela tragédia no presente. No entanto, é evidente a necessidade de uma metodologia que privilegie ao estudante desenvolver um olhar sensível a respeito desses lugares para que, de fato, a educação patrimonial em espaços de memórias sensíveis atue de forma eficiente. Nos capítulos seguintes, percorremos as possibilidades de uso desses espaços no ensino de história, investigando as possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de um ensino de história em educação patrimonial sensível.

2. TEMAS SENSÍVEIS EM ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM QUANTITATIVA DAS PRODUÇÕES DA ÁREA NO BRASIL

Os conteúdos de história de forma costumeira trazem conflitos violentos ou apresentam culturas distantes daquela que o estudante costuma se relacionar. Dessa forma, a história, em relação a outros componente curriculares do ensino básico, possui um espaço privilegiado para tratar de temas que podem suscitar emoções. Alguns desses temas são de mais difícil entrada. Geralmente despertam discussões e podem trazer sentimentos conflitantes aos estudantes e professores. Por vezes podem ser classificados como chocantes ou controversos.

Produções na área do ensino de história têm se preocupado com maneiras de tratar essas questões vinculadas à passados traumáticos e, a partir delas, extrair metodologias que privilegiam a sensibilidade e o desenvolvimento de um olhar humanizado para tais temas. Aqui, trataremos esses temas nomeando-os enquanto temas sensíveis.

Dessa forma, o trato com temas sensíveis em ensino de história pode gerar diversos entraves aos professores, gerando problemas específicos provenientes na forma como são alocados na comunidade escolar. Primeiramente, por se tratarem de temas presentes no cotidiano de alunos e familiares, os temas sensíveis se tornam campo de disputas de narrativas. Verena Alberti (2014), tratando dos temas sensíveis no ensino de história, evidência essa dificuldade:

Um relatório da Associação de História da Inglaterra sobre o ensino de temas sensíveis ou controversos afirma que tais temas envolvem a ideia de que injustiças foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, podendo levar a disparidades entre o que é ensinado nas aulas de história e o que é transmitido nas histórias 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, 2014, p. 2)

Outra questão é limitar os temas sensíveis apenas ao impacto que essas temáticas podem causar aos estudantes, tornando o ensino de história uma “peça de horrores” sem reflexão, nem valor de ensino, limitado apenas ao choque:

Não que o horror não precise ser estudado e conhecido, mas é preciso saber trabalhá-lo. Não cabe ao professor dar-se por satisfeito depois de chocar os alunos com algumas imagens e cenas; deixá-los com a sensação de bolo no estômago depois de assistirem a um filme, e passar para o tópico seguinte, dando aquele por encerrado. (ALBERTI, 2014, p. 3)

Trata-se, assim, de uma região de risco, onde cabe ao professor desenvolver mecanismos para melhor gerenciar as aprendizagens, as sensações, sentimentos e emoções que são suscitadas nos estudantes nos tratos com os temas sensíveis. Porém, dada a complexidade e os riscos vinculados ao uso dos temas sensíveis, será que vale a pena o professor desenvolver trabalhos voltados a esses temas em sala de aula? Qual seria a necessidade do uso das temáticas que envolvem a dor e o sofrimento no ensino de história?

Em “As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história” (SCHIMIDT, CAINELLI, MIRALLES, 2018), as autoras apontam, a partir das pesquisas de Grendel (2009), que o currículo canônico de história tem privilegiado um tipo específico de conteúdo que possibilita o “desenvolvimento de habilidades cognitivas universais” (SCHIMIDT, CAINELLI, MIRALLES, 2018, p. 485). Em oposição, surge uma dificuldade latente em trabalhar com os conteúdos da História Geral no tocante aos temas sensíveis, ou temas difíceis: “Uma das principais razões apontada é a exclusão de temas significativos da história mundial, nacional e local, relacionados com a história traumática dos diferentes grupos” (SCHIMIDT, CAINELLI, MIRALLES, 2018, p. 485).

A agenda conservadora do país é um dos principais empecilhos para o uso de temas controversos no ensino (SCHIMIDT, CAINELLI, MIRALLES, 2018), mesmo que a história do país seja praticamente impossível de ser compreendida sem acessar áreas cruéis, perversas, violentas e autoritárias que correm por toda ela, por

vezes se expressando na materialidade, no patrimônio vinculado a sofrimento e dor.

A partir dessa compreensão, apontamos a importância das reflexões relacionadas ao temas sensíveis em ensino de história, de modo que seja possível adentrar temas densos e de difícil acesso a partir de reflexões amparadas em produções acadêmicas que indicam caminhos possíveis e investigam as potencialidades desses temas. Assim, pretende-se na primeira parte deste capítulo indicar as produções brasileiras acerca dos temas sensíveis em ensino de história, assim como apontar as obras que possuem maior destaque para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Conteúdos como a ditadura militar ou o processo de escravização das populações africanas no Brasil, assim como temas como as questões étnico raciais, gênero e classe são pautas que por si geram possíveis controvérsias e potenciais dificuldades na lida com os sentimentos, emoções, opiniões e tradições dos estudantes em sala de aula. Diversas obras que tratam dessas linhas destacam a necessidade de se refletir sobre metodologias de abordagens específicas. No entanto, para a realização deste inventário, foram considerados os trabalhos que possuem como seu tema e objetivo principais pensar a questão dos temas sensíveis enquanto categoria do ensino de história *per se*. Assim, destacamos trabalhos que têm por finalidade investigar as abordagens de temáticas que geram estranhamento, debate e acirramento de opiniões e emoções em sala de aula, apesar de utilizar nomenclaturas por vezes distintas, como “temas sensíveis”, “temas controversos” ou “temas quentes”. Nesse ínterim, considera-se também os trabalhos que tratam dos conceitos de sensibilidade no ensino de história, compreendendo que este se encontra intimamente relacionado às abordagens das questões sensíveis e suas potencialidades.

Inicialmente, é importante destacar um crescimento acentuado em publicações que tratam dos temas sensíveis em ensino de história, apesar de que, em números, ainda se mostrem particularmente reduzidos, se comparados a outras áreas da pesquisa em ensino de história. Além disso, importa dizer que esses temas têm

surgido, principalmente, enquanto temas em eventos voltados ao ensino de história, angariando espaços de discussões em grupos de trabalhos próprios, ainda que não seja nula a quantidade de materiais que tem pensado os temas controversos no ensino de história em outros eventos como a ANPUH – Associação Nacional de História. Pelo contrário, como pretendemos demonstrar, em 2017, o evento da ANPUH XXIX – Simpósio Nacional do Ensino de História, com o tema “Contra os Preconceitos: História e Democracia”, contou com trabalhos que se mostram dispostos a refletir acerca dos temas sensíveis ou temas controversos, colocando em foco as discussões a respeito dos usos do ensino de história em meio aos debates e polêmicas dos projetos de lei da “escola sem partido”.

Também as revistas acadêmicas de história e ensino de história têm dedicado importantes publicações para pensar os temas sensíveis. A Revista História Hoje, com “Dossiê: Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis”, de 2018; a Revista Antíteses, com o dossiê “Temas sociais controversos e aprendizagem histórica: desafios contemporâneos”, de 2018; e a Revista Pensar Educação, com o tema “Ensino de história com questões sensíveis”, de 2020, são publicações que objetivam reunir textos de autores e autoras que têm refletido os temas controversos em ensino de história a partir de diferentes abordagens, tanto no Brasil como internacionalmente.

Por fim, cabe destacar a dissertação de mestrado profissional em ensino de história de Jonas Camargo Eugênio (2018), intitulada “Travessias: Histórias de migrante no ensino de temas sensíveis”, que apresenta em seu primeiro capítulo diferentes abordagens, perspectivas e importâncias que têm se dado a partir de preocupação com o ensino de temas sensíveis em ensino de história em diferentes contextos. Camargo perpassa pelos contextos da França, Inglaterra, Espanha, Chile e Argentina, Colômbia, Guatemala e Brasil, destacando de que maneira os temas sensíveis estão sendo pensando em cada um desses casos, o que deixa evidente a pluralidade de perspectivas que compõem as produções acerca dos temas sensíveis em ensino de história.

2.1 DESTACANDO A ÁREA DOS TEMAS SENSÍVEIS NO ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E ANPUH

O Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História tem, desde sua criação em 1988, unido reflexões teóricas sobre o ensino de história, com relatos de experiências docentes. Servindo como instrumento de troca entre professores do ensino básico e universitário, o Perspectivas, (como é comumente chamado) possibilita em seus eventos perceber por meio de seus anais os contextos de pesquisa e preocupações didáticas, teóricas e de experiências que atravessam o ensino de história.

Acerca das questões sensíveis, devemos nos atentar para um crescente número de trabalhos que surgem a partir de 2015, quando o tema do Perspectivas intitulava-se “Ensino de história e Questões socialmente Vivas”, que são definidas em seus anais enquanto:

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. São QSV, portanto, aquelas questões que se apresentam como campo de disputas e de interesses entre o Estado e a sociedade, entre diferentes grupos sociais, em cada presente histórico, ou seja, no presente do passado e no presente do presente de diferentes sociedades, cada vez mais em relações de diferentes escalas. (ANAIS, 2015, p. 5)

Dessa forma, o tema do Evento Perspectiva de 2015 privilegiou pensar nos temas de difícil entrada no ensino de história e suas possíveis abordagens. Com o conceito de “Questões socialmente vivas”, o objeto do evento foi tratar de pautas em disputa que se apresentam no presente como questões a serem debatidas.

O quadro a seguir registra os trabalhos elencados por grupos de discussão.

Quadro 1 – Artigos relacionados aos temas sensíveis no IX Evento Perspectivas 2015

GD2 – Cartografia (s) da(s) memória(s) sensíveis na/da cidade(s)	
Adriana Carvalho Koyama	<i>Educação das sensibilidades e práticas de memória: percepções dos sujeitos da experiência e formação de professores.</i>
Fátima Faleiros Lopes e Maria Silvia Duarte Hadler	<i>Leituras da/na cidade: outros olhares, outras sensibilidades</i>
Maria de Fátima Guimarães Sandra e Aparecida de Souza André Luis La Salvia	<i>Por entre memórias e histórias: colóquios, patrimônio cultural e questões sensíveis</i>
GD3 – Diálogo entre diferentes saberes e práticas no jogo da vida e do ensino de História	
Luisa da Fonseca Tavares	<i>O Ensino de História e a Educação do sensível: possíveis diálogos</i>
GD7 – Ensino de História e Linguagem: experiências na história ensinada	
Edson Nascimento Campos Herbert de Oliveira e Timóteo Mariano Alves Diniz Filho	<i>Linguagem e História: o Tratamento Dialógico das Questões Socialmente Vivas</i>
GD13 – Os museus e a formação da consciência histórica	
Kawanni dos Santos Gonçalves e Matheus Silva Dallaqua	<i>“Os objetos museais contam histórias”: sensibilização nas monitorias para o aprendizado histórico</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Foram elencados seis trabalhos que possuíam como seus objetos de análise os temas sensíveis ou a sensibilidade no ensino de história. No entanto, no que tange apenas aos temas sensíveis, apenas dois títulos se destacaram enquanto trabalhos que refletem acerca das metodologias próprias para os temas sensíveis, foram eles: *Por entre memórias e histórias: colóquios, patrimônio cultural e questões sensíveis*, de Maria de Fátima Guimarães Sandra Aparecida de Souza e André Luis La Salvia e *Linguagem e História: o Tratamento Dialógico das Questões Socialmente*

Vivas”, de Edson Nascimento Campos Herbert de Oliveira Timóteo e Mariano Alves Diniz Filho.

Neste sentido, cabe ressaltar que, apesar de se tratar de um evento de ensino de história que estava voltado às reflexões das questões sensíveis, poucos são os trabalhos que flertaram com a possibilidade de tratar das questões sensíveis enquanto centro da reflexão. De fato, o evento “Perspectivas de 2015: Questões socialmente vivas” traz trabalhos que colocam em discussão diversas facetas das questões sensíveis e dos temas controversos, mas enquanto temas centrais de análise, o número de trabalhos se mostrou bastante reduzido.

O X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado de forma concomitante à XXIII Jornada de Ensino de História e Educação, com o tema “Da pequena para a grande roda”: encontro de saberes e poderes no Ensino de História”, realizado em 2018, apresentou uma profusão de trabalhos que se preocupam com os temas controversos. Poderíamos supor duas principais características que acarretam esse aumento: 1) surgem grupos de reflexão docente (GRDs) voltado aos temas sensíveis; e 2) os debates acerca das propostas de lei do movimento “escola sem partido” angariam a necessidade dos debates urgentes acerca dos usos dos temas controversos em ensino de história, evidenciado pela quantidade volumosa de trabalhos que tratam dessa temática durante o evento.

Os GRDs apresentados que se destacam pela preocupação direta com os temas sensíveis são:

- GRD 03. Democracia em xeque: temas sensíveis e reformas curriculares no ensino de História;
- GRD 07. Memórias sensíveis em tempos de guerras de memórias: patrimônio e educação histórica;
- GRD 15. Aprendizagem, metodologia do ensino e avaliação em temas controversos da História.

O quadro abaixo faz um inventário dos trabalhos apresentados que têm os temas difíceis como foco central e seus respectivos GRDs:

GRD 03. Democracia em xeque: temas sensíveis e reformas curriculares no ensino de História	
Bruno Antonio Picoli	<i>Passado presente, futuro em suspenso: temas sensíveis e ensino de história</i>
Eduardo Cristiano Hass da Silva	<i>Temas Sensíveis e Currículo: Análise dos escritos de alunos e alunas de um preparatório vestibular popular de Porto Alegre – RS</i>
GRD 07. Memórias sensíveis em tempos de guerras de memórias: patrimônio e educação histórica	
Antônio Carlos Siqueira Dutra	<i>Outras Memórias Possíveis</i>
GRD 15. Aprendizagem, metodologia do ensino e avaliação em temas controversos da História	
Aline de Souza Maciel Daniela Boaventura Daubian Osvaldo Rodrigues Junior	<i>“Um tirano está de volta!”: o cinema e a aprendizagem histórica de temas controversos</i>
Carla Gomes da Silva	<i>O tema da "história difícil" em teses e dissertações produzidas no Brasil</i>
Sergio Antonio Scorsato	<i>Consciência histórica, neurociência e aprendizagem de temas controversos da história</i>
Cristina Elena Taborda Ribas Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	<i>Lugar da história difícil do Vale do Ribeira nos currículos escolares de São Paulo e Paraná</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Totalizam-se sete trabalhos apresentados nesses GRDs. Alguns pontos são importantes de serem analisados. Primeiramente acerca da quantidade de trabalhos

que se relacionam diretamente aos temas sensíveis que têm em sua centralidade uma preocupação ao debater essas questões. Os trabalhos elencados nessa categoria apresentaram de alguma maneira uma preocupação com essas reflexões, de modo que se percebe um crescimento de dois trabalhos, do evento anterior, para sete trabalhos em 2018. Dos sete trabalhos, podemos dividi-los segundo algumas categorias.

O trabalho de Carla Gomes da Silva, intitulado *O tema da 'história difícil' em teses e dissertações produzidas no Brasil* (2018), assim como *Consciência histórica, neurociência e aprendizagem de temas controversos da história* (2018), de Sergio Antonio Scorsato, e *Lugar da história difícil do Vale do Ribeira nos currículos escolares de São Paulo e Paraná* (2018), de Cristina Elena Taborda Ribas e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, são produções vinculados às concepções da educação histórica que encontra no conceito de história difícil (*burdening history*) um amplo paradigma teórico para lidar com as questões controversas.

