

PUBLICIZAÇÃO E SENTIDOS DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS NA  
(IN)FORMAÇÃO DE SENSIBILIDADES SOBRE AS TRAGÉDIAS-CRIMES DE  
MINAS GERAIS

*PUBLICATION AND MEANINGS OF HISTORICAL NARRATIVES IN THE (IN)  
FORMATION OF SENSITIVITIES ABOUT THE CRIME  
TRAGEDIES OF MINAS GERAIS*

Nara Rúbia de Carvalho Cunha

Universidade Federal de Uberlândia - nrcdois@yahoo.com.br

Rosiane Ribeiro Bechler

Escola Estadual Paulina Aluotto Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Pós-doc) - rosiribeirobechler@gmail.com

Cyntia Simioni França

Universidade Estadual do Paraná - cyntiasimioni@yahoo.com.br

**Resumo**

Neste artigo, mobilizado por inquietações sobre o Ensino de História em tempos de crise democrática, problematizamos o tratamento de tragédias-crime humano-ambientais em processos de produção de conhecimento histórico-educacional, especialmente em comunidades diretamente afetadas pelas mesmas. Focalizamos o caso de Brumadinho-MG, que apenas três anos após a tragédia-crime de Mariana-MG, é mais uma cidade mineira obrigada a conviver com a dor da perda repentina de centenas de vidas e de referenciais ambientais e humanos que estruturam a vida em comunidade. A partir desse trauma coletivo imposto pela complacência em relação à forma de exploração implantada pelas grandes mineradoras no estado de Minas Gerais, discutiremos sobre a relação entre a historiografia vigente, notadamente no âmbito escolar, e o desafio de tratar temas sensíveis no Ensino de História em uma democracia frágil.

**Palavras-chave:** Temas sensíveis; Produção de conhecimento histórico-educacional; Livros didáticos; Publicização do passado.

**Abstract**

In this article, mobilized by concerns about the teaching of history in times of democratic crisis, we problematize the treatment of human-environmental crime tragedies in processes of production of historical-educational knowledge, especially in communities directly affected by them. We focus on the case of Brumadinho-MG, which just three years after the criminal tragedy of Mariana-MG, is another mining town forced to live with the pain of the sudden loss of hundreds of lives and environmental and human references that structure life in community. Based on this collective trauma imposed by complacency in relation to the form of exploration implemented by large mining companies in the state of Minas Gerais, we discuss the relationship between current historiography, notably at the school level, and the challenge of dealing with sensitive issues in History Teaching in a fragile democracy.

**Keywords:** Sensitive themes; Production of historical and educational knowledge; Didactic books; Publicizing the past.

*O isolamento parece assustador, assim como o cenário contemplado pelos primeiros militares que chegaram em Brumadinho no ato do rompimento, e que por alguns breves momentos podem ter pensado que já não havia mais o que fazer diante da fúria do mar de lama. Sentir medo não é demérito algum, o medo faz parte do sistema de defesa do ser humano. É preciso, no entanto, aprender a não sucumbir a ele e nos agarrarmos ao fio de esperança que resta.*

*Edgard Estevo da Silva, comandante-geral do Corpo de Bombeiros de Minas Gerais (LIMA, 2020)*

Este artigo é fruto de inquietações de docentes-pesquisadoras do campo do Ensino de História, com trajetórias na Educação Básica e no Ensino Superior. Ele é tecido a várias mãos porque expressa o encontro dialógico entre pessoas que buscaram mobilizar conjuntamente seus referenciais teórico-metodológicos para refletir sobre a articulação entre Ensino de História, crise democrática e tragédias-crimes humano-ambientais, como as ocorridas em Mariana e Brumadinho, municípios de Minas Gerais, respectivamente nos anos 2015 e 2019. Para tanto, buscamos captar que sensibilidades em relação à mineração e aos mineiros têm sido endossadas pelas narrativas sobre Minas Gerais, notadamente as narrativas historiográficas dos livros didáticos e, em certa medida, as narrativas midiográficas (MENESES, 2012) produzidas pelas grandes mídias. E, a partir dos sentidos propostos ou cristalizados por essas narrativas, buscamos problematizar desafios e potencialidades da abordagem desses temas sensíveis na perspectiva de uma (in)formação histórica, dentro e fora do espaço escolar.

Elencamos as referidas narrativas como aporte de nossas reflexões porque compreendemos que a circulação do conhecimento histórico dentro e fora das escolas é tecida na interação com as mesmas. Na dialogia da sala de aula estão presentes as interpelações de estudantes, que, munidos de informações sobre o que acompanham em suas redes sociais, ou mesmo nos grandes portais eletrônicos de notícias e nas produções televisivas como jornal ou novelas<sup>1</sup>, tensionam os saberes históricos escolares mediados pelos (as) docentes.

Em consonância com a temática deste dossiê e a partir do trabalho analítico e reflexivo sobre as referidas narrativas, buscamos problematizar em que medida ações educativas entretecidas pelos saberes históricos têm favorecido ou podem favorecer a elaboração de compreensões e sensibilidades que colaborem para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

---

<sup>1</sup> Embora não seja nossa intenção enveredar por essa discussão, as narrativas históricas produzidas pelas novelas de época são frequentemente levadas para aulas de história pelos estudantes, que com elas tensionam a narrativa do livro didático e do professor.

Consideramos, nesse sentido, argumentos de Pierre Rosanvallon (2018), em texto que aborda a crise democrática do século XXI e afirma a necessidade de tornarmos mais complexa nossa noção de democracia, indo além da noção de representatividade, e de considerarmos mudanças institucionais e sociológicas que se encontram na estrutura da crise democrática contemporânea. Segundo o autor,

a qualidade da democracia depende da presença permanente na vida pública das realidades vividas pelos cidadãos e da lembrança de seus direitos. Democracia não significa apenas soberania popular, deliberação pública, designação de representantes eleitos; democracia significa também atenção a todos, levando em conta explicitamente todas as condições. (ROSANVALLON, 2018, p. 155)

O autor afirma que na contemporaneidade o que chamamos de povo não é uma massa homogênea, mas uma somatória de situações específicas, que se tornam invisíveis sob a ideia de maioria aritmética. Isso leva nossa sociedade a um déficit de representação de si mesma, que a faz oscilar entre passividade e medo e assim, ela

tende a ser dominada pelo ressentimento, que combina a cólera e a impotência, e não consegue então pensar concretamente na ação sobre si mesma. Essa sociedade deve constantemente simplificar e caricaturar o real esperando torná-lo maleável. A má representação leva desta forma a apagar a realidade, a torná-la indizível. A sociedade termina então sendo marcada por uma visão fantasmática de si mesma, erigindo bodes expiatórios para explicar todos os seus males. (ROSANVALLON, 2018, p.155-156)

Nessa perspectiva, podemos refletir sobre o que temos vivido em nossa sociedade, onde muitas minorias que compõem o povo brasileiro não se sentem representadas e, ao contrário, ainda são vítimas de opressão em nome de uma maioria aritmética que resulta dos cálculos numéricos das eleições. Se concordamos com Rosanvallon que a qualidade de uma democracia depende “da presença permanente na vida pública das realidades vividas pelos cidadãos e da lembrança de seus direitos”, o que dizer do sufocamento violento das manifestações de insatisfação e dos movimentos grevistas, do enfraquecimento das forças sindicais e, o que mais nos interessa nesta discussão, do cerceamento de narrativas e vozes plurais pela via do controle sobre o que ensinar e como ensinar?

