

Entre o silêncio e a escuta: práticas docentes sobre temas sensíveis e controversos no Ensino de História

Between Silence and Listening: Teaching Practices on Sensitive and Controversial Topics in History Education

Marcelo Barreto de Magalhães*

Alessandra Nicodemos**

RESUMO

Este artigo propõe refletir sobre como professores de História do ensino médio da rede Faetec, no Rio de Janeiro, trabalham temas sensíveis e controversos em sala de aula. A pesquisa buscou compreender como esses docentes constroem estratégias e mobilizam saberes para abordar ditadura, escravidão, racismo, intolerâncias e direitos humanos. Fundamenta-se em autores que trabalham com pluralidade dos saberes docentes (Tardif; Monteiro; Shulman; Nóvoa), dimensão política e pedagógica do saber histórico (Freire), desafios do tratamento de temas sensíveis (Alberti; Gil, Camargo) e análises da realidade escolar (Algebaile). A metodologia foi qualitativa, com questionários, grupo focal e formulário complementar. Os resultados revelam que, apesar de pressões e receios de retaliação, os professores resistem de forma criativa: valorizam a escuta, promovem debate crítico e usam fontes históricas. Conclui-se que a prática docente se fortalece ao articular conhecimento histórico, experiência, planejamento e diálogo. Palavras-chave: Ensino de História; Práticas docentes; Temas sensíveis.

ABSTRACT

This article reflects on how high school History teachers in the Faetec network, in Rio de Janeiro, address sensitive and controversial topics in the classroom. The study sought to understand how these teachers develop strategies and mobilize knowledge to discuss dictatorship, slavery, racism, intolerance, and human rights. It draws on authors who examine the plurality of teaching knowledge (Tardif; Monteiro; Shulman; Nóvoa), the political-pedagogical dimension of historical knowledge (Freire), the challenges of teaching sensitive topics (Alberti; Gil, Camargo), and analyses of Brazilian schools (Algebaile). The research adopted a qualitative approach, using questionnaires, a focus group, and a complementary form. Results show that, despite external pressures and fears of retaliation, teachers create forms of resistance: they value listening, foster critical debate, and use historical sources. The study concludes that teaching strengthens when articulating historical knowledge, professional experience, pedagogical planning, and dialogue.

Keywords: History Teaching; Sensitive Issues; Teacher Practices.

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. mbmagalh7@gmail.com <<https://orcid.org/0009-0005-0015-2148>>

** Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. alenicodemos@yahoo.com.br <<https://orcid.org/0000-0001-8287-9116>>



Lecionar História em escola pública no Brasil nunca foi um exercício neutro. Trata-se de um campo de disputa por identidades, memórias e sentidos, marcado por tensões políticas e por desigualdades constantes. Em um país marcado por heranças de violência, como a escravidão e a ditadura civil-militar, e por desigualdades que se atualizam no dia a dia, as aulas de História ganham destaque quando se abrem à reflexão sobre temas sensíveis e controversos. Trata-se de aproximar a experiência escolar da vida social, não para indicar soluções, mas para qualificar perguntas e construir com os estudantes novas formas de interpretar o mundo. É nesse horizonte que se inscreve este artigo, resultante de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, concluída em 2025, elaborado em coautoria pelo mestrando autor da pesquisa e por sua orientadora.

A literatura especializada oferece recursos importantes para compreender essa composição. Maurice Tardif (2002) propõe que os saberes docentes são plurais e se constroem na confluência entre formação e experiência, destacando o papel do saber da experiência na invenção cotidiana de respostas a problemas reais. Ana Maria Monteiro (2001) evidencia a centralidade dos saberes práticos na mediação entre o conhecimento histórico e a situação pedagógica concreta. Por sua vez, Shulman (1986) discute o conteúdo pedagógico do conhecimento, enfatizando o trabalho de transformação do saber acadêmico em formas ensináveis e, também, relacionados à realidade dos estudantes. Dialogando com esse campo, as contribuições de Paulo Freire (1974; 1983; 2006) ajudam a situar a docência como ação e reflexão indissociáveis, uma práxis sustentada por um compromisso ético e político com a formação crítica e a autonomia dos educandos.