A produção de Bruno Antonio Picoli, *Passado presente, futuro em suspenso: temas sensíveis e ensino de história* (2018), traz importantes reflexões a respeito dos temas, destacando as possibilidades teóricas do campo da história na lida com os temas sensíveis. Por sua vez, o trabalho de Eduardo Cristiano Hass da Silva, *Temas Sensíveis e Currículo: Análise dos escritos de alunos e alunas de um preparatório vestibular popular de Porto Alegre – RS* (2018), traz observações interessantes sobre os usos dos materiais de alunos enquanto peças que podem gerar reflexões acerca dos temas sensíveis.

E, para encerrar, o trabalho de Aline de Souza Maciel, Daniela Boaventura Daubian e Osvaldo Rodrigues Junior, *“Um tirano está de volta!”: o cinema e a aprendizagem histórica de temas controversos’* (2018) aponta possibilidades metodológicas dos usos do cinema no trato com questões sensíveis em sala de aula.

No inventário acima, listamos os trabalhos que mais se mostram relevantes para esta dissertação. No entanto, é importante salientar que o interesse relacionado aos temas controversos adquiriu um espaço privilegiado no X Perspectivas do Ensino de História, principalmente no que diz respeito às produções que possuem

uma preocupação com os avanços de projetos de lei que limitam a atuação de professores sob um falso pretexto de neutralidade.

Colocando sob suspeita a possibilidade de uma aula de “história neutra”, sem a participação de temas espinhosos, de emoções ou do confronto de idéias, os participantes do X Perspectivas do Ensino de História justificam o uso dos temas sensíveis, dos temas controversos, em sala de aula como uma saída para um ensino de história asséptico e desvinculado da realidade.

No XI Perspectivas do Ensino de História, com o tema “Histórias, Memórias e Projetos para o ensino de História no Brasil”, realizado em 2020, encontramos no GRD 26 “Temas sensíveis e afetos no ensino de história: pensando articulações possíveis” um espaço propício destinado a refletir sobre os temas sensíveis em suas potencialidades, de modo que Ensino de história e Questões socialmente Vivas. Os trabalhos apresentados podem ser visualizados no quadro a seguir.

Quadro 3 – Artigos relacionados aos temas sensíveis no XI Evento Perspectivas 2020

GRD - Temas sensíveis e afetos no ensino de história: pensando articulações possíveis	
Dayse Rocha	<i>O papel do riso e do Escárnio nas charges de Henfil: Memórias (RES) Sentidas da última ditadura militar</i>
Diego Gomes Souza	<i>Gêneros e sexualidades no ensino de História: relato de uma experiência didática</i>
Joice Farias Daniel	<i>Corpos dissidentes ao longo do tempo: “É necessário quebrar os padrões”</i>
Jonas João do Nascimento	<i>Temas sensíveis e educação patrimonial: os usos dos patrimônios difíceis em ensino de história</i>

Fonte: Elaborado pelos autor (2021)

Apesar de ser um GRD destinado especificamente ao tema, percebe-se um número menor de trabalhos apresentados, se comparado ao evento Perspectivas em 2018. Além disso, dos quatro trabalhos apresentados, apenas *Temas sensíveis e educação patrimonial: os usos dos patrimônios difíceis em ensino de história* (2020), artigo que é um breve relato das reflexões propostas nesta dissertação, possui sua preocupação principal na questão dos temas sensíveis enquanto categoria central de análise.

No que diz respeito aos eventos da ANPUH, no XXIX Simpósio Nacional do Ensino de História, com o tema “Contra os Preconceitos: História e Democracia”, encontramos diversos trabalhos que lidam principalmente com os debates referentes aos usos de temas controversos em meio a projetos de lei como o Escola Sem Partido. Contudo, encontramos também artigos que se propõem a refletir sobre os temas sensíveis e suas potencialidades no ensino de história. Abaixo, segue o inventário dos trabalhos encontrados que objetivam pensar os temas sensíveis no ensino de história.

Quadro 4 – Artigos relacionados aos temas sensíveis no XXIX ANPUH 2017

ST017 – As sensibilidades na história: artes, ciência e pensamento	
Lucas Costa Grimaldi	<i>Sensibilidade e História da Educação: o estudo dos edifícios escolares a partir das memórias sensíveis dos estudantes de Porto Alegre/RS</i>
Nilton Mullet Pereira	<i>Dilemas éticos e estéticos no ensino de passados sensíveis: sobre o valor da intuição no ensino de História</i>
ST029 – Ensino de História e as lutas entre narrativas: Políticas, saberes e práticas.	

Ana Lima Kallás	<i>Os usos públicos da história e o ensino de história: a abordagem de temas controversos</i>
-----------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O texto de Pereira, *Dilemas éticos e estéticos no ensino de passados sensíveis: sobre o valor da intuição no ensino de História* (2017), adentra nas questões teórico-metodológicas dos usos dos temas controversos em ensino de história, possuindo, assim, uma forte importância para a realização deste trabalho.

Da mesma forma, o artigo de Ana Lima Kallás, *Os usos públicos da história e o ensino de história: a abordagem de temas controversos* (2017), mostra-se essencial para as reflexões aqui pretendidas, apontando a íntima relação que os temas controversos possuem com a história pública.

Por fim, vale destacar o trabalho de Lucas Costa Grimaldi, *Sensibilidade e História da Educação: o estudo dos edifícios escolares a partir das memórias sensíveis dos estudantes de Porto Alegre/RS* (2017) – apesar de não tratar diretamente sobre as questões sensíveis, o autor sugere um ensino patrimonial que parte de memórias sensíveis. O trabalho de Grimaldi é uma forte inspiração para as perspectivas teórico-metodológicas nas quais se insere o presente trabalho, pensando nas potencialidades do *sensível* na educação patrimonial.

2.2 REVISTAS DOSSIÊS

O interesse crescente pela temática dos temas sensíveis também se apresenta nas revistas acadêmicas, em especial nos dossiês destinados a debater tais temáticas entre os anos de 2018 e 2020.

O ano de 2018 foi marcado por dois dossiês que falavam sobre a questão dos temas sensíveis: A revista *História Hoje*, com o dossiê “Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis”, e, na sequência, a revista *Antíteses*, com o dossiê “Temas sociais controversos e aprendizagem histórica: desafios contemporâneos”. A

apresentação do primeiro dossiê ficou a cargo de Juliana Alves de Andrade, Carmem Zeli de Vargas Gil e Juliana Pirola Balestra, autoras que, como destacaremos em breve, têm desenvolvido produções que pretendem refletir acerca dos usos dos temas sensíveis em ensino de história. Nessa apresentação, é mencionado que o dossiê objetiva trazer ao debate reflexões acerca das discussões que envolvem os direitos humanos e os temas sensíveis, elencando como principal eixo as produções latino-americanas que versam sobre experiências recentes como as ditaduras militares e as migrações.

Tal dossiê é composto por oito artigos que perpassam os temas sensíveis do ponto de vista das questões sociais e políticas da América Latina, como as ditaduras militares no Chile e na Argentina e a história africana na Argentina. Destacam-se, também, as produções acerca dos direitos humanos e ensino de história, de modo que essa categoria também se encontra intimamente relacionada aos temas sensíveis⁹.

Salientamos especialmente aqui o artigo de Pereira e Seffner intitulado *Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis* (2018), texto que aborda o conceito de passados vivos e se faz presente nas reflexões desta obra. Já o artigo *Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas* (2018), de Carmem Zeli de Vargas Gil e Jonas Camargo Eugênio, também se apresenta como parte essencial desta pesquisa, enfatizando as possibilidades de entradas teórico-metodológicas e indicando as principais reflexões da área.

A revista *Antíteses*, em seu dossiê, reflete no tocante aos temas sensíveis a partir da área da educação histórica. No texto de apresentação, intitulado *As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas*

⁹ De fato, na apresentação do dossiê as autoras destacam que “de certo modo, o ensino de história tem se tornado um lugar de resistência ao enfrentar o desafio de educar para a defesa dos direitos humanos. O papel do ensino de história é ensinar a conviver com a diversidade e a se posicionar no mundo (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018, p. 5 P)”. A partir dessa perspectiva, compreende-se que os temas sensíveis possibilitam uma entrada cuidadosa ao conceber tratar dos direitos humanos em ensino de história, relacionando a controvérsia e as histórias traumáticas, mas também destacando a possibilidade de sensibilização enquanto mecanismo para desenvolver uma real ação e posicionamento dos alunos em relação ao presente.

controversos no ensino de história (SCHMIDT, CAINELLI, MIRALLES, 2018), as autoras destacam o trabalho de Bodo Von Borries (2011), por meio do conceito de *burdening history*, que Schmidt (201) traduz para “história pesada”. Nele o autor encerra os temas que causam sentimentos específicos de vergonha e culpa e por isso mesmo são difíceis de serem trabalhados em sala de aula, onde costumeiramente os casos positivos, se não aquelas que se vinculam a narrativas heróicas, possuem mais espaço..

Os textos selecionados refletem, dessa maneira, a respeito da perspectiva da história pesada, destacando suas possíveis entradas no caso brasileiro e na utilização de metodologias que auxiliam no desenvolvimento da consciência histórica, a partir da perspectiva de Bodo Von Borries.

Em 2020, a revista *Pensar a Educação em Revista* lança o dossiê “Ensino de História com questões sensíveis”. A apresentação do dossiê é de responsabilidade de Carmem Zeli de Vargas Gil e Ilka Miglio de Mesquita, que evidenciam a organização de tal dossiê, que se atenta inicialmente em apontar uma revisão bibliográfica dos principais textos relacionados ao tema, nacional e internacionalmente. Na sequência, revela produções que objetivam ampliar o escopo das reflexões acerca dos temas sensíveis.

Dessa maneira, o dossiê “Ensino de História com questões sensíveis” permite acessar textos importante que embasam fortemente as produções nas questões sensíveis sob diferentes alcunhas, tais como questões sensíveis e controversas (ALBERTI, 2014); passados vivos (PEREIRA; SEFFNER, 2018); história difícil (SCHMIDT; CAINELLI; MIRALLES, 2018); temas sensíveis (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018). Além disso, apontam outras produções recentes que têm atuado nas reflexões dos temas sensíveis em ensino de história.

2.3 PRODUÇÕES NO ÂMBITO DO MESTRADO: A PARTICIPAÇÃO DOS TEMAS SENSÍVEIS NO PROFHISTÓRIA

A dissertação de Jonas Camargo Eugênio, *Travessias: encontros com migrantes e questões sensíveis em ensino de história* (2018), oferece o vislumbre de uma possibilidade metodológica no trato com os temas sensíveis, por meio do

diálogo e da participação atuante dos estudantes durante o processo de ensino em temas sensíveis. Seu projeto, resultado do processo da dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), teve como principal objetivo ofertar um troca de saberes e experiências por meio do oferecimento de um curso de história do Brasil para imigrantes senegaleses, desenvolvido por estudantes do 9º ano, 1º e 3º séries do ensino de médio de uma escola de Porto Alegre. O autor optou pelos temas sensíveis enquanto categoria para pensar seu caminho metodológico, propondo no diálogo e na atuação dos estudantes seus principais pilares do processo de sensibilização e, conseqüentemente, de aprendizado.

Em toda a trajetória do projeto de Eugênio, percebe-se um objetivo específico de desenvolver o potencial afetivo por meio de rodas de conversas e da atuação dos alunos enquanto criadores no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, o autor fornece especial participação dos estudantes no processo, possibilitando que os mesmos sejam principais sujeitos nos diálogos, com um especial apreço pelo processo de escuta, quanto na possibilidade de desenvolver os objetivos propostos pelo próprio projeto. A partir dessa metodologia, o que se evidencia a partir das conclusões de Eugênio é uma particular participação dos estudantes sob uma perspectiva autônoma e responsável.

É nesse sentido que Eugênio (2018, p. 95) irá destacar que “Ensinar temas sensíveis é tocar em questões da vida cotidiana, das práticas sociais de jovens estudantes e potencializar mais do que a reflexão central”. Assim, o que sugere o autor não se esgota apenas no debate acerca do tema, mas se expande para a ativação das áreas, como a dos afetos e da autonomia, de modo a transformar as sensibilidades em processos efetivos de ação.

Nesta primeira parte do capítulo, abordamos de forma quantitativa as principais produções desenvolvidas no âmbito dos estudos dos temas sensíveis em ensino de história. Verificamos os números de produções que têm surgido nos eventos acadêmicos e simpósios temáticos, destacando logo em seguida os dossiês de revistas em ensino de história que têm abordado o assunto. Por fim, nos detivemos de forma mais demorada na dissertação de Jonas Camargo Eugênio, observando seus objetivos e propostas metodológicas para os temas sensíveis.

A seguir, pretendemos ampliar a discussão, utilizando-se como referências as bibliografias estabelecidas na área dos temas sensíveis e ousando questionar: de que maneira as propostas teórico-metodológicas em temas sensíveis podem nos auxiliar no trato com os patrimônios difíceis em ensino de história?

2.4 PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO EM TEMAS SENSÍVEIS: APONTANDO CAMINHOS POSSÍVEIS

A partir das leituras evocadas pelo gama de trabalhos apontados na ANPUH, Perspectivas do Ensino de História, nas revistas de história e educação e pelo trabalho de dissertação do mestrado profissional em ensino de história, pretendemos neste momento apontar diretrizes possíveis para a criação de uma metodologia de uso dos temas sensíveis em ensino de história a fim de desenvolver no último capítulo uma experiência de plano de aula sobre esses temas, partindo da questão dos patrimônios sensíveis.

Tratar dos temas sensíveis em ensino de história é mover experiências e sensações por vezes desagradáveis nos estudantes. Nesse sentido, trata-se, assim, de uma região de risco, onde cabe ao professor um envolvimento cuidadoso ao desenvolver mecanismos para melhor gerenciar as aprendizagens, sensações, sentimentos e emoções que são suscitadas nos estudantes, de forma que o choque inicial, que a sensibilidade, seja um impulsionador da ação dos estudantes em seu entorno.

Para tanto, recorreremos, principalmente, às produções de Eugênio (2018), de Gil e Eugênio (2002) e de Picoli (2018), que se apresentam como obras que auxiliam a pensar mais diretamente nessas possibilidades metodológicas dos temas sensíveis em ensino de história.

Assim, orientando-se pelas produções na área, destacamos quatro eixos para a construção de uma metodologia em temas sensíveis: o recorte de temas; a interdisciplinaridade e os conteúdos transversais; e o espaço de ação.

2.2.1 A escolha dos temas

Picoli (2018) destaca, por meio de sua terceira consideração, a importância da escolha dos temas por parte do professor, para que se efetive uma metodologia própria que pense a partir dos temas sensíveis como instrumentos de reflexão e de ação do presente. É nesse sentido que o autor aponta que a escolha do docente no processo de produção das aulas deve levar em consideração as especificidades locais integradas a turmas ou ao grupo que está produzindo aquele conhecimento. Segundo Picoli (2018), não bastaria apenas reproduzir uma seleção de temas, mesmo que esses temas interessem à história enquanto ciência, como aponta a seguir:

Muita coisa pode interessar ao historiador e à História enquanto ciência e que não possuem a mesma importância para a História escolar e para o professor de História. Muita coisa pode interessar à docência em História mas que para a historiografia aparentemente nada mais de novo pode oferecer. (PICOLI, 2018, p. 267)

Assim como outros autores, Picoli (2018) destaca a necessidade de precisar a história enquanto disciplina escolar, enquanto área que se relaciona, mas que se mostra autônoma da ciência da História no que diz respeito ao trato com os temas selecionados. É aqui que os temas sensíveis podem se mostrar mais diretamente importantes enquanto categoria de seleção.