Ao longo da História do Brasil, lidamos com disputas em torno do Ensino de História e seus currículos, através do cerceamento de narrativas, dos usos do passado com finalidades políticas e elitistas, do jogo entre lembranças e esquecimentos que promovem algumas vozes e silenciam outras. Esse cerceamento é feito em diferentes ambientes e difundido por uma

pluralidade de suportes que contribuem para (re)produzir inteligibilidades que são, em seus diferentes contextos, formativas.

No grave momento que atravessamos no Brasil, acompanhamos a intensificação de ações dessa natureza, que dão a ver, uma vez mais, a disputa de narrativas (LAVILLE, 1999) e a busca por controle de sentidos e sensibilidades no tocante ao Ensino de História. A título de exemplo podemos citar o Movimento Escola Sem Partido, a Reforma Curricular do Ensino Médio, as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular e os ataques que vem sofrendo o Programa Nacional do Livro Didático, desconfigurando uma das mais amplas políticas públicas em termos de acesso ao conhecimento, direito ao livro e à leitura.

Dessa maneira, pensar sobre as narrativas históricas que circulam no ambiente escolar na sociedade e particularmente no espaço escolar, sendo elas didáticas ou não, exige considerar também os impactos da crise democrática na produção de inteligibilidades sobre temas sensíveis e ainda pulsantes em nossa sociedade,

É nessa toada que buscamos perceber como os sentidos produzidos pela historiografia didática vigente sobre Minas reverbera na compreensão e no tratamento dado a temas sensíveis e controversos no Ensino de História, como é o caso das tragédias-crimes de Mariana (2016) e Brumadinho (2019). Como esses saberes históricos, que (in)formam, impactam nas representações que fazemos de nós mesmos, e da nossa mineiridade, em movimentos que mobilizam passado, presente e futuro, na elaboração de invisibilidades e esquecimentos - políticos, econômicos, sociais e culturais?

Para tanto, nosso artigo está organizado em três eixos. Iniciamos a discussão rememorando notícias que circularam pelas mídias sobre a tragédia-crime de Brumadinho-MG, ocorrida na Mina do Córrego do Feijão, de propriedade da Vale S/A, no dia 25 de janeiro de 2019, aproximadamente três anos após o rompimento de uma barragem de rejeitos da Samarco Mineradora S/A (que é controlada pela Vale e pela anglo-australiana BHP Billiton), na cidade de Mariana, também em Minas Gerais. Tais notícias nos colocaram diante de construções discursivas que evidenciam importantes sentidos da narrativa histórica sobre Minas Gerais e o Brasil, endossados em nossas sensibilidades por diferentes veículos de (in)formação e conhecimento, como as produções midiáticas e os manuais didáticos. Entre esses sentidos podemos destacar: a construção temporal que privilegia o *continuum* da história e a produção

sistemática de esquecimentos/silenciamentos, que têm dificultado o estabelecimento de correspondências entre épocas/experiências (BENJAMIN, 1994).

Continuamos com a problematização de narrativas que insistem em reduzir a pluralidade das Minas a um sentido único e homogeneizador, trazendo a historiografia didática regional como formadora de *modelos de interpretação* que constroem representatividades sobre Minas no Brasil. Refletimos, assim, sobre questões sócio históricas que engendram o presente e o passado da região mineradora nessas narrativas. Uma vez que a tragédia-crime de Brumadinho, bem como a de Mariana, têm denominadores comuns tanto no tempo presente quanto no passado histórico que as constituem, e também no espaço regional no qual se assentam. Entrelaçam-se, assim, à força da narrativa histórica sobre a mineração nas Minas Gerais, que tem seu custo cobrado no tempo presente “a peso de ouro”.

Em seguida, alinhamos nossas reflexões sobre a dimensão formativa das sensibilidades pelo viés do ensino de História, pensando aqui em percursos formativos que expandem o espaço escolar. Nessas tragédias-crimes, centenas de vidas humanas foram ceifadas, sepultando sonhos, paixões, experiências, fragilizando laços afetivos e de pertencimento, além de provocarem impacto humano e ambiental incalculável para as populações sobreviventes, sua fauna e sua flora. As populações se viram obrigadas a conviver com a dor da perda repentina de centenas de vidas e de referenciais que estruturam a vida em comunidade. Adentramos o debate sobre temas sensíveis no Ensino de História, visto se tratar de um trauma coletivo imposto pela complacência em relação à forma de exploração implantada pelas grandes mineradoras no estado de Minas Gerais. Complacência essa que se assenta também sobre inteligibilidades históricas apreendidas dentro e fora do espaço escolar.

A partir das reflexões expostas, nos propomos a contribuir para o amadurecimento de respostas à seguinte questão: como potencializar o debate sobre eventos traumáticos, na desafiadora tarefa de tornar o presente inteligível pelas lentes do passado e o passado inteligível pelas lentes do presente?

Trazemos para nossa discussão um projeto educativo desenvolvido em Brumadinho para puxar fios de sentido que nos ajudam a tecer afirmações sobre a necessidade de articularmos diferentes temporalidades, saberes e vozes plurais, numa ação a contrapelo das tendências de dissociação entre racionalidade e sensibilidade no Ensino de História.

### **1- Publicização do passado e construção do acontecimento pelas mídias**

Uma barragem da mineradora Vale se rompeu nesta sexta-feira (25), em Brumadinho, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Imagens aéreas mostram que um mar de lama destruiu casas da região do Córrego do Feijão. O rompimento ocorreu no início da tarde de hoje, na Mina Feijão. A Vale informou sobre o acidente à Secretaria do Estado de Meio-Ambiente às 13h37. Os rejeitos atingiram a área administrativa da companhia, inclusive um refeitório, e parte da comunidade da Vila Ferteco.

Há ao menos sete pessoas feridas. O Corpo de Bombeiros informou por volta das 8h30 de sábado (26) que havia entre 300 e 350 pessoas desaparecidas. Os bombeiros afirmam também que as sirenes de emergência não tocaram e divulgaram uma lista de pessoas resgatadas vivas. Foram retiradas nove pessoas com vida da lama e 189 foram resgatadas. Quase 100 bombeiros estavam no local na sexta e o número deve chegar a 200 neste sábado (26). A empresa diz que, dos 427 empregados que estavam no local, apenas 279 foram localizados. [...] Segundo o presidente da Vale, uma das barragens se rompeu e o vazamento do rejeito também fez outra barragem transbordar. Ele diz que a barragem que rompeu não era usada há três anos. Ainda não há informação sobre a causa do rompimento. (G1 MINAS, 2019)

Passado um ano da tragédia provocada pelo rompimento da barragem da Vale em Brumadinho (MG), o Congresso Nacional ainda não aprovou nenhuma proposta para endurecer a punição aos responsáveis por esse tipo de desastre – sejam pessoas ou empresas.