No caso específico deste estudo, o foco incide sobre a abordagem escolar de temas sensíveis e controversos, como ditadura, escravidão, racismo, intolerância religiosa e direitos humanos, em turmas do ensino médio da rede Faetec¹, no Rio de Janeiro. A noção de “temas sensíveis”, tal como problematizada por Verena Alberti (2014; 2021), remete a acontecimentos e memórias que mobilizam emoções intensas, disputas de valores e representações conflitivas sobre o passado e o presente. Nesses casos, como lembram Gil e Camargo (2018), a controvérsia não decorre apenas do conteúdo em si, mas também das condições de sua circulação no espaço escolar. Ao invés de evitar o conflito, importa criar condições para tratá-lo com responsabilidade, acolhendo as expe-



riências dos estudantes e preservando a centralidade dos saberes históricos e de seus procedimentos.

Discutir práticas docentes sobre temas sensíveis e controversos significa elucidar escolhas, estratégias e saberes mobilizados pelos professores para lidar com situações que exigem análise e cautela. A literatura aponta que, em cenários assim, ganham destaque os saberes experienciais (Tardif, 2002): intuições, ponderações e habilidades que se constroem ao longo da carreira e que, embora nem sempre formalizados, orientam decisões com forte impacto na aprendizagem e na atmosfera da turma. A hipótese de trabalho que atravessa este estudo é que a qualidade dessas práticas está associada à capacidade do professor de articular conhecimento histórico e experiência vivida, escuta e argumentação, planejamento e abertura ao improviso consciente.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com três processos de coleta de dados, todos realizados de forma remota: questionário aplicado a professores de História do ensino médio da rede Faetec; grupo focal, para discussão coletiva das experiências; e formulário complementar, voltado à coleta de narrativas adicionais sobre situações didáticas envolvendo temas sensíveis e controversos. Todos os procedimentos obedeceram às exigências éticas vigentes, com aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa e termo de consentimento por parte dos participantes. A análise dos dados dialoga com o referencial teórico já citado e procura identificar padrões, conflitos e peculiaridades das práticas relatadas.

A justificativa desta pesquisa se ancora, em primeiro lugar, na relevância formativa dos temas em pauta. A análise de temáticas como ditaduras, racismo, intolerância religiosa e violações de direitos não se orienta por abordagens simplificadoras e dicotômicas, mas pela produção de conhecimento crítico e fundamentado, voltado à compreensão dos processos históricos e sociais que as constituem. Ao conectar História e realidade, a escola pode favorecer aprendizagens significativas e contribuir para a formação cidadã, ampliando repertórios de linguagem, de empatia e de argumentação. Em segundo lugar, a investigação se justifica pela carência de estudos que focalizam as práticas efetivamente mobilizadas em sala de aula, e não apenas os currículos prescritos ou as controvérsias públicas sobre o ensino de História. A sistematização e análise das experiências docentes visam à produção de conhecimento que restitua à escola uma compreensão mais acurada de seu trabalho.



Apesar de se observar uma escassez desse tipo de estudo, é possível exemplificar pesquisas que mobilizam e analisam práticas desenvolvidas em sala de aula. De acordo com Silva (2010), as experiências de estágio supervisionado são apresentadas como um espaço central de formação, no qual os licenciandos têm a oportunidade de mobilizar e analisar criticamente as práticas desenvolvidas em sala de aula, sobretudo quando se deparam com o trabalho com temas sensíveis em História. Ao acompanhar e vivenciar o cotidiano escolar, o estágio permite articular os referenciais teóricos discutidos na universidade com situações concretas de ensino, favorecendo a reflexão sobre escolhas didáticas, interações entre professor e alunos e os efeitos produzidos pela abordagem de determinados conteúdos. Essa dimensão reflexiva se torna ainda mais significativa diante dos temas sensíveis, uma vez que eles mobilizam memórias, conflitos e posicionamentos éticos, exigindo do professor atenção às reações e aos sentidos produzidos no espaço escolar. Como destaca a autora, o estágio possibilita compreender o ensino de História para além da simples transmissão de conteúdos, ao evidenciar práticas que envolvem relações estabelecidas em sala de aula diante de temas que mobilizam memórias, conflitos e posicionamentos. Assim, o estágio se configura como um momento privilegiado de análise das práticas docentes e de aprendizagem sobre como trabalhar, de forma crítica e responsável, com temas sensíveis no ensino de História.