Escolher um conteúdo a fim de trabalhar com a questão dos temas sensíveis não se limita a selecionar assuntos que abordam a violência. De fato, os temas sensíveis não necessariamente precisam falar sobre aspectos de violência física para que se mostrem controversos ou polêmicos (GIL; EUGÊNIO, 2018). O risco de tornar a violência algo fugaz ou estilizada ao tratar de determinado assunto pode retirar dele todo o potencial reflexivo, levando o estudante a se relacionar apenas com o choque.

Os temas sensíveis são difíceis de serem debatidos exatamente por estarem na ordem do dia da experiência dos estudantes. Essa categoria de temas propicia ao professor diagnosticar que assuntos se mostram mais prementes para a comunidade escolar. Diagnosticar tais temas deve fazer parte, nesse sentido, de um

estudo aprofundado sobre o cotidiano escolar, entendendo as necessidades e anseios que fazem parte da vida e experiência dos estudantes que estão participando das aulas. Esse recorte de temas, ao mesmo tempo, destaca nos temas sensíveis uma aparente aproximação com possibilidades de trabalho interdisciplinar.

2.2.2 Os temas sensíveis e o espaço de ação

Bouton (2016) destaca que o dever de memória serve a uma responsabilidade que ultrapassa o caráter individual, porém não está necessariamente vinculado a uma dívida. De fato, o termo “dívida” pode não se apresentar como melhor expressão, visto que por vezes os indivíduos não se sentem responsáveis, ou responsabilizáveis, pelo sofrimento de grupos que não fazem parte de sua identidade pessoal.

Dessa forma Bouton (2016) compreende que uma ideia de obrigação poderia se relacionar melhor as potencialidades do dever de memória, segundo o autor “Ao invés de dívida, eu prefiro aqui falar de uma obrigação: a obrigação de dar algo sem ter recebido nada, para lembrar os crimes e por isso não deixá-los ser esquecido”. (BOUTON, 2016, p.281).

Na sequência Bouton (2016) aponta que o potencial alicerçado ao dever de memória se expande para além de uma forma culpa e se insere na preocupação de orientar as próximas gerações quanto aos perigos expressos nas vivências daqueles que sofreram opressões no passado.

Tratar dos temas sensíveis é tratar do conhecimento histórico em sala de aula, tangenciando, ao mesmo tempo, outros conhecimentos vinculados à ordem dos afetos e do desenvolvimento do estudante enquanto cidadão. No entanto, não se refere a uma formação cidadã aos moldes nacionalistas de outrora, mas de uma formação cidadã que parte de uma reflexão crítica e que permite aos estudantes um posicionamento efetivo acerca do presente (GIL; EUGENIO, 2018, p. 156).

E nesse sentido os temas sensíveis conversam com as preocupações apontadas por Bouton (2016) acerca do uso do dever de memória enquanto propagador de uma orientação quanto aos perigos do passado para as gerações futuras.

Ao compreender os perigos apontados pelo passado, torna-se possível ao estudante de fato se posicionar quanto ao presente. Esse posicionamento está intimamente relacionado à ação do estudante no seu meio, de modo que se sinta responsável a rememorar e informar as próximas gerações quanto aos perigos de um determinado passado.

Nesse sentido, o dever de memória, alicerçado aos temas sensíveis, nos encoraja a orientar os estudantes a tomarem a responsabilidade pelo passado para além da culpa, para além da inércia, mas como sujeitos atuantes que avisam as próximas gerações os perigos que não podem ser deixados de lado, que não devem ser esquecidos.

2.2.3 Interdisciplinaridade e conteúdos transversais

Destacamos, aqui, que os temas sensíveis possuem em sua alçada uma tendência “natural” à aproximação de propostas interdisciplinares e de conteúdos transversais, por conta de ter a característica de tratar de assuntos que não se preocupam unicamente em desenvolver categorias de conhecimento rígidas, mas que pressupõem o desenvolvimento de outras potencialidades dos alunos, não limitando-se apenas ao conteúdo central.

A partir do entendimento da BNCC compreendemos os conteúdos transversais, também chamados de Temas Contemporâneos, enquanto temas que se relacionam intimamente a atributos correspondentes à vivência cotidiana dos estudantes (BRASIL, 2019, p. 7). O documento ‘Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: proposta de práticas de implementação’ destaca essa compreensão segundo a qual:

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse

dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCTs permitam ao estudante entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade. (BRASIL, 2019)

Faz-se necessário aqui uma breve análise quanto ao que o documento descreve enquanto temas que sejam “relevantes ao seu desenvolvimento” e não temas “abstratos e descontextualizados”.

Os temas transversais de fato se caracterizam por atravessarem diferentes disciplinas e se apresentarem quando conteúdos que refletem mais diretamente as vivências pessoais e possibilidades de experiências dos estudantes. Nesse sentido o documento define que são “temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia (BRASIL, 2019)”.

No entanto, se os temas transversais (ou contemporâneos) se aproximam do cotidiano do estudante, por outro uma abordagem sintética, sem reflexão metodológica pode ocasionar um impacto indesejado.

Por outro lado, pensar os temas transversais como separados dos temas “tradicionais”, ou seja, os temas curriculares de cada disciplina, incorre no erro de apontar uma distinção que na prática não condiz com o processo educacional real. Os temas “abstratos” da disciplina possuem em seu cerne as ferramentas necessárias ao desenvolvimento do pensamento crítico necessário aos temas transversais. É nessa íntima relação que se estabelece o desenvolvimento da autonomia do estudante, a partir do pensamento crítico alicerçado fortemente o desenvolvimento do pensamento abstrato e da ação no mundo, elementos esses que não se apresentam na compreensão dos Temas Contemporâneos da BNCC, e na própria BNCC que destina o entendimento de autonomia a um campo limitado a inserção dos estudantes apenas ao mercado de trabalho.

Quanto aos temas sensíveis, Eugênio (2019, p. 95) destaca que “Ensinar temas sensíveis é tocar em questões da vida cotidiana, das práticas sociais de jovens estudantes e potencializar mais do que a reflexão central”. Assim, o que propõe o autor não se esgota apenas no debate sobre o tema, mas se expande para a ativação de áreas, como a dos afetos e da autonomia.

Os temas sensíveis podem ser compreendidos, nesse sentido, enquanto categoria que se estende para além das preposições dos currículos escolares ou ainda para além de uma perspectiva tradicional de ensino nos quais estamos acostumados o que privilegia, nesse sentido, o uso de uma abordagem dos temas transversais. Eugênio destaca essa característica com elemento central do pensamento acerca dos temas sensíveis nas produções inglesas quanto ao assunto :

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. (EUGÊNIO, 2018, p. 22)

Se assiná-la nesse sentido uma proposta pedagógica interdisciplinar que tem por base o uso de temas próximos da comunidade escolar, e em seu cerne o trata com os temas transversais.

No entanto, aqui compreendemos a importância dos conteúdos das disciplinas para o efetivo desenvolvimento dos temas transversais na construção da autonomia do estudante, entendendo que o ato de educar passa necessariamente pela compreensão do estudante acerca do seu próprio processo.

Essa perspectiva é evidenciada em Picoli (2018), baseando-se em Gert Biest, quando aponta a diferença latente entre educar e instruir no qual os temas sensíveis se encontram inseridos e que reflete uma diferença objetiva entre a promoção de conhecimentos mensuráveis e a produção do pensamento no contato com o outro.

Picoli (2018) define a atividade de educação enquanto uma atividade de risco. O principal argumento defendido pelo autor se dá no âmbito da interioridade do indivíduo que aprende, no sentido de que todo o conteúdo aprendendo reverbera de uma forma ou de outra no interior deste, seja na sua relação com suas próprias particularidades seja no aprendizado do outro que reflete em si mesmo, o que pode levar a crises de sua percepção de mundo e na maneira como percebe a si mesmo nele.

Tratar dos temas sensíveis a partir das possibilidades dos temas transversais, nesse sentido, não se limita a indicar as possibilidades de temas interdisciplinares que transpassam diferentes disciplinas, mas investigar em que medida os conteúdos apreendidos de fato reverberam numa experiência interna do estudante. Nesse sentido, os conteúdos disciplinares aliados aos temas transversais devem servir de base para o desenvolvimento orgânico das capacidades de autonomia do estudante através da percepção interna de si, e de si em relação ao outro.

No capítulo final desta produção, partiremos para a possibilidade de desenvolver uma investigação de uma metodologia em temas sensíveis a partir dos patrimônios difíceis em ensino de história. Compreendendo as particularidades do uso dos temas sensíveis em sala de aula e de sua potência, por meio da seleção especial de temas, das concepções de ação e autonomia e do desenvolvimento de conteúdos transversais, apontaremos como os patrimônios difíceis podem ser investigados a partir dos temas sensíveis, tendo a crítica documental e da sensorialidade como potencialidades.

3. PENSANDO POSSIBILIDADES DE USO DOS PATRIMÔNIOS DIFÍCEIS: UMA PROPOSTA A PARTIR DO CEDOPE/IPQ

No primeiro capítulo, percorremos as mudanças geradas no sentido atribuído no uso do patrimônio cultural durante o processo ocorrido no final do século XX, processo este que legitima o uso dos atuais patrimônios difíceis e abre possibilidades de abordagem no ensino de história na educação patrimonial. Para tanto, utilizamos como instrumento de reflexão e metodologia de uso dos patrimônios difíceis na educação patrimonial a área dos temas sensíveis em ensino de história.

No segundo capítulo, perscrutamos as principais publicações no Brasil, percebendo-a enquanto área que vem crescendo nos últimos anos em virtude, principalmente, das discussões de um suposto ensino neutro. A partir de uma pesquisa em eventos e literatura da área, evidenciou-se nas obras uma busca por métodos que possibilitem o uso dos temas sensíveis em ensino de história, tendo em vista suas particularidades, assim como cuidados necessários para realizar a empreitada de trabalhar com esses conteúdos em sala de aula.

Neste terceiro capítulo avançaremos a uma investigação em educação patrimonial sensível tendo como ponto de partida o espaço de memória de um antigo hospital psiquiátrico de Florianópolis, o CEDOPE/IPq. Para tanto, esse capítulo se divide em dois momentos. Inicialmente, apresentaremos as possibilidades de uso dos temas sensíveis em educação patrimonial por meio da percepção da peça museal enquanto documento histórico e da sensorialidade. Essa investigação bibliográfica visa contribuir com a área dos temas sensíveis em ensino de história, apontando a materialidade e sensorialidade como particularidades centrais na educação patrimonial e possíveis potências para os processos de sensibilização dos estudantes.

Em seguida, apresentaremos uma proposta de ensino patrimonial a partir desses temas, tendo como base as bibliografias levantadas até o momento, assim como a utilização de uma metodologia que se propõe a se situar dentro dos paradigmas do

temas sensíveis. Nossa abordagem se centra no tema de ensino de história e história da loucura e da psiquiatria em Santa Catarina, partindo de uma proposta de visita ao CEDOPE/IPq. Nessa proposta, debateremos o uso das peças e do espaço do CEDOPE/IPq no processo de sensibilização, tendo por base as perspectivas debatidas na primeira parte deste capítulo.

3.1 MUSEUS, ARQUIVOS E POTENCIALIDADES METODOLÓGICAS A PARTIR DOS OBJETOS DE MUSEUS

Os museus se apresentam como espaço para a educação patrimonial por excelência, a partir da sua particularidade da relação com a memória e favorecendo uma educação dos sentidos e dos significados. Pinheiro (2015) consolida essa íntima relação quando destaca os museus enquanto “[...] lugares educativos, que se constituem e que fortalecem as memórias individuais e coletivas – a memória social” (PINHEIRO, 2015, p. 58).

Essas memórias (individuais e coletivas) são expressas nos museus de maneira singular: os museus detêm materialidade do acervo, tornando a memória em objeto e objeto em memória. Os objetos tomam, assim, um lugar interessante na educação patrimonial, e é por meio dessa materialidade do objeto que o indivíduo terá o contato sensorial e sensível, possibilitando uma forma de aprendizagem tátil anterior ao do significado. Uma “alfabetização cultural” pelo sensorial, pelo sensível.

Visando novos usos do patrimônio, em virtude de patrimonializar histórias trágicas com o vínculo com o dever de memória, faz-se necessário pensar em abordagens diferentes à educação patrimonial. Afinal, tratam-se de monumentos de memórias vivas de diferentes narrativas históricas e que, por si só, trazem em seu âmago a controvérsia de diferentes falas. Como, então, sensibilizar os alunos em relação a esses monumentos?

Propomos, aqui, uma possibilidade de trato patrimônios sensíveis que parte da qualidade do objeto enquanto peça material para se atingir uma sensibilização do estudante. Para isso, inicialmente debateremos a qualidade material das peças museais enquanto documentos históricos e do processo sensorial e subjetivo no qual a relação objeto/espectador opera. Em seguida, investigaremos as

especificidades do uso da sensorialidade no ensino patrimonial em temas sensíveis, tendo como base uma leitura sensível dos objetos.

3.1.2 O OBJETO MUSEAL COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Meneses (2002) indaga: ainda existe necessidade de acervos em museu? A pergunta se mostra peculiar às particularidades do museu pós-século XX. Se a função do museu se mostra múltipla, e a crítica ao objeto museal o destituiu do tradicional manto da verdade, então o museu ainda necessita de um acervo material? Meneses argumenta que dispensar a materialidade do museu e renegar o seu acervo é dispensar do museu sua melhor expressão, a expressão material. (MENESES, 2005). O autor estabelece o vínculo do museu com o objeto como uma especificidade própria desse espaço. Ali, o objeto musealizado adquire diferentes significados e a capacidade estética de estabelecer relação com os que o observam – de fruição, surpresa, estranhamento. Como aponta o autor:

No museu nos defrontamos com objetos enquanto objetos, em suas múltiplas significações e funções – ao contrário, por exemplo, do que ocorre num supermercado. Objetos de nosso cotidiano (mas fora desse contexto e, portanto, capazes de atrair a observação) ou estranhos à vida corrente (capazes, por isso, de incorporar à minha as experiências alheias). (MENESES, 2005, p. 14)

Somado a isso, é por meio do acervo documental que o museu possibilita a expansão e a democratização das experiências e conhecimentos humanos, assim como fornece um diálogo possível entre as gerações, servindo como baliza das transformações no tempo (MENESES, 2005). Nesse sentido, o museu só pode existir sem acervo limitado à perda de sua mais potente e particular característica, a material. Consequentemente, “sem acervo reduz-se o potencial de conhecimento do museu” (MENESES, 2005, p. 28).

A relação entre o acervo museal e a produção de conhecimento se encontra no âmago das reflexões sobre que tipo de conhecimento está presente nos museus e como eles são extraídos dos objetos musealizados. O processo de desenvolvimento do conhecimento nos museus não ocorre sem uma operação de apreensão dos significados cognitivos, sensoriais e emocionais – dos afetos,

sentidos, estranhamentos – dos objetos musealizados. Dessa forma, “a atuação do museu se compromete fora do universo do conhecimento” (MENESES, 2005, p. 34), ou seja, o espaço de museu sem uma reflexão ativa do observador não desenvolve conhecimento, mas “o museu opera com material que pode também ser trabalhado como fonte de informação para produzir conhecimento” (MENESES, 2005, p. 34).

O conhecimento desenvolvido nos museus passa, necessariamente, pela análise e reflexão dos objetos de acervo. Longe de reproduzir um conhecimento estático, o museu opera no sentido de ser um espaço de experiência empírica, de pesquisa e reflexão de agência dos próprios visitantes na relação com os objetos musealizados. O conhecimento em museu surge, assim, apenas por meio do confronto com o objeto, de sua crítica, da compreensão dos valores imbuídos, assim como de suas intencionalidades e da percepção do tempo e espaço que cercam o observador de onde parte a análise. Ou seja, a partir da compreensão de que o objeto musealizado é um documento histórico.