Em 25 de janeiro de 2019, uma sexta-feira, às 12h28, a barragem da mina Córrego do Feijão, da Vale, se rompeu e provocou um tsunami de lama que avançou sobre parte da cidade de Brumadinho. O rompimento deixou 259 pessoas mortas – 11 ainda estavam desaparecidas até este sábado (25). Na cidade, crescem os casos de suicídio e doença mental em decorrência da tragédia. (GARCIA, 2020)

A publicização do passado pelas mídias faz parte de uma “demanda social” do tempo presente (HUYSEN, 2000). Por elas circulam imagens, vídeos e notícias que comovem e sensibilizam diferentes públicos<sup>2</sup> leitores/consumidores. Elas constituem-se como uma das formas de narrativas da história pública<sup>3</sup> e, ao atuarem na inscrição do acontecimento na esfera pública, também colaboram com sua significação.

---

<sup>2</sup> A noção de público será utilizada nesse artigo a partir das ideias de Hannah Arendt, conforme é desenvolvida na obra *Condição Humana*, que remete a dois sentidos: primeiro, aquilo que se torna visível- o que vem a público-, que pode ser visto e ouvido por todos. “A presença de outros que veem o que vemos e que ouvem o que ouvimos garante-nos realidade do mundo e de nós mesmo” (2000, p. 39) Esse conceito remete à ideia da intersubjetividade e pluralidade humana. O segundo sentido está vinculado à ideia do mundo compartilhado entre os homens, uma vez que para a autora o termo “público” significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele” (2000, p. 62). Portanto, o público está relacionado ao mundo compartilhado, sendo uma noção que faz um enfrentamento aos anseios da modernidade.

<sup>3</sup> Não é nosso propósito neste texto discutir os conceitos de história pública, ainda que estejamos considerando que as discussões em torno da publicização do passado pelas mídias é um modo de fazer história pública. A história pública tanto pode enveredar pelo caminho da difusão histórica em

Segundo a historiadora Sônia Meneses, muitas vezes a escrita midiográfica se legitima como conhecimento histórico válido mais facilmente do que a escrita historiográfica.

(...) em nossos dias, a mídia atua na elaboração, tanto de acontecimentos emblemáticos, como de um tipo específico de conhecimento histórico a partir de narrativas que operam com categorias temporais na fundação de sentidos históricos destacando, especialmente, a relação entre três dimensões fundamentais: a mídia, a memória e a história. (MENESES, 2012, p.38)

Passado, presente e futuro são constantemente mobilizados na tessitura jornalística do acontecimento, ajudando na inscrição memorável do acontecimento, ao mesmo tempo em que o inscreve no espaço público. Essa tessitura produz lembranças e esquecimentos. “As retrospectivas, as efemérides e os jogos de lembrança e esquecimento ocupam lugar preponderante nas narrativas jornalísticas porque assim estão atribuindo o valor de ciência (e de verdade) à sua própria construção discursiva” (BARBOSA, 2016, p. 127). É importante considerar que nas tramas narradas se evidencia não apenas aquilo que é lembrado, mas principalmente o que se pode esquecer, inventando e silenciando o passado.

Nesse sentido, refletir sobre os valores que as mídias atribuem ao passado é perceber como as narrativas publicizadas constroem a perspectiva de futuro, pois

participam da produção de sentidos no momento e no lugar de sua inserção a partir de critérios e valores diversos (e que se transformam sem cessar) e há sempre, contidas nos documentos que produzem, múltiplas vozes que devem ser escavadas. (BARBOSA, 2016, p. 126).

Nota-se, por exemplo, no primeiro excerto que abre este texto, a construção discursiva na qual o protagonismo da ação é conferido ao Corpo de Bombeiros e à Mineradora Vale, a partir das quais se fala sobre as vítimas. Mas nem sempre o protagonismo é conferido à Mineradora: o sujeito da destruição, como se vê na notícia imediata à tragédia-crime, é o mar de lama.

Outro modo pelo qual as mídias apresentam o passado em suas diferentes narrativas é a partir de uma concepção de tempo linear, trazendo a ideia de um presente que se relaciona com um passado acabado e de um futuro pronto. Muitas vezes, tais mídias, ao disseminar narrativas fundadas num tempo homogêneo, omitem a barbárie, tanto do passado quanto do presente, e ainda cumprem o papel de reproduzi-las.

---

espaços não universitários como as mídias e/ou construir projetos com diferentes sujeitos com vistas à produção de conhecimentos históricos, tecido de modo dialógico, colaborativo e coletivo, em diferentes lugares. (SANTHIAGO; 2016; ROVAI; 2018; FRISCH, 2016)

Por outro lado, a publicização da história também contribui para a

democratização dos usos do passado sob os interesses do presente, da alteridade e do conflito sempre saudável ao amadurecimento de uma sociedade em busca da compreensão de si mesma enquanto coletividade. (ROVAL, 2016, p. 186)

Porém, a democratização dos usos do passado é complexa e ambivalente, pois está engendrada no processo da modernidade tardia (GIDDENS, 1990), que pode alargar as experiências históricas ou banalizá-las.

A professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha, em artigo que narra uma aula de história com estudantes de Ensino Médio de uma escola pública de Ouro Preto-MG, abordando a tragédia-crime de Mariana por meio de fotografias, relata que os estudantes demoraram a relacionar as cenas captadas pelas lentes da fotógrafa à tragédia em questão, aludindo inicialmente a atentados terroristas no Oriente Médio, porque são mais frequentemente noticiados. Segundo a professora, a leitura superficial ou meramente informativa de fotografias de tragédia tende a banalizar, homogeneizar diferentes realidades e até mesmo castrar o potencial estético que tais fotografias têm para suscitar a reflexão sobre a dor e a perda (CUNHA, 2017).

Nesse sentido, como tratar o estranhamento que tais narrativas nos causam evitando uma leitura banalizadora, que mantém o presente em um tempo do sempre igual? Como criar experiências significativas e dialógicas na relação com as narrativas históricas que circulam pelas mídias?

Segundo a historiadora Adriana Carvalho Koyama, em pesquisa sobre o uso de acervos online no Ensino de História, “é no estranhamento, nas asperezas, nos silêncios, momentos de suspensão do sentido, que podemos flagrar as fendas na narrativa historicista” (KOYAMA, 2015, p. 343). A divulgação histórica e o acesso à democratização das narrativas históricas pelas mídias devem superar, então, o mero exercício de leituras instrumentalizadas na escola e caminhar rumo a uma compreensão do seu papel na elaboração do conhecimento.