Há ainda uma justificativa profissional. Como argumenta Libâneo (2008), quando a formação docente se reduz a prescrições externas e perde a dimensão reflexiva, o professor perde identidade com sua profissão. O estudo de práticas sobre temas sensíveis e controversos, ao contrário, afirma o lugar do professor como intelectual que pensa o que faz e aprende com sua experiência, articulando teoria e prática no movimento mesmo do exercício da docência. Nesse sentido, também dialoga com as proposições de Nóvoa (2017) sobre a construção da identidade profissional na e pela prática, bem como com a defesa freireana de uma formação que reconheça o professor como sujeito histórico, capaz de intervir no mundo com responsabilidade e esperança.

A pesquisa parte, portanto, de uma constatação e de uma aposta. A constatação é que a escola pública brasileira tem sido pressionada por condições materiais e simbólicas que dificultam o trabalho pedagógico: condições de infraestrutura desiguais, excesso de demandas, disputas pelo currículo, vigilâncias e tentativas de silenciamento. A aposta é que, ainda assim, professores cons-

troem estratégias de resistência e de criação didática que merecem ser reconhecidas e compartilhadas. Ao tornar visíveis essas práticas, o estudo busca contribuir para a formação continuada, para a produção de saberes profissionais e para o fortalecimento do ensino de História como espaço de memória, de crítica e de cidadania.

Com base nessa realidade, a estrutura do artigo organiza-se em quatro partes. Na primeira, apresentam-se as perspectivas teóricas que sustentam a análise, com destaque para as discussões sobre saberes docentes, conteúdo pedagógico do conhecimento e a problemática dos temas sensíveis e controversos. Na segunda, descrevemos o caminho metodológico — sujeitos, instrumentos e procedimentos de análise. Na terceira, desenvolvemos a análise e discussão dos resultados, tomando como eixo as práticas relatadas por professores de História da rede Faetec e as tensões que as atravessam. E por fim retomam-se os achados do estudo e discutem-se, nas considerações finais, implicações para o trabalho docente e para a formação de professores de História.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O núcleo teórico que orienta esta pesquisa organiza-se em torno de um pressuposto simples e, ao mesmo tempo, decisivo: ensinar é uma atividade situada, plural e carregada de escolhas que combinam saberes distintos. Esses saberes — disciplinares, curriculares, pedagógicos e, de modo muito particular, experienciais — não existem em blocos isolados; eles se entrelaçam no trabalho cotidiano do professor, orientando decisões que variam conforme a classe, o tempo, o ambiente e as demandas sociais. A partir dessa ideia, alguns referenciais tornam-se indispensáveis para compreender como se configuram práticas docentes capazes de enfrentar temas sensíveis e controversos no ensino de História.

O filósofo e educador Maurice Tardif contribui para essa compreensão ao enfatizar a pluralidade dos saberes docentes e ao destacar o “saber da experiência” como núcleo de uma epistemologia da prática. Para Tardif (2002), o que o professor faz em sala não é apenas a aplicação de saberes acadêmicos; é também a mobilização de repertórios construídos no convívio com turmas, nas reproduções e nas improvisações que a rotina exige. Esses saberes experienciais reúnem conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, o que se captura com as expressões “saber-fazer” e “saber-ser”, e permitem que o docente respon-

da a situações extraordinárias quando manuais e orientações formais não as abarcam. A centralidade desse saber prático esclarece por que a prática docente merece ser estudada a partir de suas próprias lógicas e critérios.