O artigo *A memória evanescente* (TASTCH; KARNAL, 2011) nos apresenta um resumo elucidativo dos debates que cercam o conceito de documento histórico e seus usos na historiografia. Nele, os autores denotam a ampliação de temas na historiografia no século XX – como a História do Gênero, História das Mulheres, História do Cotidiano etc. – “levou a ampliação da noção de documento” (TASTCH; KARNAL, 2011. p. 15), assim como nas metodologias utilizadas pela historiografia para analisá-los. Se na historiografia tradicional considerava somente papéis oficiais como instrumentos de apreensão do passado, o alargamento da noção de documento histórico fornecerá à historiografia uma nova abordagem de análise, de modo que o documento histórico surge como “qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita” (TASTCH; KARNAL, 2011. p. 15).

Desse modo, torna-se evidente a importância da área da História em diálogo com o museu. O objeto musealizado só gera conhecimento se compreendido enquanto documento histórico estando apto, dessa forma, a ser analisado sob a

ótica dos métodos historiográficos. Em contrapartida, o espaço do museu contribui grandemente com a História, fornecendo um local de análise de documentos históricos materiais (MENESES, 1994). O artigo de Menezes, *Do teatro da memória ao laboratório da História: A exposição museológica e o conhecimento histórico* (2013), ressalta-se essa relação:

Sim, a História, forma de conhecimento, tem lugar assegurado no museu histórico. Aliás, há domínios históricos (vinculados à problemática da cultura material), que a História não poderia desenvolver ou desenvolveria de forma precária, sem a contribuição do museu. O museu histórico coleta, preserva, estuda e comunica documentos históricos. A exposição verdadeiramente histórica é aquela em que a comunicação dos documentos, por sua seleção e agenciamento, permite encaminhar *inferências sobre o passado* – ou melhor, sobre a *dinâmica* – da sociedade, sob aspectos delimitados, que conviria bem definir, a partir de problemas históricos. Inferências são abstrações, que não emanam da materialidade dos objetos, mas dos argumentos dos historiadores, referindo-se a propriedades materiais "indiciárias" desses objetos e a informações sobre suas trajetórias. (MENESES, 1994, p. 39, grifos do original)

O conhecimento em museu surgiria, dessa forma, por meio das inferências produzidas pelo método de análise que percebe nos objetos indícios que apontam reflexões sobre diferentes questões históricas¹⁰. O método de análise que possibilita a extração desse conhecimento é o próprio fazer do campo da história e, segundo Menezes (1994), seria o objetivo do próprio “ensinar história”, afinal:

Não sendo a História um conjunto *a priori* de noções, afirmações e informações – mas uma leitura em que ela mesma institui, em última instância, aquilo que pretende tornar inteligível – ensinar História só pode ser, obrigatoriamente, *ensinar a fazer História* (e aprender História, aprender a fazer História). (MENEZES, 1994, p. 39-40, grifos do original)

Sendo o ensinar história enquanto *ensinar a fazer história*, incluindo um campo de prática e da reflexão própria do método historiográfico, o espaço de

¹⁰ Gonçalves (2015) inclui nessa discussão uma interessante reflexão sobre os lugares de memória. Segundo a autora, o termo “lugares de memória” denota um enclausuramento da memória em determinado espaço, ao mesmo tempo que parece apontar para um local com um significado enrijecido a uma memória específica. A mesma autora diz que o termo “vetores de memória” é mais acertado ao se referir a esses espaços/objetos, visto que deles emana uma quantidade de memória restrita apenas por aquilo que se consegue extrair do objeto.

museu torna-se um local privilegiado do ponto de vista do aprimoramento do ensinar história, pois nele o conhecimento surge a partir da análise dos objetos museais enquanto documentos históricos. Por isso, umas das principais diretrizes de um museu histórico deveria ser “transformar-se num recurso para fazer História com *objetos* e ensinar como se faz História com os *objetos*” (MENESES, 1994, p. 40, grifos do original).

Não é à toa que *A danação do objeto: o museu no ensino de história* (2004), de Francisco Régis Lopes Ramos, é um livro citado de forma recorrente nas pesquisas acerca do tema. Ramos aponta a íntima relação dos usos dos objetos museais com o ensino de história em museus, percebendo a necessidade de uma formação e sensibilização dos visitantes no trato com o documento: “Se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas” (RAMOS, 2004, p. 21). Ler os objetos, nesse caso, não parte de uma “formação de plateia”, como aponta o autor, mas de uma formação crítica acerca dos significados que podem ser extraídos da leitura do material (RAMOS, 2004).

Nesse sentido, a formação que se propõe o museu, aliado à história, não se encarcera em seu espaço físico nem apenas ao objeto musealizado, mas numa formação do indivíduo que se expande para além do espaço musealizado, para além do objeto percebido, e se mistura às experiências do observador, favorecendo a ela uma ótica crítica sobre seu próprio entorno numa formação integral do sujeito. Uma *alfabetização cultural* que parte da experiência sensível do indivíduo.

A partir dessa percepção do documento histórico não mais enquanto verdade incontestável, mas enquanto peça que só gera conhecimento a partir da crítica, somos levados a observá-los a partir de outro paradigma. O acervo material se apresenta, assim, com particular apreço ao olhar investigativo dos múltiplos significados que podem haver por detrás da peça. Então, o espectador passa a tomar partido desse processo de conhecimento, e sua subjetividade é colocada como ponto central para essa operação.

3.3 ENSINO PATRIMONIAL E PATRIMÔNIOS DIFÍCEIS: DEBATENDO A SENSORIALIDADE E A CRÍTICA DOCUMENTAL COMO INSTRUMENTOS DE ENSINO

Pensando nos usos e atribuições do patrimônio cultural, Pinheiro (2015) leva-nos a refletir que a sensibilidade faz parte no processo de educação patrimonial à medida em que o indivíduo atribui sentido ao patrimônio em um diálogo com suas experiências individuais e coletivas. Dessa forma, estabelece tensões com suas perspectivas de identidade, de percepção de mundo e da própria complexidade das relações humanas.

No entanto, no caso de patrimônios destinados a apontar questões sensíveis, traumas e história de “vencidos”, encontramos uma camada a mais nos sentimentos e emoções suscitadas. Essa camada só pode ser acessada através de um processo de deslocamento empático, possível apenas pela leitura dos objetos (RAMOS, 2004) sob uma ótica da sensibilidade.

No texto *Cascas* (2013), de Didi-Huberman, podemos perceber essa potencialidade que se exprime na experiência sensorial de se estar nesses espaços. O autor nos leva com ele a caminhar pelo campo de concentração de Auschwitz-Birkenau. Enquanto descreve o local, ele expressa também suas sensações e impressões, que são diretamente afetadas pelo espaço que o cerca. No trecho a seguir, Didi-Huberman se depara com a rampa de triagem que levava à tragédia que esperava os prisioneiros de Auschwitz. Vejamos:

Olhei, era inimaginável e simples ao mesmo tempo. Descortinado, ao longe, a rampa de triagem – com um grupo rarefeito de turistas na aleia frontal –, senti claramente o inimaginável da realidade passada (a tragédia das triagens) como o inimaginável do ponto de vista passado (a verificação diante da mesma janela, do funcionamento correto das coisas por parte dos ss de plantão). O inimaginável, no caso das vítimas, foi a impossibilidade de forjar uma imagem clara dos minutos que se seguiram, que iriam consumir – consumir – seu destino. Ou então a recusa, no caso dos ss de plantão, a imaginar a humanidade dos homens, mulheres e crianças que ele observava do alto e a distância. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 112)

A compreensão de se estar intimamente ligado espacialmente às pessoas que estavam próximas da morte naquele local atravessa tantos outros trechos da

obra. Didi-Huberman permite um exemplo notório de como se torna possível exprimir as sensações no tocante à relação entre espectador e espaço de patrimônio sensível. O choque, aqui, tem um valor de deslocamento, de modo que, situando-se espacialmente, permite compreender de forma empática uma situação que se mostra distante: “senti claramente o inimaginável da realidade passada” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 112). O espectador não se mostra incólume ao teatro invisível/visível que se desenrola à sua frente, pelo contrário, é convidado a ver de outra maneira, colocando sob suspeita sua própria forma de olhar o mundo: “Um lugar desse tipo exige do visitante que ele se interrogue, num momento qualquer, sobre seus próprios atos de olhar” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 109).

O que destacamos, agora, é que essa “alfabetização dos signos”, que Ramos (2004) defende ao analisar os objetos de museus, ganha ainda outros contornos, na figura do texto de Didi-Huberman: colocando-os sob a ótica das sensibilidades que são despertadas nesses espaços de trauma. O que se concebe, dessa maneira, é um diálogo entre peça e observador que precipita inferências de julgamento e de estranhamento e exprime as sensibilidades do indivíduo. Nesse momento, não apenas a peça se torna material de análise como o próprio observador passa a refletir sobre sua experiência empírica enquanto fonte: Por que esse objeto me causa ojeriza? Por que me sinto fascinado por esse relógio parado no tempo? Onde estava no dia do atentado que aparece nessa foto? Essas imagens me recordam ... Minha tia também foi internada em um lugar parecido com esse, será que ela passou pela mesma coisa?

Na descrição que Didi-Huberman (2013) faz do campo de concentração de Auschwitz, suas sensações e seus sentimentos são expressos em uma narração dos elementos materiais, sensoriais e também de suas inferências e percepções. A escrita do autor parece querer abarcar mais do que uma descrição simples do local, mas objetivar as sensações, as percepções de seu próprio corpo em tensão ao “corpo patrimonial”.

Dessa maneira, destacamos que a partir de uma leitura dos objetos, aliada a uma leitura das sensações despertadas por esses objetos, torna-se possível ao estudante se sensibilizar por meio desses espaços. Tentar dar sentido àquilo que

não se apresenta diretamente, mas que se esconde sob sinais e signos da dor como câmaras de gás, muros de arames farpados, aparelhos de eletrochoque, grillhões etc.

Experienciar, descrever e testemunhar esses locais, como também as sensações despertadas por eles, apresenta-se como uma experiência possível à sensibilização dos estudantes. Ao mesmo tempo, percebendo esses movimentos, os estudantes se tornam capazes de não apenas de se sensibilizar, mas atribuir significado a esse sofrimento e, conseqüentemente, de se tornarem agentes em relação a ele. Portanto, é por meio de uma “alfabetização das sensibilidades” a partir da compreensão da dor, sem menosprezá-la, tanto menos fetichizá-la, que o estudante de história pode sensibilizar-se de modo a dar sentido àquela tragédia no presente.

Atrelado a isso, Francisco Régis Lopes Ramos (2004), através de uma leitura do conceito de *corpo de passagem* de Denise Santa’anna (2002), estabelece um conceito de *objeto de passagem*. No conceito de *corpo de passagem*, Sant’anna (2002) define que, compreendendo o objeto no espaço, este passa a se compor na medida em que se encontra inserido dentro de um determinado cenário. Nesse sentido, um *corpo de passagem* é um corpo em um determinado lugar, uma atuação porosa de um objeto que é atravessado pelo o que o rodeia.

Já o *objeto de passagem*, apontado por Ramos (2004), seria a reflexão de que o objeto em museu não é mais possível enquanto corpo de passagem: o autor aponta que a matéria-prima na qual o museu extrai a materialidade para dar origem a um objeto “sacral” é uma forma que exclui dele a possibilidade de se configurar enquanto corpo de passagem integrado a um cenário “orgânico”.

No entanto, Ramos (2004) vai além e estabelece que o objeto de passagem é um objeto em museu que está intimamente disposto a apresentar na sua materialidade uma abertura de sensação temporal na qual é atravessado. É nesse sentido que o autor define que “Não há mais a ambição de representar o passado, a memória, a história ou qualquer coisa. O que se pretende é que o objeto seja presença do tempo, percepções” (RAMOS, 2004. p. 149). Ora, é a afetação do

tempo em um sentido sensorial profundo. A percepção sugerida pelo autor, nesse caso, parte de observar o tempo e se afetar com ele.

Assim, na tentativa de estabelecer o testemunho dessa sensação, encontramos um espaço onde o estudante desenvolve uma percepção de si e do seu entorno à medida que se percebe afetado por aquele tempo, evidenciado pelos objetos, que o cerca. Na abertura dessa percepção de tempo, torna-se viável uma sensibilização pela percepção, por aquilo que não se apresenta diretamente, mas se mostra como indício material.

No entanto, a sensibilização e o olhar crítico à peça musealizada enquanto documento histórico deve passar necessariamente por uma educação do olhar. Dessa maneira, uma visita a um museu é um processo que se inicia em sala de aula (RAMOS, 2004), a fim de que o estudante prepare o seu olhar e esteja atento ao local e seus discursos e contradições.

A seguir, apresentaremos nossa proposta didática que se ampara em um caderno de impressões de visitação ao CEDOPE/IPq, tendo um olhar atento à sensorialidade e à crítica documental como base para uma proposta patrimonial sensível.

3.4 VISITAÇÃO AO CEDOPE/IPQ: UMA PROPOSTA EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL SENSÍVEL

Nas páginas seguintes, propomos uma visita a um centro de documentação e pesquisa de um antigo hospital psiquiátrico. Abordaremos as possibilidades de orientar o olhar crítico e sensível dos estudantes. No entanto, devemos antes apontar as orientações necessárias para preparar os olhares e a atenção dos mesmos. Como principal instrumento didático, utilizaremos um caderno de anotações, que aqui denominamos *caderno de impacto*,

Baseando-se principalmente na referência do texto *Cascas* (DIDI-HUBERMAN, 2013), sugerimos a utilização de um caderno de anotações que possa servir aos estudantes como meio de perceber suas sensações e reflexões despertadas pelo local, tentando, em alguma medida, observar como a experiência sensível se expressa.

Na sequência, apresentaremos uma proposta a partir do espaço do CEDOPE/IPq, sendo este um acervo de tema sensível: um memorial construído dentro de um antigo hospital psiquiátrico que ainda hoje possui forte influência no imaginário da grande Florianópolis. Enquanto proposta didática, apontaremos uma análise do acervo a partir de algumas peças selecionadas com um guia de visita a CEDOPE/IPq. Em cada peça, orientamos questões para serem expressadas no caderno de impacto. Essas questões se relacionam intimamente a uma tentativa de sensibilizar e desenvolver um olhar crítico dos estudantes acerca dos objetos e do espaço de memória.

Em resumo, propomos uma metodologia de visita a esse espaço, apontando o processo de cuidado no trato com o tema a partir da sala de aula, sugerindo instrumentos próprios para análise dos impactos causados pela relação com tema e uma análise dos objetos em exposição, visando destacar de que maneira os estudantes podem se sensibilizar por meio do contato com os objetos.

O tema tem especial apreço ao momento atual em relação às políticas de mudança das leis da reforma psiquiátrica, mas também traz alguns elementos pessoais surgidos de minha experiência em sala de aula, na pesquisa acadêmica no período de minha graduação e também experiências pessoais surgidas ao longo do processo de isolamento social em decorrência da crise do Coronavírus (2020 – atual).

Enquanto professor de ensino médio, deparo-me constantemente com momentos nos quais encontro estudantes que estão recebendo tratamento em virtude das mais variadas questões envolvendo o trato com sua saúde mental. Por si essa relação já se estabelece como um tema sensível em muitas salas de aula, seja devido aos próprios estudantes, seja devido a amigos ou familiares que passam por situações semelhantes.

No momento atual, em virtude do isolamento social necessário em decorrência dos eventos causados pela crise sanitária, percebe-se também um aumento bastante significativo de pessoas que têm buscado atendimento hospitalar especializado em função de sofrimento psíquico. O cuidado com a saúde mental se mostra, neste momento, uma discussão necessária, ao mesmo tempo em que

discursos falaciosos pautam tal questão como ferramenta para atacar o isolamento necessário para frear o avanço do vírus. Nesse sentido, mostra-se necessário não apenas conversar sobre saúde mental como compreender seu sentido e significado, assim como seus usos, por vezes equivocados, intencionalmente ou não.