Para Koyama (2015), compreender como os sujeitos elaboram e ressignificam os sentidos tanto na sua dimensão individual como coletiva é fundamental para aqueles que

consideram professores e alunos como produtores de conhecimento, em comunidades de aprendizagem, e não como reprodutores de representações históricas pré-concebidas. Tendo claro que a elaboração dos discursos, e entre eles as narrativas sobre o passado, é coletiva, com tudo o que isso implica em termos de ambiguidade, de contradição, conflito, dialogismo. Sabendo que, mesmo em um diálogo entre dois indivíduos, ou conosco mesmos, faz parte de um tecido cultural mais amplo. (KOYAMA, 2015, p. 305)



Sabemos que não é possível nos corresponder com as dores das pessoas que vivem a tragédia-crime, e nos conscientizamos de que é necessário uma luta coletiva para que isso não se repita, se não reconhecermos o que nos une ao passado/presente traumático. Assim, o diálogo com as narrativas históricas que circulam pelas mídias implica compreender a nossa própria existência na relação com o outro e ultrapassar a redoma de espetacularização e consumo de memórias e histórias (HYSSSEN, 2000) disseminadas pelas mídias locais, regionais e nacionais.

Outro problema ao qual devemos nos atentar em relação às narrativas públicas disseminadas pelas mídias é que os meios de comunicação são eivados do senso comum e “introduzem um discurso sobre o passado como narrativa privilegiada também como forma de atribuir valor a suas ações” (BARBOSA, 2016, p. 127). Portanto é essencial perceber de que forma o passado vem sendo apresentado ao presente em narrativas publicizadas pelas mídias. Vale destacar que, muitas vezes, o passado publicizado pelas mídias é apresentado de forma unívoca, verossímil e como verdade inquestionável, endossando junto aos seus públicos, que consomem e ressignificam as leituras, determinadas visões de mundo e sensibilidades que dificultam romper com o *continuum* da história, uma construção narrativa que privilegia o cortejo dos vencedores e não permite que os mortos fiquem em segurança (BENJAMIN, 1994). Como vemos no segundo excerto de notícia, a empresa mineradora tem permanecido, incessantemente, infringindo normas, regras de segurança e legislação de funcionamento bem como suprimindo garantias de sobrevivência para aqueles que dedicam longas horas de trabalho para ganhar seu sustento nessa empresa.

No intuito de abordar as produções midiáticas em estudos desse tema, cabe indagarmos, se buscamos incentivar um posicionamento político a fim de promover engajamento na luta por direitos coletivos, até que ponto elas conseguem nos mobilizar para além de um compadecimento efêmero diante da dor dos outros. Ou, ainda, até que ponto elas conseguem nos fazer questionar o papel da mineração em Minas Gerais?

Tratar o ocorrido como acidente ou incidente ou deixar os responsáveis impunes não apenas banaliza as vidas ceifadas, como alimenta conjunturas de apagamentos, invisibilidades e injustiça. Assim, cabe relacionar as narrativas midiáticas, com as quais estudantes e professores dialogam (direta ou indiretamente) no ato de produção de conhecimento histórico-educacional, às narrativas produzidas pelos livros didáticos regionais do estado de Minas

Gerais. Quais mortos têm ficado em segurança? Que lugar tem sido destinado aos diferentes vivos dessas Minas?

## **2- Narrativas da historiografia didática sobre Minas Gerais - elaborações de sentidos sobre a atividade mineradora**

As narrativas históricas, compreendidas como textualidades que conferem inteligibilidade ao passado, circulam por diferentes espaços e são dispostas à interpelação de sujeitos em lugares e contextos distintos. E, uma vez que se encontram “à disposição”, são acionadas para fundamentar *usos do passado* (BAUER, NICOLAZZI, 2016) atendendo a finalidades singulares de cada tempo e espaço.

Na abordagem das tragédias-crime de Mariana e Brumadinho, a mediação das relações passado-presente ancorou-se também nos sentidos dispostos pela história da mineração nas Minas Gerais, no intuito de ressignificar a tragédia do presente pelas lentes do passado. O primeiro parágrafo da reportagem publicada pelo *El País* em 05 de Maio de 2019 é um exemplo tangível dessa mobilização

As legiões de aventureiros avaros que penetraram nestas terras do Brasil no século XVIII não pararam para pensar que o ouro não se come. Alguns morreram de fome com pedras brutas no bolso. Não havia comida, estradas nem comércio. Aquela febre do ouro estabeleceu as bases de um Estado que deve quase tudo às minas. Seu nome, seu desenvolvimento, seu patrimônio histórico e sua economia. A paisagem verde de Minas Gerais é pontilhada por enormes lacunas de ocre intenso que a mineração escava na terra e por depósitos descomunais para colocar os resíduos que essa atividade gera. O colapso de uma dessas barragens em Brumadinho matou há cem dias, completados neste domingo, 235 pessoas. Outras 35 – também devoradas em segundos pela avalanche de rejeitos – continuam desaparecidas. A Vale, empresa proprietária da mina e uma das maiores multinacionais brasileiras, é reincidente. A tragédia provocou uma grande onda de indignação popular que levou a algumas poucas mudanças, mas o medo de que se repita está muito presente. (GORTÁZAR, 2019)

Busca-se, na introdução da reportagem, linhas de um passado histórico que possibilitem tecer tragédias contemporâneas ao tempo e espaço presente e problematizá-las a partir das questões postas pelo desenrolar dos fatos em Mariana e Brumadinho. E de onde vem essa compreensão do passado sobre as Minas, quase cristalizada, que carregamos conosco? Como aprendemos sobre ele, como significamos seus contornos e como naturalizamos a história do ouro como nossa história, como parte de ser mineiras e mineiros? Sabemos que a história não se aprende apenas nos bancos escolares – mas também nas relações humanas e nas nossas relações com memórias e lugares de memórias (NORA, 1993). No entanto, o que

singulariza a aprendizagem histórica no espaço escolar é a sua intencionalidade e sistematização, demandando de docentes a tarefa desafiadora de conciliar saberes históricos que são múltiplos (e suas mobilizações) na elaboração de narrativas inteligíveis e partilhadas sobre o passado, no presente.

É nesse contexto que as narrativas da historiografia didática se apresentam como aportes importantes de serem interpelados em nossas ações docentes, e também pelos nossos olhares de pesquisadoras do ensino de História. Os livros didáticos estão presentes em todas as escolas brasileiras graças ao um dos mais promissores programas de avaliação e aquisição de livros didáticos do mundo, o PNLD – uma política pública colocada em risco nesses tempos sombrios e de ataques a nossa democracia. Esses suportes de textualidades divulgam uma narrativa histórica que é singular, e que produz sentidos e engendra sensibilidades entrelaçando diferentes tempos com as finalidades colocadas ao ensino de História.

Ajustando um pouco mais as lentes da análise proposta, cabe pontuar que a historiografia didática regional – com a qual trabalhamos, é uma escala ainda mais particular dos saberes históricos escolares. Essa conceitualização requer certo zelo dada a elasticidade da definição do espaço regional. Isso porque suas fronteiras não existem, *a priori*. Ou seja, os limites de um bairro, de uma cidade, de uma comunidade, de um Estado, antes de serem materializados geograficamente, são definidos por

acontecimentos históricos, são acontecimentos políticos, estratégicos, acontecimentos militares, diplomáticos, são produto de afrontamentos, de disputas, de conflitos, de lutas, de guerras, de vitórias e de derrotas (ALBUQUERQUE JR., 2008, p. 58).

A região não é um espaço naturalizado, inerte, imutável. Pelo contrário, suas fronteiras são reconstruídas pelo devir humano e a partir de tensões e disputas de interesses entre os sujeitos sóciohistóricos que ocupam o território. A compreensão desse espaço em ebulição, ou ainda seu apaziguamento, depende do estabelecimento de sentidos e de relações de identificação entre o que há de humano, de natural e de simbólico na configuração do regional em relação com outras regiões e com o espaço nacional.

Dessa maneira, por um lado a própria região é espaço em movimento, em disputa, reinventado por saberes e sujeitos que partilham suas memórias, crenças e tradições em diferentes dinâmicas. Por outro, essa região tem suas fronteiras simbólicas e espaciais legitimadas por jogos estabelecidos entre narrativas históricas e práticas de memória,

conformando *modelos de interpretação* que impregnam no imaginário social e afetivo imagens interpretativas que se vinculam, quase que de maneira instantânea, à região evocada.

O conceito de *modelos de interpretação* advém das ciências sociais e vem sendo apropriado em pesquisas sobre o livro didático na Alemanha. Dessa compreensão toma-se o livro didático como elemento da divulgação dos *modelos de interpretação* coletiva sobre as realidades nas quais se inserem, no caso, as regiões. Esses modelos orientam formas coletivas de organização e partilha do social (SCHETSCHKE, SCHIMIED-KNITTEL, 2013; WOLLERSHEIM et al., 2002). Nessa perspectiva, a ideia de *modelos de interpretação* possibilita problematizar como determinadas representações, sejam elas imagéticas ou narrativas, tornam-se canônicas na composição narrativa dos diferentes estados brasileiros, corroborando processos de identificação que se vinculam aos territórios regionais e que ditam, assim, uma determinada identidade do coletivo que ali habita. No limite, os *modelos de interpretação* circulam e são partilhados na sociedade – por diferentes suportes como as narrativas historiográficas, midiáticas, turísticas, dentre outras – com o objetivo de estabelecer consenso e coesão entre as relações individuais e sociais no coletivo.

Parte desses jogos de definição de fronteiras entre o espacial e o regional, assim como dos *modelos de interpretação* que se vinculam a determinados espaços, desenrolam-se nas narrativas divulgadas pela historiografia didática. Em pesquisa realizada por Rosiane Bechler (2014)<sup>4</sup>, concluiu-se que a composição das narrativas sobre a história de Minas Gerais é pautada e determinada pelo marco da descoberta do ouro, sendo a história da Minas Colonial elevada à condição de equivalente à história do Brasil Colônia. Identificou-se nessa análise, um sentido que orienta a tessitura de temas como o bandeirantismo, a descoberta do ouro, a Guerra do Emboabas, o cotidiano nas Minas setecentistas, a Inconfidência Mineira e a apropriação dessa pelo discurso republicano através da imagem de Tiradentes. Nessa perspectiva, a formação histórica da região mineira, ao atender às expectativas mercantilistas que deflagraram a colonização, acabou por singularizá-la, elevando uma História regional à condição de “nacional”. No limite, essa elaboração narrativa, que orienta *modelos de interpretação* divulgados dentro e fora do espaço escolar, contribui para o silenciamento das pluralidades no interior do

---

<sup>4</sup> A pesquisa investigou os livros didáticos regionais sobre a História de Minas Gerais aprovados pelo PNL 2013 através da mobilização teórico-metodológica dos *jogos de escalas*, fundamentados pelo historiador francês Jacques Revel.

território mineiro, em decorrência do peso fundador do ouro para essa história (BECHLER, 2014)

No caso da história das Minas Gerais e a concretização do “Mito de Midas” (ARRUDA, 1990), a descoberta do ouro no século XVIII e seus desdobramentos na história da nação acaba por engendrar toda uma pluralidade regional dispersa em 856 municípios, muitos deles com vocações distintas da atividade mineradora. Mas, ainda aqueles que profetizaram dessa história, passam pelo silenciamento do que significa nos tempos atuais a atividade mineradora, cuja compreensão se encontra cristalizada por esse mesmo *modelo de interpretação*, ainda que a opulência do ouro já tenha, há muito, se esvaído. O que define contorno espaciais no tempo presente da mineiridade são as cavas das montanhas de ferro e o pó de minério que tingem de marrom a sua paisagem.

Ajustando as lentes de análises sobre o tempo presente podemos problematizar que a força (im)positiva desse *modelo de interpretação* possibilita, no limite, que a opulência do ouro das Minas setecentistas ofusque o caráter predatório da atividade mineradora tanto à época quanto nos dias atuais. Esse engessamento da historiografia didática regional quando tomada de assalto pelo nacional, silencia conflitos e estabelece determinado controle para que memórias outras sejam acionadas no tocante à vocação das Minas Gerais. Isso nos remete ao desafio de perceber o quanto desse silenciamento, que no limite corrobora efeitos nefastos como as tragédias-crime de Mariana e Brumadinho, pode e deve ser problematizado nos diferentes espaços de formação histórica, entendendo aqui o desenrolar desses fatos históricos na perspectiva de temas sensíveis ao ensino de História.

### **3- Ver o(s) outro(s) e nele(s) ver a si mesmo: o trabalho com temas sensíveis na produção de conhecimento histórico-educacional**

O estudo de temas sensíveis, também denominados controversos ou socialmente vivos, tem provocado deslocamentos epistemológicos e pedagógicos no Ensino de História, trazendo desafios para os docentes (GIL, ANDRADE e BALESTRA, 2018; FALAIZE, 2014; ALBERTI, 2014).

Bernoit Falaize (2014), na esteira de Alain Legardez e Laurence Simonneaux (2006), afirma que os temas podem ser considerados sensíveis quando: 1) se mantêm vivos na sociedade, como questão controversa, constante nos debates públicos e mídias; 2) são uma

questão viva no interior do debate historiográfico; 3) são delicados em sala de aula para os professores, uma vez que as reações dos alunos mobilizam seus saberes e incertezas.

No caso da França, como Falaize aponta, o estudo da Shoah e da Revolução Francesa são temas sensíveis. Enquanto no caso do Brasil poderíamos citar o racismo, a escravidão, a Ditadura Civil-Militar, entre outros, como as tragédias-crimes humano-ambientais. Outro aspecto importante relativo aos temas sensíveis é que eles estão no terreno das memórias em disputa, porque “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” (ALBERTI, 2014, p. 2). Portanto, são temas que colocam em tensão diferentes narrativas: midiáticas, historiográficas e de memórias.

Ainda segundo esses autores, seu estudo em sala de aula é desafiador, pois exige do professor e da escola assumir riscos, como sair da zona de conforto para encontrar o desconhecido ou de difícil abordagem, passando de uma transmissão a uma produção de conhecimento que muitas vezes exige lidar com emoções e sofrimento, lidar com disputas políticas e ideológicas e com as tensões desencadeadas pelo choque entre gerações, que envolve até mesmo as concepções de ensino.