Evidencia-se, dessa maneira, a urgência e atualidade desse debate. Assim, coloca-se como central o estudo sobre seu conceito e história, de modo que os estudantes possam compreendê-lo adequadamente, além de utilizar-se dele, visando possuir um autocuidado ainda mais premente na atual conjuntura.

3.4.1 Preparando caminho: introdução ao tema e os instrumentos de ensino

No que diz respeito à preparação do professor e da turma apresenta-se uma necessidade de se apontar algumas reflexões para o desenvolvimento do trabalho pré e pós-visitação. Esses apontamentos se inserem dentro de escolhas metodológicas amparadas nas categorias desenvolvidas no capítulo anterior a partir dos debates centrados em estudos dos temas sensíveis, sejam elas a escolha do tema, a importância da ação e autonomia dos estudantes e a interdisciplinaridade aliada aos chamados conteúdos transversais.

É por meio de uma inserção prévia no tema que o professor abre espaço para a sensibilização. Os temas sensíveis se apresentam como sensíveis por se relacionarem em alguma medida com um elemento de complexidade que afeta intimamente os estudantes. Esses temas apresentam cargas muitas vezes pesadas e são de difícil entrada em sala de aula. O impacto do tema envolve pessoalmente as experiências e vivências dos estudantes, de seus familiares e amigos, e deve ser tratado com responsabilidade e atenção por parte do professor.

A seleção dos temas deve respeitar uma análise prévia de como a turma se relaciona com o assunto em questão. É necessário que tanto professor quanto os alunos estejam cientes do que será tratado e possam perceber as nuances do tema na qual vão estabelecer conexões.

Como indica Picoli (2018) a educação é um caminho violento, de modo que pode expressar nos estudante percepções de si que nem sempre estão preparados. Para tanto, torna-se necessário, evidentemente, uma conversa prévia acerca do que será tratado em sala de aula, além de uma continuidade nesse diálogo. O tema história da loucura e da psiquiatria, por exemplo, adentra espaços de debate sensíveis aos estudantes, sejam eles indivíduos portadores de sofrimento mental ou não.

Como instrumento metodológico possível para esse diagnóstico, é interessante o uso de espaços de comunicação onde os estudantes podem manter seu anonimato, visto que muitas vezes sentem dificuldades em tratar abertamente sobre o tema que os afeta. Caixas de recados anônimos, físicas ou virtuais, podem servir como estes espaços. Na mesma medida pode ser do interesse do professor transformar esses canais anônimos em espaços de diálogos constantes, servindo como campo de sondagem para o encaminhamento do processo. Definido e acordado o tema se dá início ao processo de pesquisa prévia.

A visitação aos espaços de memória sensíveis pode trazer a falsa impressão de que esses traumas ficaram no passado e nada refletem sobre a atual sociedade na qual os estudantes estão inseridos. Nesse sentido, a pesquisa prévia do tema deve instigar os estudantes a perceberem a temática do museu como peça atual de reflexão, investigando de que maneira aquele tema gera impactos no presente.

No entanto Picoli (2018) vai além quando determina que a ação é um movimento produzido no Agora. O Agora, enquanto espaço-tempo de relação e mudança no mundo apresenta a característica de tomada de decisão efetiva por meio do ato. Nesse sentido, destacamos no processo de pesquisa o encaminhamento para atitudes de ação que devem se desenrolar no pós-visitação. A pesquisa prévia assim deve estar direcionada para a criação posterior de um elemento de ação, seja na escola ou no mundo, que se apresente como culminação do processo de sensibilização e reflexão da pesquisa prévia e da visitação.

Essa ação pode ocorrer em diferentes formatos. No caso de uma visitação do CEDOPE/IPq seria possível que os estudantes produzissem painéis de conscientização acerca do tema saúde mental e psiquiatria; uma exposição sobre o 18 de maio, dia comemorativo da Reforma psiquiátrica; Rodas de conversa sobre o tema com pessoas com conhecimentos específicos na área etc.

Além da ação é importante que as pesquisas prévias envolvam também o desenvolvimento de um conhecimento que permita aos estudantes identificarem o espaço e objetos que estarão diante deles na visitação.

Segundo Ramos (2004), a visitação a um museu necessita de uma preparação prévia dos estudantes para que estes estejam cientes do saber específico que se desenvolve naquele espaço (RAMOS, 2004). Nesse sentido, o autor destaca como procedimento metodológico que “a visita ao museu deve começar na sala de aula” (RAMOS, 2004, p. 21), de modo que o estudante possa aprender a “ler objetos”, atribuindo a um objeto musealizado uma leitura temporal e crítica.

Não se trata, nesse sentido, de limitar o olhar do aluno, mas possibilitar a compreensão do objeto em um contexto específico, tornando viável que os próprios estudantes realizem a tarefa de localizar em um espaço-temporal o objeto observado.

Os usos de documentos históricos de diferentes períodos se mostra um caminho possível a essa sensibilização. Uma série de documentos atuais podem nos auxiliar a introduzir essa questão. Sugerimos alguns documentos nos anexos para professores que decidam tratar do tema “história e loucura” em sala de aula. Os documentos também foram pensados em serem variados em suas tipologias, de modo que desde o início os estudantes percebam as possibilidades dos formatos do que pode ser considerado um documento histórico. Da mesma maneira, são documentos que possibilitam aos estudantes relacionar o presente com diferentes percepções acerca da “loucura” e saúde mental.

O impacto do tema envolve pessoalmente as experiências e vivências dos estudantes e seus familiares e amigos. Assim, uma primeira abordagem do

professor deve levar em consideração a predisposição da turma em tratar do tema, tendo em vista as experiências pessoais dos estudantes e o modo como se relacionam com ele.

No entanto, nem sempre a fala é acessada pelos estudantes como instrumento de diálogo em sala de aula. Pelo contrário, a exposição em sala se apresenta como um medo comum aos estudantes, do mesmo modo que a expressão pública limita o que deve ou não ser dito. Nesse sentido, faz-se necessário outro instrumento de apreensão das sensações e impactos despertados nos estudantes, instrumento este que possa se apresentar como um lugar seguro de autopercepção.

Sugerimos um caderno de anotações que aqui chamaremos de *diário de impacto*. O diário de impacto se propõe a ser um espaço seguro onde o estudante possa anotar seus pensamentos e reflexões sobre as aulas de modo livre, possibilidade que se utiliza da palavra escrita, mas também de qualquer outra forma expressão, como ilustrações ou fotografias, que o estudante desejar. O incentivo ao uso do caderno se dá baseando-se no texto *Cascas* (2013), de Didi-Humberman, no modo como o filósofo se utiliza da linguagem para expressar sensações que são despertadas na sua visita ao campo de concentração.

Como forma de criar um canal possível ao estudante, mas ao mesmo tempo possibilitar que esse encontro seja uma forma segura de se expressar, indicamos que o caderno contenha duas folhas para registro de atividades. Na primeira folha, o estudante pode articular e expressar sensações e sentimentos que deseja compartilhar com o professor e o grupo. Já na segunda folha, o estudante tem um espaço particular para anotar suas impressões de forma segura e secreta.

Essa diferença nas duas folhas do diário de impacto permite que o estudante possa se perceber de forma mais evidente, compreendendo que possui um espaço de expressão seguro, assim possibilitando que se perceba nos seus complexos mais profundos sem que, no entanto, necessite revelar ao grupo aquilo que não está preparado, ou aquilo que não deseja.

Por outro lado, o conteúdo compartilhado pelo caderno de impacto servirá tanto ao professor para perceber a continuidade do processo de aprendizagem,

quanto para sondar as possibilidades ou limites do conteúdo a partir dos impactos que esse vem causando. Observar o caderno de impactos seria, nesse sentido, uma possibilidade viável para que o professor desenvolva um plano de ações no decorrer das aulas.

Chegamos assim a contextualização do processo de construção do museu do CEDOPE/IPq.

3.4.2 Entrando no tema: O Hospital Colônia Sant’ana e o espaço de memória do CEDOPE/IPq

Os patrimônios difíceis carregam de forma recorrente outras configurações de patrimônio. O patrimônio difícil que trataremos aqui se insere também como patrimônio da saúde e patrimônio hospitalar, atualmente intitulado IPq – instituto de psiquiatria de Santa Catarina – anteriormente era chamado de Hospital Colônia Sant’ana e sua memória está intimamente relacionada a história da saúde em Santa Catarina.

Fundado em 1941, o Hospital Colônia Sant’ana foi construído durante o governo do interventor Nereu Ramos. Localizado a uma distância de 25 km de Florianópolis, no distrito de Salto do Itamaruí, em São José (SC), o hospital estava atrelado ao modelo de saúde de caráter asilar, bastante recorrente no período (COSTA, 2010).

No entanto, o que nos faz considerá-lo um patrimônio difícil está ligado ao fato desse espaço se apresentar na linha de tantos outros manicômios surgidos na primeira metade do século XX no Brasil. Manicômios esses que se caracterizavam pelo processo de exclusão e encarceramento dos “tido como loucos”.

Como aponta Borges (2013), é em meio a uma série de denúncias nos anos 1970 que as situações internas dos espaços manicomial se revelam ao público (BORGES, 2013). O choque acarretado por tais denúncias, e um lento processo de abertura política, traz ao debate a necessidade de se repensar esses espaços.

Em 1978 estreou o filme de Hércio Ratton, “Em nome da razão”. O chocante documentário traria uma crítica sistemática aos manicômios e casas de internação por meio das denúncias de maus tratos aos internos no hospital psiquiátrico de

Barbacena. Dois anos depois seria a vez do Hospital psiquiátrico Juliano Moreira sofrer críticas contundentes por meio das denúncias realizadas no programa “Fantástico”, avaliando aquele espaço asilar como um local abandonado pelo poder público e em constante precariedade.

No final dos anos 1980 seria ainda lançado o livro “Canto dos malditos”, de Austregésilo Ribeiro – livro no qual se basearia o filme “Bicho de Sete Cabeças” (2001) – o livro conta a história do período no qual o autor, ainda jovem, esteve internado em um hospital psiquiátrico durante a década de 1970, descrevendo os tratamentos como o eletrochoque e a precária vivência dentro daquele espaço.

Esses são alguns dos eventos que desde a década de 1970, e adentrando a década de 1980, seriam porta vozes de críticas que levariam a uma nova perspectiva em relação aos espaços asilares e aos atendimentos psiquiátricos. Fatores internos (como as críticas e denúncias aos espaços asilares, assim como a precarização sistemática desses espaços, o início da abertura política) e externos (como o movimento de desinstitucionalização, crescimento do movimento da antipsiquiatria e os movimentos sociais criados no pós-guerra) fomentariam um sentimento de mudança que paulatinamente resignificaria o espaço asilar e colocaria em suspeição a real necessidade desses espaços (AMARANTE, 1998)

Surge nesse contexto o movimento da reforma psiquiátrica no Brasil, movimento esse que surgido no final da década de 1970 possuía como foco inicial a crítica aos espaços asilares e posteriormente (segunda metade da década de 1980) a crítica a própria instituição psiquiátrica (AMARANTE, 1998).

A luta do movimento da Reforma Psiquiátrica culmina na lei nº 10.216/2001 (conhecida como lei da reforma psiquiátrica) prevendo o fim das internações compulsórias e o paulatino fechamento das instituições psiquiátricas. Além disso, o texto da lei também aponta uma perspectiva de mudança ao olhar os pacientes psiquiátricos a partir de uma perspectiva que compreende o conceito de saúde a partir de uma óptica de qualidade de vida e de atuação cidadã de modo a inserir esses indivíduos no convívio social, como expresso no artigo 2º onde a pessoa em tratamento psiquiátrico deve “ser tratada com humanidade e respeito e no interesse

exclusivo de beneficiar sua saúde, visando alcançar sua recuperação pela inserção na família, no trabalho e na comunidade”¹¹

A mudança de nome do Hospital Colônia Sant’ana para Instituto Psiquiátrico de Santa Catarina vem, inclusive, no bojo das mudanças do movimento da Reforma Psiquiátrica, e da lei nº 10.216/2001 na tentativa de enquadramento do espaço as diretrizes da lei, que previa o fim das internações compulsórias e o paulatino fechamento das instituições psiquiátricas.

Hoje o Hospital conta com pouco mais de 100 pacientes permanentes que moram na instituição por já estarem com idade avançada e não possuírem familiares que os acolham (BORGES, 2013).

A fim de salvaguardar os documentos históricos da história da instituição e consequentemente da psiquiatria em Santa Catarina surge o Centro de Documentação e Pesquisa do Instituto de Psiquiatria de Santa Catarina (CEDOPE/IPq/SC) em uma parceria entre a UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina e o IPq/SC no ano de 2011. É por meio do CEDOPE/IPq que se torna possível o trabalho com fontes históricas que se apresentam desde a fundação do Hospital até o contexto atual.

Tessitore aponta que um Centro de documentação e pesquisa é um espaço híbrido de documentos de variados tipos, segundo ela:

O Centro de Documentação representa uma mescla das entidades anteriormente [museus, bibliotecas e arquivos] caracterizadas, sem se identificar com nenhuma delas. Reúne, por compra, doação ou permuta, documentos únicos ou múltiplos de origens diversas (sob a forma de originais ou cópias) e/ou referências sobre uma área específica da atividade humana. Esses documentos e referências podem ser tipificados como de arquivo, biblioteca e/ou museu. (TESSITORE, 2005, p. 14)

Estando no entre lugar entre diferentes espaços de memória e salvaguarda, um centro de documentação e pesquisa tem como objetivo organizar e disponibilizar

¹¹ A lei da reforma psiquiatria 10.216 gera uma transformação na assistência psiquiátrica com o fim das longas internações e a inclusão dos Centros de Atendimento Psicossocial (CAPS). Os CAPS são centros de atendimento que objetivam estar descentralizados e próximos aos seus usuários. Nesse sentido objetivam realizar o tratamento de seus usuários mantendo-os em suas comunidades, garantindo os vínculos afetivos e a inclusão dos indivíduos em sua rede.

documentos históricos para pesquisas acadêmicas. Os documentos salvaguardados por esse tipo de espaço podem variar em graus diversos. Fundos de arquivo, coleções, material hemerográfico, material bibliográfico, objetos tridimensionais e bancos de dados são parte do acervo que podem ser encontrados em um centro de documentação e pesquisa (TESSITORE, 2005).

É pouco comum que se encontre em um centro de documentação e pesquisa um espaço destinado a acervo museológico (TESSITORE, 2005,), no entanto é o caso do CEDOPE que conta com um espaço destinado a exposições permanentes e temporárias (BORGES, 2013).