Nesse sentido, é importante no estudo de temas sensíveis, conforme sugere Verena Alberti (2014), o uso de fontes tanto atraentes quanto estimuladoras de questionamentos, capazes de romper com visões cristalizadas; a ênfase na diversidade de experiências, de modo a romper com homogeneizações e não incorrer em sensacionalismo diante da dor dos outros, confundindo a promoção de reflexões com a promoção de choques. Por sua vez, Bernoit Falaize (2014) recomenda promover incessantemente problematizações que mantenham o assunto atraente, sem fechar as possibilidades de fazer inferências e sem limitar os sentidos dados ao tema; e entrecruzar saberes de diferentes áreas e de diferentes sujeitos e gerações, abrindo-se ao diálogo.

Consideramos bastante pertinentes tais orientações, mas gostaríamos de pontuar uma especificidade no caso dessas tragédias-crimes objetos de nossa reflexão: quando trabalhamos junto às comunidades diretamente atingidas a dor e o sofrimento não nos são externos, eles estão dentro de nós. Não é do outro que se fala, falamos com um eu cuja dor lhe habita, atingido sua corporeidade e seu emocional. Como habitantes precisamos reunir nossos próprios cacos para falar com o outro sobre nós. E como docentes nessas comunidades

precisamos mobilizar nossos saberes para que uma coletividade continue acreditando que é possível vislumbrar outros horizontes.

Embasadas por essas considerações e pela aposta da potencialidade do entrelaçamento de tempos, espaços e estratégias metodológicas na abordagem de temas sensíveis ao ensino de História, apresentamos o projeto “Olhar-te: oficinas lúdicas de História e Arte”<sup>5</sup>, vinculado ao estágio de Pós-doutorado de Rosiane Ribeiro Bechler, junto à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Reznik, em desenvolvimento no município de Brumadinho desde janeiro de 2020. Esse projeto se constitui como uma plataforma de pesquisa, ensino e extensão, que agrega diferentes sujeitos e setores da sociedade. Esse projeto se constitui como uma plataforma de pesquisa, ensino e extensão, que agrega diferentes sujeitos e setores da sociedade.

Diante do quadro de acentuada vulnerabilidade socioemocional e incertezas relativas ao futuro de/em Brumadinho, desenvolvem-se nesse projeto ações educativas interdisciplinares que tem por objetivo: dar visibilidade e agregar as diferentes comunidades e territorialidades do município; valorizar o patrimônio histórico e cultural da região; reconstruir e fortalecer laços de pertencimento com o município, já há muito fragilizados e simbolicamente rompidos pela tragédia e pelo atterramento de sonhos e expectativas. Busca-se, ainda, investir em práticas de memória que operem a um só tempo no movimento de repensar as narrativas históricas sobre Minas Gerais, e o lugar da mineração na tessitura dessa história, no urgente exercício de “lembrar para não esquecer”.

No seu formato interdisciplinar, o projeto se coloca em estreito diálogo os campos da Arte e da História, tangenciando também saberes da saúde, da psicologia, do meio-ambiente e do serviço social. Tem um público interlocutor amplo, que abarca crianças e adolescentes na faixa etária de 07 a 18 anos e suas famílias, educadores do município e do entorno e moradores de terceira idade. Esse público se distribui entre as várias oficinas artísticas a serem desenvolvidas ao longo de 2020, nas quais seus saberes e fazeres são incorporados ao processo de (re)elaboração coletiva das narrativas das memórias e da História.

---

<sup>5</sup> O Projeto conta com o apoio de associações locais, como a Associação João Fernandes do Carmo, empresas, como Temperatta S/A, e também do poder público, sendo apoiado pelo Conselho Municipal do Patrimônio Histórico e Artístico de Brumadinho.

A (trans)formação almejada se opera através da troca de saberes tradicionais e acadêmicos, a partir de rodas de conversa e produção artística alimentadas pelos sabores, saberes e memórias plurais de um povo hoje carente de horizontes e de cuidado. Por isso, colocam-se em curso diferentes formas de acolhida e de possibilidades de expressar as percepções do vivido, destruído e sentido. Os saberes históricos, potencializados pelas sensibilidades dos olhares pelo viés da Arte, têm papel central nesse trabalho interdisciplinar, pois a partir deles se tece a desnaturalização da tragédia-crime e a compreensão dessa experiência singular como algo coletivo. E, por outro lado, constitui-se como um dos objetivos do projeto elaborar um livro didático sobre o município a partir das narrativas históricas elaboradas nas trocas estabelecidas em seu percurso.

Nessa perspectiva, o trabalho com a memória se dá por duas vias. Primeiro, na abordagem do patrimônio cultural, que no projeto é valorizado como bem coletivo importante para a construção dos laços de pertencimento a essa localidade (BOSI, 1997). No entanto, não desconsideramos que os bens culturais também assumem a dimensão de monumentos que endossam narrativas históricas que buscamos problematizar. Logo, a relação com os patrimônios culturais locais também suscita questionamentos em relação às balizas culturais que estruturam esse pertencimento.

A outra via de trabalho com as memórias é a partilha de experiências vividas, que podem assumir a dimensão de uma translaboração, isto é, de um movimento de repetição, reinterpretação e cicatrização do passado, percebido como algo aberto à (re)significação:

[...] o sentido do que nos aconteceu, quer tenhamos sido nós a fazê-lo, quer tenhamos sido nós a sofrê-lo, não está estabelecido de uma vez por todas. Não só os acontecimentos do passado permanecem abertos a novas interpretações, como também se dá uma reviravolta nos nossos projectos, em função das nossas lembranças, por um notável efeito de 'acerto de contas'. O que do passado pode então ser mudado é a carga moral, o seu peso de dívida, o qual pesa ao mesmo tempo sobre o projecto e sobre o presente. (RICOEUR, s/d, p. 4-5)

As palavras de Ricoeur vão ao encontro da potencialidade que Benjamin (1994) percebia no trabalho com as memórias, pela rememoração. Um trabalho de questionamento do presente e do passado, pela constante escavação do passado e com vistas à construção de outros futuros. A prática de rememoração benjaminiana não remete à restauração do passado, mas a uma transformação do presente. O passado, para ser redimido, precisa ser arrancado do fluxo cronológico do tempo para que dele emergam outras possibilidades, com horizontes mais abertos e significativos para a coletividade.



A inteligibilidade entre épocas é outro aspecto do estudo dos temas sensíveis que deve ser observado. Embora seja uma questão central no Ensino de História, o estabelecimento de relações espaço-temporais nem sempre é feito de modo a explicitar que “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”, assim como é “vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente.” (BLOCH, 2001, p. 65)

Ainda que o presente seja utilizado como estratégia didática para aproximar o tema estudado da realidade dos alunos, não necessariamente resulta em problematização das relações espaço-temporais. Por exemplo, quando uma recente matéria de jornal a respeito da mineração é utilizada para abrir a discussão sobre o descobrimento do ouro em Minas, mas seu tratamento é limitado à apresentação do tema ou ao lugar de convite ao tema, não se questiona a fundo o quanto do passado é incorporado ao presente e o quanto do presente se projeta na elaboração desse passado.

Assim, percebemos que para o estudo de temas sensíveis não basta apresentar os acontecimentos no tempo, é necessário articulá-los no e a partir dos tempos e, especialmente, captar a configuração em que uma época (o presente ou passado) entra em contato com a outra (BENJAMIN, 1994).

A concepção de tempo em que o filósofo Walter Benjamin investe é a que possa parar o contínuo do sempre igual para que imagens plurais e polissêmicas venham à tona. É nesse sentido que ele aposta na intensidade do agora (*Jetztzeit*), buscando focalizar o entrecruzamento de temporalidades, os fios díspares e a oportunidade de despertar. Esse tempo é o *Kairós* político:

Para Benjamin, o *kairós* é o momento da legibilidade e da visibilidade de um acontecer: é o instante de seu reconhecimento de sua conhecibilidade *„Erkennbarkeit“* não como a passividade da reminiscência platônica\_ o aprender é o recordar\_ mas como apreensão de um presente que se constrói com os fios e motivos de um bordado (como no sentido etimológico de *Kairós*), como uma constelação dialética, onde nenhuma estrela isoladamente tem sentido. (MATOS, 2006, p. 253)

O tempo enquanto *Kairós* reforça as noções de entrecruzamento, entrelaçamento, encontros que podem nos colocar diante da história e diante de nós mesmos na história, portanto, o que se busca captar não é o passado nem o presente ou o futuro, não é o eu ou o outro, são as relações. E, poderíamos acrescentar, relações essas que nos tornam o que somos.

Assim, o que interliga as diferentes ações desse projeto não é um trabalho individual de cicatrização de feridas, por mais profundas que sejam, mas um trabalho coletivo e político,

de despertar no tempo, com o tempo, para o outro, com o outro, como podemos ler nas palavras da historiadora Vera Carnovale:

Ahora, me parece que el desafío es ser capaz de “hacer algo” con ese dolor; no dejarlo anclado al sufrimiento puro, no exponerlo una y otra vez morbosa y obscenamente, como muchas veces sucede con estas temáticas, sino dotarlo de sentido, restituirle su dimensión colectiva, recontextualizándolo, reintegrándolo a la historia en que la experiencia dolorosa tuvo lugar. Y entonces “eso que le pasó a María”, en realidad le pasó a muchos, y tiene una trama histórica que involucra a muchos más todavía. Entonces, la cuestión ya no es María y su dolor, sino la historia de esa experiencia, sus condiciones de posibilidad. La historia desestigmatiza; porque la vida de cada cual, tan única, tan singular e irrepetible, forma parte de lo que en definitiva es la historia de una experiencia colectiva. (GIL, ANDRADE e BALESTRA, 2018b, p. 191-192)

#### **4 Considerações temporárias**

Quando tomamos conhecimento do tema deste dossiê, consideramos imprescindível que as tragédias-crimes humano-ambientais havidas em Minas Gerais nos últimos anos estivessem presentes entre os assuntos abordados. E, ao optarmos pela elaboração a seis mãos, quisemos nos forçar a um diálogo que, sabíamos, exigiria de nós a negociação de sentidos e o emprego de nossos conhecimentos em prol de uma abordagem que apresentasse diferentes possibilidades de reflexão e de continuidade de ações, dada a complexidade do estudo dessas tragédias-crimes no Ensino de História.

Não foi uma produção fácil, porque ela pressupõe o diálogo (portanto o conflito) e se deu sob forte tensão social, política e econômica que nos impele com mais urgência a pensarmos a intervenção pública do (professor)historiador no tempo presente. Não poderíamos deixar de mencionar as condições da realização dessa produção, iniciada há dois meses e finalizada no momento em que a pandemia da Covid-19 nos traz a necessidade cientificamente comprovada, e politicamente manipulada, do isolamento social. Pois a tessitura dialógica dessa escrita também se constitui como exercício de resistência ao acirrado enfraquecimento de nossa democracia.

Conforme defendido pela professora Júnia Sales Pereira (2015),

Sabe-se que nenhuma ação educativa é pura. Todas elas são marcadas pela articulação de ações e sensibilidades que se realizam na semelhança e na diferença, e constituem a polifonia presentificada por meio das sensibilidades em processos de diálogo e confronto. (PEREIRA, 2015, p. 77)

Portanto, como docentes-pesquisadoras, apostamos na potencialidade da educação de nos fazer questionar e agir frente à crise democrática. Percebemos que mesmo com os riscos e desafios, o estudo dos temas sensíveis tem se mostrado promissor para uma reelaboração dos sentidos do Ensino de História no século XXI, que se encontra cada vez mais comprometido com uma formação humana que permita a convivência com a diversidade, o posicionamento no mundo e uma ação ética em relação ao outro.

O estudo de temas sensíveis no ensino de história requer potencializar, através de um pensar histórico - coletivo, polissêmico, relacional, questionador - a formação de pessoas que possam compreender o engendramento histórico de suas experiências, de modo a desnaturalizar os sofrimentos humanos, quer sejam vividos por elas mesmas ou por outras, em diferentes tempos e espaços. E nessa perspectiva, na esteira da historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani (2013), investimos numa concepção alargada de produção de conhecimentos histórico-educacionais em diferentes ambientes e na interlocução com diversos públicos e saberes, capaz de entretecer razão e sensibilidade na construção de relações mais solidárias, autônomas e esperançosas.

### Referências bibliográficas

ALBERTI, Verena. *O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas*. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17189?show=full>>. Último acesso em 25 de março de 2020.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. *FRONTEIRAS: Revista de História*, v. 10, n. 17, p. 55-67, 2008. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/62>. Acesso em: 03 de set. de 2017.

ARENDT, Hanna. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. *Mitologia da mineiridade: o imaginário mineiro na vida política e cultural do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BAUER, Caroline Silveira; NICOLAZZI, Fernando Felizardo. O historiador e o falsário: Usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. *Varia Historia*, v. 32, n. 60, p. 807-835, 2016

- BARBOSA, Marialva. Imprensa e história pública. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. (orgs.). *História Pública no Brasil*. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 121-131.
- BECHLER, Rosiane. *Minas Gerais em escalas: variações do conhecimento histórico escolar em livros didáticos regionais*. 2014. FAE/UFMG: Belo Horizonte, 2014. Dissertação de Mestrado.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. A vida em segundo plano: produção de conhecimentos histórico-educacionais a partir de fotografias do desastre ambiental de Mariana-MG. Irati, *Revista TEL*, v. 8, n.2, p. 119-138, jul. /dez. 2017.
- FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014. Título original: L'enseignement des sujets controversés dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France? Traduzido por Fabrício Coelho.
- FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. (orgs.). *História Pública no Brasil*. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-69.
- G1 MINAS. Barragem da Vale se rompe em Brumadinho, MG. *G1 Minas*, Belo Horizonte, 25 de jan. de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/01/25/bombeiros-e-defesa-civil-sao-mobilizados-para-chamada-de-rompimento-de-barragem-em-brumadinho-na-grande-bh.ghtml>> Acesso em 29, mar. de 2020.
- GALZERANI, Maria Carolina B. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. *Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistências Y educación*, Buenos Aires-Argentina, v. 1, p. 53, 2013.
- GARCIA, Gustavo. Brumadinho: um ano depois, Congresso não aprovou nenhum de 37 projetos para endurecer lei. *G1*, Brasília, 25 de jan. de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/25/brumadinho-um-ano-depois-congresso-nao-aprovou-nenhum-de-37-projetos-para-endurecer-lei.ghtml>>
- > Acesso em 29 de mar. de 2020.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas, ANDRADE, Juliana Alves de e BALESTRA, Juliana Pirola. Entrevista – Vera Carnovale: A dor do outro como tema nas aulas de história. *Revista História Hoje*, vol. 7, nº 13, p. 179-203, 2018.