De fato, o conjunto de documentos presentes no espaço do CEDOPE se mostra bastante múltiplo em categorias. Letwin (2019) em seu trabalho de conclusão de curso catalogou os objetos museológicos do CEDOPE, observando o catálogo é possível verificar essa multiplicidade:

Planta baixa do hospital; um manual de operação de aparelho de eletrochoque; documentos relacionados a internos tais como um livro de registro de mensagens; prontuário com paciente nº1; Livro Ata; Relatório de prestação de contas; livro de visitas; quadro de identificação de medicação com suporte em acrílico; manual de instruções de equipamento odontológico; 3 recortes de jornal sobre o IPq; 9 Pôsteres sobre os setores do IPq/SC sendo eles: 3 deles abordam um breve histórico do IPq/SC com Informações Cronológicas, 1 sobre os profissionais de Psicologia e suas atividades, 1 sobre a Terapia Ocupacional, 1 os profissionais do Serviço Social, 1 do departamento de Educação Física, 1 da atuação da Pedagogia, 1 sobre os Pacientes); 1 Plotagem aplicadas sobre parede acima exibida; 4 Plotagens aplicadas sobre módulos em MDF sobre a história da instituição. O segunda coleção refere-se a "Objetos Médicos". Assim, pude averiguar a presença de 1 eletrocautério; 1 balança; 1 cuba rim; 1 cuba redonda; 1 aparelho de eletrocardiograma; 1 banheira; 1 leito; 1 microscópio; 2 aparelhos de eletrochoque; 1 suporte para braço; 3 bandejas esmaltadas com tampa; 1 instrumento cirúrgico; 1 instrumento odontológico; 2 chaves de boca; 1 alicate; 1 aparelho de pressão; 1 porta soro; 1 placa "gabinete dentário"; 1 bandeja inox; 1 balde; 1 fogo cirúrgico; 1 mesa cirúrgica; 1 esterilizador de gaze e 1 porta prontuários; 1 lâmpada para raio X. A terceira coleção identificada é aqui chamada "Freiras da Congregação da Divina Providência" a qual apresenta diferentes tipologias de objetos de uso cotidiano das religiosas. Essa coleção é composta em sua maioria principalmente por mobiliários, objetos litúrgicos. Assim, constam 1 cristaleira; 1 crucifixo; 1 porta hóstia; 1 cálice; 1 travessa; 1 prato; 3 xícaras; 3 pires; 2 copos; 2 suportes para copo; 2 pires; 1 máquina de costura; 1 retrato; 1 órgão; 1 objeto ritualístico. A quarta coleção refere-se a objetos mobiliários do hospital, tais como 1 relógio de parede; 1 retrato de Nereu Ramos e 1 poltrona do auditório. A quinta e maior coleção é a de objetos e obras referentes ao "Setor de Terapia Ocupacional". Constam neste grupo 1 tabuleiro de xadrez; 15 peças de xadrez; 2 cadernos de poemas; 2 folhas com poemas avulsos; 4

pinturas em telas; 21 esculturas em cerâmica; 1 escultura em jornal; 3 tapetes. (LETWIN, 2019, p. 16)

O surgimento de um espaço de memória em um antigo hospital psiquiátrico não é exclusividade do CEDOPE/IPq. Pelo contrário, com o desenvolvimento das políticas aplicadas pela lei da Reforma Psiquiátrica novos espaços de memória tem surgido em espaços semelhantes.

O Museu da Loucura (1996), criado no manicômio de Barbacena em Minas Gerais; O Museu Bispo do Rosário de Arte Contemporânea (2001), na antiga colônia Juliano Moreira no Rio de Janeiro; O Memorial do São Pedro (2002), no Hospital São Pedro no Rio de Janeiro são os exemplos mais expressivos desses espaços surgidos no bojo da Reforma. Podemos citar também o Museu Imagens do Inconsciente (1952), no Rio de Janeiro, que apesar de não ter surgido em contexto semelhante, também é um espaço marcante das políticas de ressignificação desses espaços asilares.

A seguir apresentaremos um exemplo possível de um caderno de impacto. Como apontado anteriormente, o caderno de impacto é um instrumento onde o estudante pode colocar seu olhar e perceber as sensações e sentimentos que reverberam em um lugar de patrimônios sensíveis. Nessa trilha pretendemos sugerir aos professores que decidam tratar desse espaço patrimonial as possibilidades de observar potencialidades das descrições sensíveis. Ao mesmo tempo, em diversos momentos da narrativa, apontaremos questões que possam orientar o olhar do estudante por meio de sugestões de perguntas aos cadernos de impacto. Queremos assim evidenciar as potencialidades dos temas sensíveis em educação patrimonial por meio da descrição, do testemunho e da percepção de si de quem experiencia, vivência e testemunha esses espaços.

Toda a narrativa desenvolvida no caderno é realizada pela minha própria experiência enquanto indivíduo, pesquisador e professor. Dessa forma o que se apresenta não é um molde de um caderno que deve ser seguido pelos estudantes, mas, em linhas gerais, uma apresentação aos professores da forma como o caderno de impacto pode ser utilizado e de suas potencialidades.

Esperamos que a leitura possa servir de estímulo ao uso de instrumentos metodológicos que sirvam a análise dos temas sensíveis e educação patrimonial. Assim que esse exemplo de caderno de impacto possa suscitar outros aparelhos e abordagens que incentivem aos estudantes um olhar mais cuidadoso acerca dos patrimônios sensíveis em ensino de história.

3.5 CADERNO DE VISITAÇÃO CEDOPE/IPQ

São dias frios de inverno. Sinto as minhas extremidades geladas, minha cabeça ainda está turva pela longa viagem e pouco consigo me conectar com o que passa ao meu redor. Desço do ônibus pensando em como a viagem foi longa. Lembro que as instituições psiquiátricas eram construídas propositalmente afastadas, em áreas agrícolas, para evitar fugas, empreender trabalhos agrícolas e afastar os indivíduos indesejáveis ao poder público dos grandes centros urbanos.

Aqui, no bairro Colônia Sant'ana, o deslocamento é também temporal. O tempo parece se arrastar, tudo é mais demorado, há um mormaço no ar.

Em frente ao Hospital, logo que desço do ônibus, vejo pessoas sentadas ao redor de uma mesa de bar. É um lugar privilegiado para os negócios: quantos funcionários exaustos de suas atribuições diárias descansam de uma semana estressante tomando uma cerveja nesse local logo em frente? Há quanto tempo esse bar está aqui? Ele existia quando o IPQ ainda era "Colônia Sant'ana"? Algum funcionário exausto de suas atribuições descansou num copo de cerveja após ter de lidar com algum surto? Alguma violência? Após aplicar um eletrochoque? Ter presenciado uma morte..

Sigo.

A entrada é cercada por árvores altas. Os dias frios do inverno se fazem presentes: os galhos estão secos, há uma névoa que cobre o lugar dando um aspecto místico, talvez bruxólico à entrada. Me desloco espacialmente e temporalmente: quem essas árvores presenciaram entrar nessa instituição?



Fonte: Acervo do autor (2021)

Diante de mim se abre então o jardim externo. Convidativo e elegante ele sugere sentar por alguns instantes.

Figura 4 – Jardim externo do IPQ



Fonte: Acervo do autor (2021)

Lembro-me rapidamente do trecho do filme “bicho de sete cabeças” no qual a família de Neto, o personagem baseado na vida de Austregésilo Carrano, vai visitá-lo na instituição que está internado. Na cena ele se encontra sedado e bem alimentado devido aos remédios que lhe causam fome. Neto quer pedir ajuda à família, mas estes não acreditam em suas palavras. Eles se encontram em um jardim bonito e florido como esse. Em determinado momento a irmã de Neto diz : “aqui é tão bonito e tranquilo, queria eu estar aqui”. Observo e me deixo levar pelos risos que causam lembrar esse trecho do filme que me vem à mente.

Percebo ao fundo uma estátua que se destoa. Atrás das árvores, olhando em direção ao centro do jardim, o busto de Nereu Ramos, interventor que criou o hospital no período do Estado Novo, mantém sua postura silenciosa, mas efetiva: esse ainda é um hospital, ainda é uma instituição.

Volto-me, é necessário seguir. Diante de mim se apresenta a entrada.

Figura 5 – Fachada Central do IPq



Fonte: Acervo do autor (2021)

A fachada foi evidentemente reformada. Não se parece mais com a fachada vista nas imagens de sua fundação. Comparo mentalmente as duas. A visão asséptica de um azul bastante próprio das instituições médicas cede lugar a um laranja mais vivo, As cores mudaram, no entanto sou tomado pela reflexão de que a estrutura ainda é a mesma: um prédio baixo que se estende longamente as laterais, desdobrando-se em colunas de morros.

Estamos quase na porta do CEDOPE. Ouço gritos que me trazem de volta a lembrança que ainda se trata de uma instituição de saúde com pessoas portadoras de sofrimento mental. Os gritos são reais, não fazem parte de uma performance, gritos daqueles que aqui encontram tratamento e cuidado para suas mazelas. Aqui a voz humana se expressa de diferentes maneiras. Ouço uma canção, é uma voz feminina que canta uma música daquelas que as lavadeiras usavam para ritmar a batida do corpo sujo do pano contra pedra sabão nos mais diferentes lugares da ilha e região.

Os gritos e canções são a quebra de um silêncio bastante audível, as paredes gritam forte nesse lugar. Por alguns instantes penso ouvir no silêncio o barulho ensurdecedor do passado. Agora com aproximadamente 100 pacientes, o hospital conta com outra harmonia que não aquela de um passado de superlotação. No entanto, no silêncio, ouço trincos baterem, ouço gritos e palavras de ordem. Ouço o frio e o calor. Ouço os choques. Ouço as paredes:

Figura 6 – Galeria de Ex-diretores do IPq



Fonte: Acervo do autor (2021)

A parede esquerda antes da entrada do CEDOPE está recoberta por figuras de poder. Diretores que tiveram cada um seu registro mural. Lembranças de uma história institucional. Evito pensar muito, afinal faz parte do fazer institucional fazer as paredes falarem aquilo que justifica a existência do espaço. No entanto, quando me viro e percebo a porta a direita, diametralmente oposta às figuras nas paredes, me deparo com a entrada do CEDOPE.

Figura 7 - Porta do CEDOPE/IPq



Fonte: Acervo do autor (2021)

A porta a princípio não chama a atenção, mas aos poucos se torna perceptível que ela se mostra um pouco diferente de outras portas. O tom branco é singelo assim como a maçaneta, nenhuma das duas seriam dignas de atenção. No entanto, um olhar um pouco mais acurado nos leva a perceber que ela possui uma largura um pouco mais estreita do que a de uma porta comum. Aproximando-se a curiosidade surge do peculiar retângulo que se encontra em seu centro.

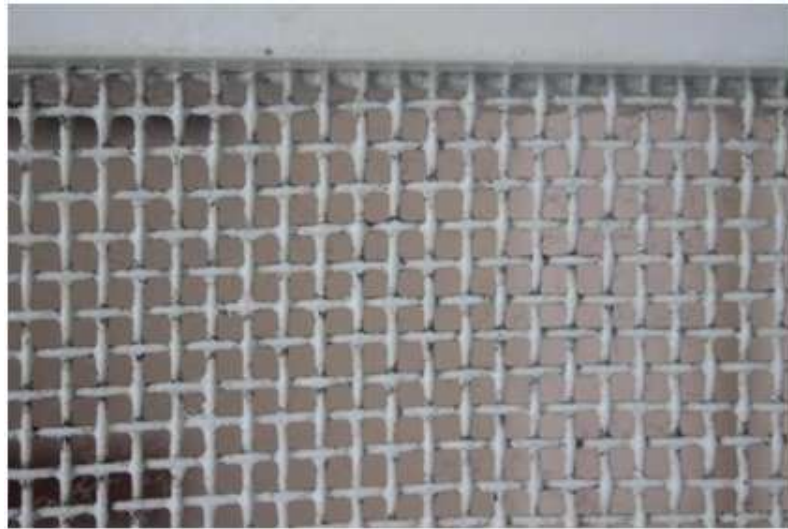
Figura 8 – Porta do CEDOPE/IPq (Janela)



Fonte: Acervo do autor (2021)

Torna-se evidente tratar-se de um espaço para ver o lado interior, um rápido questionamento nos leva direto a resposta: estamos diante de uma antiga cela que, por mais pintada e restaurada, ainda conserva sua estreita entrada e sua “janela” ao interior.

Figura 9 – Porta do CEDOPE/IPq (Fresta)



Fonte: Acervo do autor (2021)

Tento olhar através da fresta como quem tenta enxergar um passado que mesmo distante também se faz próximo. É difícil perceber o que acontece do outro lado. O espaço se apresenta turvo e é difícil distinguir os objetos. Quem olha de dentro para fora tem a mesma sensação, por vezes parecem apenas vultos, sombras que atravessam o espaço sem que consigamos acompanhá-las. Quem observa de fora e quem vê de dentro. Observo e me deixo levar pela sensação. Quem está preso? De forma turva, como quem tenta olhar através de uma forte bruma, pressinto figuras, sombras na névoa do tempo, ainda estão ali e também me observam. Entremos.

O espaço é pequeno se comparado a outros museus temáticos que tratam do assunto. No entanto, a distribuição das peças chama a atenção. Em cada peça há uma legenda que amplia ao mesmo tempo em que orienta o olhar.

Figura 10 – Interior do CEDOPE/IPq



Fonte: Acervo do autor (2021)

As peças de tratamento são as primeiras que se apresentam. Aos poucos o olhar descansa sobre cada uma das peças e com o tempo necessário sou levado ao objeto de passagem (RAMOS, 2004) através do tempo e das sensações.

a) Aparelho de eletroconvulsoterapia (E.T.C.)

Figura 11 - Aparelho de Eletroconvulsoterapia (E.T.C.)



Fonte: Acervo do CEDOPE/IPq

Dentre os objetos que mais chamam a atenção em um primeiro olhar está o aparelho de eletroconvulsoterapia, conhecido popularmente como aparelho de eletrochoque. Tendo seu uso abandonado há muito anos, ele ainda se configura como um símbolo bastante presente quando tratamos do tema “loucura”. Esse símbolo carrega em si as marcas de um sofrimento inerente, de uma afronta aos próprios direitos humanos.

O E.T.C. musealizado se encontra em um canto do CEDOPE. Ele não é percebido à primeira vista, é necessário um breve olhar para percebê-lo na construção do espaço. No entanto, quando percebido, se destaca como instrumento que mais chama a atenção no local.

Enquanto objeto material atravessado por diferentes temporalidades o Aparelho de Eletrochoque estabelece uma presença de que atrai os olhos e presencialmente pode despertar sensações: suas interfaces são grandes botões, suas chaves de tensão são grandes manivelas numeradas. Sinto vontade de tocá-las, não a partir de um afã sádico, mas na curiosidade infantil de mover botões

chamativos, de tocar o que à primeira vista se mostra um objeto quase lúdico aos padrões atuais. Como imaginar nos dias de hoje que um instrumento com esse formato já foi utilizado como instrumento médico qualificado para tratar pessoas? Fios externos e possíveis fios internos apontam uma qualidade totalmente analógica, visualmente ultrapassada.

Como peça mais impactante *a priori*, o aparelho de eletrochoque deve ser colocado diante dos estudantes como peça a ser tornada objeto gerador para investigação para além do curioso, do fetiche. Nesse sentido, não se quer restringir o interesse dos estudantes, mas permitir que possam se colocar no espaço imaginário de quando aquele objeto ainda não havia se sacralizado, ainda estava em uso.

No entanto, compreender que o aparelho de eletroconvulsoterapia está intimamente associado ao contexto de uso médico em portadores de sofrimento mental, se tratando de um tratamento aceito clinicamente entre os pares acadêmicos naquela época, não nos basta. Para desenvolver conhecimento é necessário que a crítica ao objeto e a sua narrativa seja realizada. Qual a narrativa se apresenta?

De fato encontramos na legenda do objeto uma narrativa centrada em um caráter bastante institucional:

Aparelho de eletroconvulsoterapia (E.C.T), década de 1940. A eletroconvulsoterapia, técnica amplamente difundida na década de 1940, foi utilizada no HCS [Hospital Colônia Sant'ana] desde sua fundação, até os anos 80, quando foi abolida, pois apesar de ter comprovação científica, ficou estigmatizada na história da psiquiatria devido ao caráter punitivo que acabou assumindo em alguns casos.