GORTÁZAR, Naiara Galarraga. A maldição das minas no Brasil: entre o medo do desemprego e o fantasma da impunidade. *El País*, Congonhas, 05 de maio de 2019.

Disponível em:

<[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/04/politica/1556925352\\_146651.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/04/politica/1556925352_146651.html)> Acesso 21 de mar. de 2020.

HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

KOYAMA, Adriana Carvalho. *Arquivos online: ação educativa no universo virtual*. São Paulo-SP: Associação de Arquivistas de São Paulo (ARQ-SP), 2015.

LAVILLE, Christian. A guerra de narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138, 1999.

LEGARDEZ, Alain SIMONNEAUX, Laurence. *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. Local: ESF, 2006.

LIMA, Débora. *Operação Brumadinho deixa lições para o combate ao coronavírus*. Entrevista concedida pelo coronel Edgard Estevo da Silva, comandante-geral do Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais, a Débora Lima, do Jornal Estado de Minas, em 25/03/2020.

Disponível em:

<[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/03/25/interna\\_gerais,1132339/o-que-a-operacao-brumadinho-ensina-no-combate-ao-coronavirus.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/03/25/interna_gerais,1132339/o-que-a-operacao-brumadinho-ensina-no-combate-ao-coronavirus.shtml)> Acesso em 29/03/2020.

MATOS, Olgária. A rosa de Paracelso. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 2006.

MENESES, Sônia. A mídia, a memória e a história: a escrita do novo acontecimento histórico no tempo presente. Porto Alegre, *Anos 90*, v. 19, n. 36, p. 35-65, dez. 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, n. 10, dez, 1993 (pp. 7-28). Disponível

em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>. Acesso: 15 de jan. de 2016.

PEREIRA, Júnia Sales. Ensino de História e Patrimônio na relação museu-escola. In: ZAMBONI, Ernerta; GALZERANI, Maria Carolina; PACIEVITCH, Carolina (Orgs.). *Memórias, Sensibilidades, Saberes*. Campinas: Ed. Alínea, 2015.

RICOUER, Paul. *O perdão pode curar?* Lisboa: LusoSofia, s/d. Disponível em:

<[http://www.lusosofia.net/textos/paul\\_ricoeur\\_o\\_perdao\\_pode\\_curar.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/paul_ricoeur_o_perdao_pode_curar.pdf)> Acesso em 28 de mar. de 2020.

ROSANVALLON, Pierre. *A democracia do século XXI*. Nueva Sociedad (especial em português), p. 149-163, julho de 2018. Disponível em: < <https://nuso.org/autor/pierre-rosanvallon/>> Último acesso em 19 de março de 2020.

ROVAI, Marta Gouveia de O. Publicizar sem simplificar: O historiador como mediador ético. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo & MENESES, Sônia (orgs.) *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SCHETSCHKE, Michael; SCHMIED-KNITTEL, Ina. Deutungsmuster im Diskurs. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, v. 1, n. 1, p. 24-45, 2013. (Modelos de Interpretação em Discurso). Disponível em: [https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OpenAccess/ZfD\\_1\\_2013.pdf#page=25](https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OpenAccess/ZfD_1_2013.pdf#page=25). Acesso: 16 set. 2018.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. (orgs.). *História Pública no Brasil*. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-69.

WOLLERSHEIM, Heinz-Werner; MODEROW, Hans-Martin; FRIEDRICH, Cathrin (Ed.). *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Leipziger Universitätsverl., 2002. (O papel dos livros didáticos para processo de identificação em perspectiva histórica).

\* \* \*

**Nara Rúbia de Carvalho Cunha:** Docente do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, doutora em Educação pela Unicamp, pesquisadora dos grupos de pesquisa GEPEC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, ligado à Faculdade de Educação da Unicamp, do *Kairós*: educação das sensibilidades, história e memória, ligado ao Centro de Memória da mesma instituição, e do Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais, vinculado à Escola de Ciência da Informação da UFMG.

**Rosiane Ribeiro Bechler:** Pós-doutoranda em História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2019), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina (2018), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014), e licenciada em História pela UFMG (2006). Tem pesquisas sobre livros didáticos de história regional, com ajustes de escalas sobre o Programa Nacional do Livro Didático, e sobre a escrita de uma História que tem por desafio conciliar regionalidades, nacionalidade e identidades em narrativas voltadas para a cultura escolar.

Atualmente é professora do Ensino Médio Integral Integrado na Escola Estadual Paulina Aluotto Ferreira, Brumadinho-MG e uma das idealizadoras/coordenadora do Projeto "Aceita um Café?", que media diálogos com a comunidade desde a tragédia-crime protagonizada pela Vale S/A na Mina de Córrego do Feijão em 25 de janeiro de 2019. Também é pesquisadora colaboradora do Instituto Internacional de Pesquisas sobre Livros Didáticos Georg Eckert/Alemanha e tem experiência na docência em diferentes níveis de ensino - do básico ao superior, assim como na atuação e gestão de projetos dentro e fora do espaço acadêmico.

Também atuou na docência como professora voluntária da Escola Leo-Deeg, na cidade de Würzburg, Alemanha entre 2007-2009; no Centro Pedagógico da UFMG em Belo Horizonte (2011), com alunos entre 9-13 anos. Tem experiência na área de Educação e História, principalmente nos seguintes temas: formação de professores, metodologias de ensino, gestão de projetos, programa nacional do livro didático, ensino de história local/regional.

**Cyntia Simioni França:** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em História Social pela UEL (Universidade Estadual de Londrina). Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina. . Membro do grupo Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória vinculado ao CMU (Centro de Memória-UNICAMP) , membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada-GEPEC - Faculdade de Educação-UNICAMP e membro do Grupo de Pesquisas Rastros (Universidade de São Francisco) Docente do programa de Mestrado em História Pública da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Docente do PROFHISTÓRIA UNESPAR e professora do curso de licenciatura em História. Dedico às seguintes temáticas: produção de conhecimentos históricos e educacionais, ensino de história, estágio curricular, livros didáticos, formação de professores, práticas de memórias e narrativas na interface com a História Pública

\*\*\*

**Artigo recebido para publicação em:** Março de 2020.

**Artigo aprovado para publicação em:** Abril de 2020.

\*\*\*

**Como citar:**

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho; BECHLER, Rosiane Ribeiro; FRANÇA, Cyntia Simioni. Publicização e sentidos das narrativas históricas na (in)formação de sensibilidades sobre as tragédias-crimes de minas gerais. *Revista Transversos*. “Dossiê: **Historiografia e Ensino de História em tempos de crise democrática**”. Rio de Janeiro, n°. 18, 2020. pp. 177-199. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2020.49766.