Ao lado do objeto encontra-se um manual de utilização, cercado de cuidados na aplicação. Ora, o discurso que cerca o objeto nesse caso, seja pela legenda, ou na disposição do objeto em relação ao manual, denota um aspecto institucional do objeto em exposição. A narrativa da legenda pouco acrescenta a compreender o motivo pelo qual o E.C.T. foi abolida pela psiquiatria nos anos 1980. De fato, nos

últimos anos tem se debatido o retorno do uso do E.C.T. como instrumento para o trato de determinados transtornos psiquiátricos (MOSER; LOBATO; BELMONTE-DE-ABREU, 2005, p. 2). No entanto, o debate aqui não se reduz ao uso ou não dos E.C.T. do ponto de vista científico no tratamento médico, mas se insere no âmbito do discurso: na forma pela qual pode se perceber a narrativa construída em torno do aparelho como um espaço de legitimação de determinada narrativa sobre o passado.

QUESTÕES PARA O CADERNO DE IMPACTO:

a) Aparelho de eletroconvulsoterapia (E.T.C.)

Quais as sensações que você percebe ao observar o aparelho de E.T.C.?

Quais as características desse objeto lhe chamam mais a atenção?

A leitura da legenda indica que tipo de narrativa?

Quais outras possibilidades de narrativa sobre esse objeto?

O uso de termos vagos como em “alguns casos” e o termo “caráter punitivo” sem especificar ao que ação se destina a punição, traz a sombra da suspeita do ponto de vista do discurso. O espaço preenchido pelo manual, logo ao lado da peça, fornece ao objeto exposto uma característica institucional técnica (quase asséptico) pouco revelando sobre os sujeitos que com ele estabeleceram alguma relação. Me calo. Ouço o silêncio como o grito que surge de outras histórias que estão ali presentes, mesmo que invisíveis.

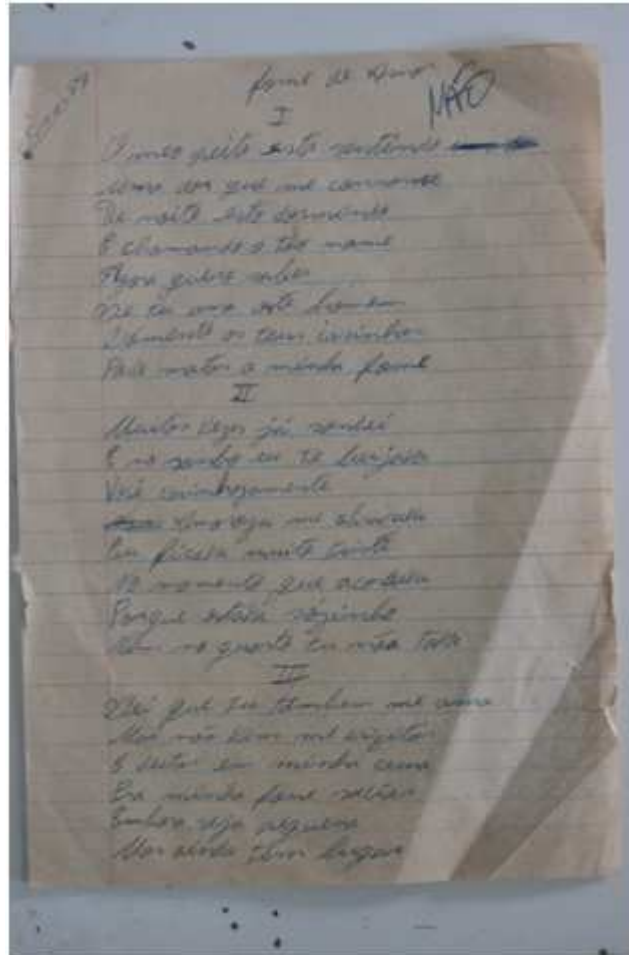
b) Caderno de Canções de um antigo interno

Pequeno e sem muitos apetrechos, com diversas folhas arrancadas e algumas ainda permanecem em branco. Assim se parece o caderno de um paciente psiquiátrico, que aqui chamaremos de A., em exposição no CEDOPE/IPq

Totalizam 34 músicas, sendo dessas, uma canção que o mesmo proibiu a divulgação e uma outra que se encontra riscada e ilegível. As músicas compostas cobriam de uma a três páginas e cada uma delas dividia-se em estrofes que variavam de três a seis. Todas elas centram-se na rima como principal elemento na

construção da narrativa e trabalham com temas variados que vão desde a família aos bailes e outros festejos nos quais A. participava.

Figura 12 – Caderno de músicas do paciente A.



Fonte: Acervo do autor (2021)

No entanto, os visitantes têm acesso a essas informações apenas através das palavras do guia: o caderno está guardado sob uma redoma de vidro e não é possível manipulá-lo com as mãos. Sacralizado com um objeto de memória, tornado objeto de passagem na perspectiva de Ramos (2004), o caderno guarda em si a lembrança de que os internos do Hospital Colônia Sant'ana também criavam e resistiam.

O paciente A. esteve internado, entre idas e vindas. Seu prontuário médico se encontra logo ao lado, atrás de outra vitrine. Sua história e a de tantas outras

peças que passaram pelo Hospital Colônia Sant'ana, permanece escondida pelas tarjas escuras colocadas sobre seu nome e seu diagnóstico. Assim, temos a certeza de nos encontrar com uma memória de um paciente sem rosto, mas com voz.

Ramos (2004) define que “O objeto biográfico é uma testemunha significativa da vida de alguém e, no espaço do museu, pode assumir os mais variados sentidos” (p.114). Assim a forma como o objeto biográfico é exposto está relacionado a intencionalidade do que se pretende representar com ele e não apenas a lembrança do biografado.

Nesse sentido, tendo em vista o pouco acesso ao documento que se encontra por trás da vitrine, e sem acesso aos escritos dos versos do paciente A., acabamos por ser restringidos a uma narrativa que apenas nos informa sobre a um paciente que escrevia músicas que significa menos sobre ele e mais sobre a própria instituição.

QUESTÕES PARA O CADERNO DE IMPACTO:

b) Caderno de Canções de um antigo interno

Quais as diferenças físicas entre o seu caderno e o caderno de A.?

O que você imagina que está escrito nessas canções?

Quais suas percepções ao observar o caderno ao lado do prontuário de A.?

Enquanto objeto de passagem a sensação do tempo se expõem nas bordas amareladas, na forma dobrada como se apresenta, na maneira como parece guardar anotações quaisquer. De fato não é um caderno com nenhuma característica marcante, pelo contrário, se apresenta como um caderno comum. No entanto, no interior da vitrine, ganha ares de atemporais, adquire a sacralidade própria dos objetos biográficos musealizados de pessoas notórias.

Assim as questões de orientação para o caderno de impactos surgem com o intuito de facilitar a percepção do estudante das relações entre indivíduo e instituição. A trilha se faz à medida que o estudante, possuindo seu caderno de



Fonte: Acervo do autor (2021)

“Os práticos de enfermagem até o final da década de 1970, eram na maioria trabalhadores rurais que não sabiam ler e escrever. Aprenderam a dar a medicação para os pacientes pela cor. Cada enfermaria possuía um quadro com a cor e formato de todas as medicações para orientação na administração”.

A legenda aponta que o quadro era utilizado para servir de referência aos trabalhadores analfabetos que aplicavam a medicação. O objeto assim indica um uso do quadro que não é perceptível à primeira vista, mas que altera a maneira como nos relacionamos ao objeto quando ficamos cientes de seu conteúdo.

De fato, o texto na legenda altera drasticamente a própria percepção de tempo, na medida em que passamos a considerar a década de 1970 um período onde esse tipo de quadro ainda era comum indicando o pouco investimento em pessoal especializado. Surgem naturalmente algumas

QUESTÕES PARA O CADERNO DE IMPACTO

c) Quadro de identificações de medicações

Observe o Quadro de medicamentos por alguns instantes sem ler a sua legenda. Descreva suas sensações.

- Qual seria a função dessa peça?
- Leia a legenda. Segundo ela qual seria a função dessa peça?
- Observe novamente a peça. Algo parece diferente agora que você sabe a história da peça? Se algo mudou, o que mudou?

indagações internas como o perigo do uso incorreto ou mesmo da pouca qualificação que possuíam as pessoas que trabalhavam no hospital ainda na década de 1970. Nesse sentido cabe pensar de que forma essa legenda de maneira bastante objetiva ressignifica o sentido que atribuímos ao objeto, cercando-o de outra aura, lhe conferindo uma qualidade distinta. Algo semelhante ocorre com o caderno de canções do paciente A. quando nos atentamos apenas para o fato de tratar-se de um caderno aparentemente desprovido de maior “importância”. Nos dois casos a legenda se apresenta como ponte de informação que ressignifica o objeto a partir do conteúdo histórico que carrega. Nesse sentido, como pensar no uso das legendas de modo que essa sensação possa de fato gerar o impacto desejado?

Nesse caso, uma possibilidade é de um movimento de observar o objeto, ler e reobservar o objeto. A leitura prévia da legenda pode orientar o olhar do estudante, porém, para o caso de pensar em uma educação patrimonial sensível, é interessante que o próprio estudante possa perceber esse deslocamento do sentido e sensações atribuídos quando a peça se apresenta envolta em outro conteúdo.

Esse movimento - olhar, ler, olhar novamente – permite que o estudante que se atente para o modo como a sensação se altera em relação ao objeto à medida que nos tornamos mais íntimos da história que os constituem.

D) Fotografias

Colocadas junto a parede as fotos se destacam. Apontam que há um passado que habita o local, um passado feito presente por meio das imagens. As fotos, em preto e branco, apresentam cenas de pessoas jogadas, cenas terríveis de pessoas em estado de pouco cuidado. Fica evidente a intenção de denúncia daquele espaço. Observo a janela e consigo me localizar espacialmente dentro da foto, ainda é a mesma instituição.

Em meio a peças institucionais salta aos olhos o sofrimento diretamente registrado pela câmera. As legendas apontam se tratar de fotografias tiradas por ex-funcionários como o enfermeiro Wilson de Paula. Borges (2013) destaca a

intenção do autor ao fazer aqueles registros sensíveis através de uma entrevista disponível no arquivo de fontes orais do CEDOPE/IPq. Segundo Borges

As fotografias referidas por Wilson resultaram da motivação dos novos funcionários em registrar a tragédia de uma instituição superlotada e precária, no intuito de “documentar” a situação por eles encontrada em seu novo local de trabalho (BORGES, 2013. Pg. 146)

Assim fica se consolida o caráter de denúncia que se mostra nas fotografias. No entanto, pressinto o caráter de denúncia antes mesmo de saber das intenções de Wilson de Paula em registrar aquele momento. Pressinto pela composição da foto, dos tons preto e branco que tornam ainda mais comovente a situação das pessoas naquele local. Pressinto o enquadramento das paredes altas que sufocam em relação aos corpos deitados contra o chão. A composição da fotografia assim é denunciativa em sua própria estrutura.

Como tornar possível que o estudante perceba que essas imagens possuem uma intensidade intencional na sua forma de expressar aquelas mazelas?

Uma das imagens me chama atenção. Nele não há ninguém no chão. Não vemos cenas fortes ou comoventes. É a imagem de um corredor em preto e branco. Não há ninguém ali, mas entre tantas outras a imagem do corredor vazio se mostra estranhamente desconfortável. Por que isso acontece? Pelo enquadramento e a opção do preto e branco somos levados a buscar ali algo que não se mostra. O tom

QUESTÕES PARA O CADERNO DE IMPACTO:

D) Fotografias

- O que chama a sua atenção nas fotografias? Existe algum tema entre elas?
- Observe a fotografia que representa um corredor vazio, como essa fotografia te impacta?
- O que há em comum entre o impacto da fotografia do corredor e as demais fotografias que foram observadas?

fantasmagórico preenche a percepção e o silêncio e a opressão do corredor parecem saltar da imagem.

Nesse sentido se torna possível perceber a apreensão que se estabelece por meio da construção da imagem. De forma empírica, observando e se deixando impactar pelos elementos da foto, percebo que ela me guia por aquele corredor por meio da escolha de luzes, do enquadramento, da opção pelo preto e branco. A intencionalidade da imagem revela-se assim não apenas no que denuncia, mas na forma que expressa essa intencionalidade.

O uso das fotografias em ensino de história, para uma efetiva reflexão do estudante na compreensão da fotografia enquanto documento histórico, deve partir da uma análise não apenas do que é fotografado, mas se deixar levar pelo sentido que atribuímos àquilo que é expresso na imagem.

No caso das fotos do arquivo do CEDOPE, a informação da origem das imagens enquanto fotografias de denúncia deve vir depois de uma olhar mais cuidadoso e dos próprios estudantes acerca desse acervo. Ou seja, é na sensação do estudante de que aquelas imagens se tratam de imagens de denúncia, e não de possuir essa informação *a priori*, que o poder de análise reside. O estudante pode assim empreender uma análise crítica de como aquela forma guia os seus sentidos e estabelece com ele um código de compreensão, um código que estabelece essa denúncia.

Figura 15 - Relógio de parede



Na parede um relógio parado faz a rima com espaço de museu. Meu olhar é atraído e sou carregado pela passagem do tempo que cruza o meu corpo em uma sensação de passado que não passa, de um futuro inalcançável, de um presente que observa.

Fonte:acervo do autor (2021)

Quantas sensações esse espaço carrega e quais são as minhas sensações individuais entre essas paredes? Aqui, onde o silêncio vibra, sou tomado pelas vozes que se articulam em palavras desconexas dentro de mim. O abstrato circula dentro de mim em uma confluência de sensações, e o tempo se apresenta em sua dimensão mais potente.

Deixo que as memórias se firmem através de um último olhar a esse lugar. Imagino aqueles enxergarem a mesma fonte desse ângulo como um totem indicando a saída

Figura 16 - Ângulo de saída do IPQ, porta central



Fonte: Acervo do autor (2021)

.Os passos que percorreram os mesmos espaços. Observo meus pés e estaco: ainda são os mesmos ladrilhos de ontem.

Figura 17 - Trecho de ladrilhos do IPQ



Fonte: Acervo do autor (2021)

De volta à sala de aula

Após a visitação e o retorno a sala de aula, é hora de trocar experiências. Compreender e assimilar de que forma a visita impactou individualmente e coletivamente. É chegada à hora de externalizar os sentimentos, dar nomes às sensações.

O caderno de impacto se apresenta como primeira possibilidade de acesso a essas sensações. Ao ouvir as experiências dos colegas, e dividir suas próprias experiências, o estudante pode desenvolver a capacidade empática que apreende aquele momento que dividiu com seus companheiros de sala. Um diálogo dessa experiência, tornando possível a expressão e o compartilhamento das vivências, se apresenta como um caminho interessante ao desenvolvimento dos trabalhos pós-visitação. Como a visitação os impactou? Como cada um dos estudantes relaciona o conhecimento desenvolvido com sua própria experiência de vida até aquele momento?

O diálogo e a troca devem impelir os estudantes a se questionarem sobre aquela experiência a fim de dar sentido a ela no presente. Assim é o momento de retornar as pesquisas prévias, retomar as investigações e apresentá-las a um novo olhar. Como posso compreender a importância daquele espaço a partir do conteúdo

pesquisado e discutido em sala antes da visitação? Nesse momento o impacto torna-se reflexão, de modo que o sentido do choque deve ser administrado pela pesquisa que dirige nosso olhar historicamente.

Orientamos também que o sentido da visitação não deve parar apenas na reflexão e assimilação da experiência, mas tornado ação a partir da compreensão daquele espaço como impulsionador de uma vontade autônoma de participação do estudante no agora. Essa tomada de decisão deve vir a partir da participação dos estudantes no desenvolvimento de propostas que abarque a transformação do espaço da sala, da escola ou da comunidade, a partir da atuação dos estudantes como peças centrais na organização dessas propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda me recordo do primeiro contato que tive com a instituição IPQ. Na época o espaço de memória do CEDOPE ainda era um sonho distante e o que se apresentava era a soma de diversos arquivos fechados dentro de uma sala, se decompondo com a passagem do tempo. Naquela época, idos de 2016, ainda não fazia ideia como aquele espaço se tornaria importante para mim nos próximos anos, muito menos que estaria nesse momento escrevendo uma dissertação de mestrado em ensino de história sobre aquele local.

Guardo viva na memória a sensação de estar em um lugar pouco convidativo. De fato, um hospital não é um lugar agradável para se estar, ainda por cima um espaço carregado por um passado, e um presente, marcado pela dor e o sofrimento de pessoas que destoam das exigências desumanas impostas pelo signo da normatividade.

Os espaços de patrimônio hospitalar e patrimônio da saúde, vem ganhando espaço na academia à medida que avançam as pesquisas que compreendem a natureza desses locais de forma intrínseca ao entendimento da saúde e da doença como parte integrante dos processos históricos nos quais estão inseridos, compreendendo que a saúde e a doença são marcas expressivas de relações de gênero, de processos de exclusão, de relações de trabalho etc.

Durante esses capítulos percorremos uma trajetória de investigação das possibilidades do uso de espaços como o CEDOPE no ensino de História. Inicialmente nos atentamos ao contexto social no qual os museus vinculados ao sofrimento e a dor estão inseridos. Os patrimônios difíceis se apresentam como uma nova forma de perceber os usos dos espaços patrimônios que vinham desde o final do século XX mudando de uma perspectiva nacionalista para uma perspectiva multicultural. Os novos sentidos atribuídos ao patrimônio contribuíram para o surgimento de um novo olhar que percebe nesses espaços de sofrimento um local que intimamente se relaciona a um direito de justiça proveniente do que Ricoeur (2007) significa enquanto “dever de memória”. Nessa perspectiva esses locais de

memória se inserem como espaços de debates de uma memória ainda viva e em disputa.

No entanto, nem sempre apenas a existência desses espaços possibilita uma real sensibilização por parte dos estudantes. Pensando a partir da perspectiva de Ramos (2004) na medida em que a visita ao museu deve ser iniciada com uma preparação do estudante do que ele irá encontrar, e na intenção de investigar possibilidades dos usos sensíveis dos documentos desses locais, indagamos de que forma podemos desenvolver a sensibilização e a reflexão dos estudantes para a questão dos patrimônios difíceis.

Encontramos no área dos temas sensíveis em ensino de história uma possibilidade viável para responder essa questão. Durante o segundo capítulo dessa dissertação investigamos como o ensino de história em temas sensíveis se apresenta nos trabalhos acadêmicos em ensino de história nos últimos anos e a partir da seleção de obras e artigos pertinentes a essa dissertação, destacamos os conceitos centrais para pensar o ensino de história em temas sensíveis.

Por fim desenvolvemos uma reflexão relacionando os temas sensíveis em ensino de história com os patrimônios difíceis a fim de empreender uma investigação daquilo que aqui compreendemos por patrimônios sensíveis e suas especificidades no ensino de história.

A partir dos novos paradigmas da educação patrimonial compreendemos que a peça musealizada é antes uma precipitadora do debate (ponto de reflexão que se assenta em um objeto que tirado do seu contexto que gera o estranhamento e a pergunta) do que o testemunho de uma verdade inalienável.

A partir dessa compreensão surge a possibilidade de perceber as peças musealizadas como “objetos geradores” seja de questionamentos acerca dos seus usos e sentidos, seja na maneira como sua forma atinge a sensorialidade suscitando no espectador sensações e sentimentos e, nesse sentido, possibilita uma brecha de análise empírica na medida em que o sujeito se relaciona a peça.

Assim, por meio do desenvolvimento de um debate amparado em bibliografias apresentadas, desenvolvemos um caderno de visita o a esse espaço patrimonial sensível: O CEDOPE/IPq.

Construímos uma metodologia que se baseia na percep o sensorial e autopercep o dos impactos dos estudantes a partir das peças e espaços que são apresentadas através do caderno de impacto e do uso de questões que direcionam o olhar do estudante ao longo de sua possível visita o ao CEDOPE. O exemplo de caderno apresentado ao fim dessa disserta o serve como exemplo possível da maneira como pode-se estabelecer o uso dessa metodologia e objetiva incentivar os professores ao uso dessa e de outras metodologias na  rea.

No entanto, o produto dessa disserta o não pode estar desvinculado do meu processo pessoal de aproxima o com o CEDOPE/IPq e a minha vivência enquanto professor de história em meus incipientes anos de carreira.

O desenvolvimento do olhar, que permite investigar outras formas de enxergar os objetos, não surge apenas pelo uso das bibliografias que estimulam uma observa o mais acurada acerca das possibilidades das peças, mas se apresenta como resultado de meus anos de investiga o na área e de minha vivência enquanto bolsista e pesquisador, na experiência com espaço, com as pessoas e com os documentos que constituem aquele local.

Os questionamentos que surgem durante essa disserta o são indaga es possíveis que se apresentam a partir do meu contato com os estudantes que durante esses anos me ensinaram a estar sempre curioso, sempre atento, e de fato em constante movimento de busca por rever meus procedimentos enquanto professor e enquanto sujeito.

Por fim, a bibliografia utilizada sedimentou esses saberes - enquanto pesquisador da saúde e enquanto professor de educa o básica - através delas tornou-se possível compreender minhas indaga es como não apenas minhas, mas

parte de questões mais amplas, já anteriormente investigadas por mentes e corações de grande sensibilidade.

Essa foi a sensação ao ler *Cascas* pela primeira vez. Meu contato com o texto se fez ao longo do processo de escrita quase por acaso, através de uma conversa com uma amiga. Quando o li, compreendi que aquela seria uma resposta possível às minhas indagações, uma maneira de sensibilizar se apresentou como possível por meio do empírico, do corpo como instrumento, das sensações como documentos históricos.

O corpo que sente, que escreve e imagina. O corpo que toca, se arrepia, chora e ri. No caderno de visitação ao CEDOPE o corpo que serve de meio a essa análise dos objetos é o corpo de quem escreve. É o corpo atravessado pela história da loucura, pela vivência como bolsista, pela experiência como professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. Palestra. *In: IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades*, 17 a 21 nov. 2014, Caicó, RN. Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.

AMARANTE, Paulo (Coord.). **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1998.

ANAIS do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História : IV Encontro internacional do Ensino de História: questões socialmente vivas e o ensino de história/Organização Sapag Ricci, Lana Mara Castro Siman; colaboração de Renan Cerqueira - Belo Horizonte; Centro Pedagógico/UFMG, 2015

ANDRADE, Juliana Alves de; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola, Apresentação- Dossiê: Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

BOLOGNESI, Luiz (Roteirista) & BODANZKY, Laís (Diretora). *Bicho de Sete Cabeças*. Ano: 2001. Distribuição: Columbia Tristar; RioFilme. Gênero: Drama. Duração: 1h30min.

BORGES, V. T. Memórias difíceis: Hospital Colônia de Barbacena, reforma psiquiátrica brasileira e os usos políticos de um passado doloroso. **Museologia e Patrimônio - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio - Unirio | MAST**, [s. l.], v. 10, n. 1, 2017.

BORGES, V. T.; SERRES, J. C. P. Leprosários e Hospitais Psiquiátricos: lugares de história, lugares de memória. *In: GONZÁLEZ, A. M. S.; FERREIRA, M. L. M.;*

ASHFIELD, W. (Org.). **Patrimônio Cultural: Brasil e Uruguai os processos de patrimonialização e suas experiências**. 1. ed. Pelotas: UFPEL, 2013. p. 202-219.

BORRIES, B. V. Coping with burdening history. *In*: BJERG, H.; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (ed.). **Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on History Culture, Historical Consciousness and didactics of History related to World War II**. Bielefeld: Transcript, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei n. 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. **Diário Oficial da União**, seção 1.

BRASIL. Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, 2019.

BRULON, Bruno . Os objetos de museus, entre a classificação e o devir. *Informação & Sociedade: Estudos, João Pessoa*, v. 25, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2015

COSTA, E. **Hospital Colônia Sant'Ana: o saber/poder dos enfermeiros e as transformações históricas (1971-1981)**. 2010. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DANIEL, J. F. *Corpos dissidentes ao longo do tempo: “É necessário quebrar os padrões”* *In*: XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Perspectivas Web, 2020, Ponta Grossa. *Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Perspectivas Web*, 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Cascas*. Tradução de André Telles. *Serrote: Uma Revista de Ensaio, Artes Visuais, Ideias e Literatura*, São Paulo, n. 13, p. 99-133, mar. 2013.

DUTRA, A. C. S. Outras memórias possíveis In: X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2018, Porto Alegre. Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2018.

EUGENIO, Jonas Camargo. Travessias: Encontros com migrantes no ensino de questões sensíveis. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FONSECA, M. C. L. **O patrimônio em processo**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. v. 4. Trad. Vera Lucia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GONÇALVES, J. Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural. *Mouseion*, Canoas, n.18, p.83 - 97, dez. 2014.

GONÇALVES, J. Lugares de memória, memórias concorrentes e leis memoriais. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 7, n. 13, jul./dez. 2015.

GONÇALVES, K. S; DALLAQUA M. S. “Os objetos museais contam histórias”: *sensibilização nas monitorias para o aprendizado histórico* In: IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, IV Encontro Internacional do Ensino de História, 2015, Belo Horizonte. Anais do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, IV Encontro Internacional do Ensino de História, 2015.

HADLER, M. S. D; LOPES, F. F. *Leituras da/na cidade: outros olhares, outras sensibilidades* In: IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, IV Encontro Internacional do Ensino de História, 2015, Belo Horizonte. Anais do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, IV Encontro Internacional do Ensino de História, 2015.

HORTA, M. L. P; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

KNAUSS, P. A presença de estudantes no encontro de museus e escolas no Brasil a partir da década de 50 do século XX. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 27, n. 46, p. 581-597, jul./dez. 2011.

KOYAMA, A. C. Educação das sensibilidades e práticas de memória: percepções dos sujeitos da experiência e formação de professores In: IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, IV Encontro Internacional do Ensino de História, 2015, Belo Horizonte. Anais do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, IV Encontro Internacional do Ensino de História, 2015.

LITWIN, Pedro Cesco. Documentos de memória do hospital colônia Santana: gestão de acervo do Centro de Documentação e pesquisa do Instituto de Psiquiátra de Santa Catarina. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso – UFSC, Florianópolis, 2019.

MACIEL, A. S; DAUBIAN, D. B; JUNIOR, O. R. “Um tirano está de volta!”: o cinema e a aprendizagem histórica de temas controversos In: X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2018, Porto Alegre. Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2018.

MENEGUELLO, C. Patrimônios Dífceis (Sombrios). *In*: CARVALHO, A.; MENEGUELLO, C. (Org.). **Dicionário temático de patrimônio**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

MENESES, U. T. B. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 2, p. 9-42, jan./dez. 1994.

MOUTINHO, M. C. Sobre o conceito de museologia social. **Cadernos de Sociomuseologia**, [s. l.], v. 1, n. 1, 1993. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/467>.

Acesso em: 16 set. 2021.

NASCIMENTO, J. J. *Temas sensíveis e educação patrimonial: os usos dos patrimônios difíceis em ensino de história* In: XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Perspectivas Web, 2020, Ponta Grossa. Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Perspectivas Web, 2020.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993, p. 7-28.

OLIVEIRA, E. N. C; FILHO T. M. A. D. *Linguagem e História: o Tratamento Dialógico das Questões Socialmente Vivas* In: IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, IV Encontro Internacional do Ensino de História, 2015, Belo Horizonte. Anais do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, IV Encontro Internacional do Ensino de História, 2015.

PEREIRA JÚNIOR, M. V. Patrimônio cultural e a institucionalização da memória coletiva no Brasil. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, Barcelona, vol. XXIII, n. 1.239, 15 jun. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

PICOLI, Bruno A. Passado presente, futuro em suspenso. In: X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2018, Porto Alegre. Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2018. v. 1. p. 263-270.

PINHEIRO, A. P. Patrimônio cultural e museus: por uma educação dos sentidos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 55-67, out./dez. 2015.

RAMOS, F. R. L. **A danação do objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

RATTON, Helvécio. Em nome da razão [CD]. Belo Horizonte: Quimera filmes; 2009.

Revista Memória em Rede, Pelotas, v.7, n.13, Jul./Dez.2015

RIBAS, C. E. T; SCHIMIDT, M. A. M. S. Lugar da história difícil do Vale do Ribeira nos currículos escolares de São Paulo e Paraná In: X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2018, Porto Alegre. Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2018.

RICOUER, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, D. *O papel do riso e do Escárnio nas charges de Henfil: Memórias (RES) Sentidas da última ditadura militar* In: XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Perspectivas Web, 2020, Ponta Grossa. Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Perspectivas Web, 2020.

SANDRA, M. F. G; SALVIA A. S. A. L. *Por entre memórias e histórias: colóquios, patrimônio cultural e questões sensíveis* In: IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, IV Encontro Internacional do Ensino de História, 2015, Belo Horizonte. Anais do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, IV Encontro Internacional do Ensino de História, 2015.

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, M. R.; MIRALLES, P.. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. **Revista Antíteses**, [s. l.], v. 11, n. 22, p. 484-492, jul./dez. 2018.

SCORSATO, S. A. Consciência histórica, neurociência e aprendizagem de temas controversos da história. In: X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2018, Porto Alegre. Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2018.

SILVA, C. G. O tema da "história difícil" em teses e dissertações produzidas no Brasil. In: X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2018, Porto Alegre. Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2018.

SILVA, E.C.H. Temas Sensíveis e Currículo: Análise dos escritos de alunos e alunas de um preparatório vestibular popular de Porto Alegre – RS In: X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2018, Porto Alegre. Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2018.

SOARES JÚNIOR, A. Ensino de História: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 167-190, jul./dez. 2019.

SOUZA, D. G. S. *Gêneros e sexualidades no ensino de História: relato de uma experiência didática* In: XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Perspectivas Web, 2020, Ponta Grossa. Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Perspectivas Web, 2020.

TATSCH, Flavia Galli ; KARNAL, Leandro; . A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. O Historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2012, pp 9 - 26.

TAVARES, L. F. *O Ensino de História e a Educação do sensível: possíveis diálogos* In: IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, IV Encontro Internacional do Ensino de História, 2015, Belo Horizonte. Anais do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, IV Encontro Internacional do Ensino de História, 2015.

TESSITORE, Viviane. Como implantar centros de documentação. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa do Estado, 2005. (Como Fazer 9). p. 11-18

DOCUMENTOS OFICIAIS

IBRAM. Mesa Redonda de Santiago do Chile - documento final. 1972. In: BRUNO, M. C. O. (org). **O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados**. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Sec. de Estado de Cultura; ICOM/Brasil, 2010.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 ago 2020.

REPORTAGENS DE JORNAL

Maior desafio desde a Segunda Guerra', diz Merkel sobre coronavírus. Uol notícias, São Paulo, 18 de março de 2020: disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/03/18/maior-desafio-de-sde-a-segunda-guerra-diz-merkel-sobre-coronavirus.html> Acesso em: 20 de agosto de 2020.

Senado pode instituir Memorial Virtual das Vítimas da Covid-19, Brasília, 29 de maio de 2020: disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/29/senado-pode-instituir-memorial-virtual-das-vitimas-da-covid-19> Acesso em 20 de agosto de 2020.

Unesco declara registro de processo de Auschwitz Patrimônio Mundial. Deutsche Welle (DW), 17 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/unesco-declara-registro-de-processo-de-auschwitz-patrim%C3%B4nio-mundial/a-41179633> acesso em 13/08/2020.