A professora Ana Monteiro aprofunda esse enfoque ao observar que os saberes práticos funcionam como mediadores entre o saber disciplinar e o contexto pedagógico. Ensinar História não é apenas transpor conteúdo: é traduzir problemas e narrativas complexas em experiências que façam sentido para estudantes concretos, com seus repertórios culturais, vivenciais e emocionais. Monteiro (2001) lembra que esses saberes se produzem “na ação” e que muitos deles são tácitos: difíceis de formalizar, mas fundamentais para a condução da aula. A evidência empírica recolhida nesta pesquisa, com professores de perfis e tempos de magistério variados, reforça essa ideia: a experiência acumulada molda percepções, escolhas metodológicas e estratégias de mediação.

A reflexão sobre a natureza tácita dos saberes diz respeito a como competências práticas muitas vezes não se expressam em enunciados formais, se manifestando em julgamentos intuitivos e gestos profissionais. Essa dimensão do saber explica por que determinados procedimentos docentes, como ajustar um tom de voz, interromper ou alongar uma discussão ou escolher um exemplo concreto, são tão relevantes para o sucesso de uma atividade, embora permaneçam difíceis de transmitir em cursos de formação sem experiências guiadas.

Lee Shulman, psicólogo educacional estadunidense, oferece uma análise complementar ao propor a noção de conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, o trabalho que o professor realiza para transformar saberes acadêmicos em conteúdos ensináveis. Shulman (1986) descreve um ciclo que engloba compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão, no qual a “atividade de transformação” é central: consiste em produzir representações e recursos que dialoguem com a idade, os interesses e as especificidades de cada turma. No ensino de História, esse movimento implica selecionar fontes, construir questões historiográficas, escolher recortes temporais e linguagens que possam conduzir os estudantes de uma sensibilização inicial para uma investigação mais reflexiva. A persuasão pedagógica, que articula razão e afeto, aparece aqui como recurso legítimo para reduzir distâncias entre o conhecimento e o mundo vivido pelos alunos.

Nos planos ético e político, Paulo Freire oferece um fundamento que abarca todas as decisões pedagógicas: ensinar é práxis; unidade entre ação e reflexão

voltada à transformação. Para Freire (1974), a sala de aula deve ser um espaço de problematização, onde o diálogo e o respeito às vozes dos educandos são condições para a construção de pensamento crítico. Ao trabalhar temas sensíveis e controversos, essa dimensão freiriana se torna ainda mais necessária, pois não se trata apenas de transmitir informação sobre injustiças passadas, mas de criar um ambiente no qual os alunos possam relacionar passado e presente, verbalizar emoções, comparar fontes e elaborar juízos críticos orientados pela rigorosidade histórica. Essa postura protege tanto a exigência cognitiva quanto a sensibilidade necessária ao tratamento de memórias e dores.

A literatura específica sobre temas sensíveis, representada aqui pela professora Verena Alberti e por Gil e Eugênio, tem como foco os riscos e as possibilidades inerentes a esses conteúdos. Alberti (2014) chama a atenção para o fato de que tratar assuntos marcados por violência, discriminação ou sofrimento exige cautela: o objetivo não é chocar, mas deslocar a reação emotiva inicial para um trabalho de historicização e reflexão. Em outras palavras, a sensibilidade pedagógica consiste em transformar o impacto afetivo em ferramenta investigativa, perguntando como e por que certos episódios ocorreram, quem foram os agentes, quais foram as consequências e como essas memórias se conectam com o presente. Gil e Eugênio (2018), por sua vez, alertam que a sensibilidade é também determinada pelo contexto: nem todo tema que é controverso na esfera pública o será necessariamente numa turma; por outro lado, um assunto aparentemente neutro pode tornar-se delicado dependendo das trajetórias dos estudantes e das tensões locais. Essas observações sublinham a necessidade de contextualizar sempre a escolha temática.

Como afirmam Pereira e Seffner (2018), “um tema sensível vive do paradoxo temporal: o passado convive com o presente; um passado que não passa; um presente que não deixa de ser passado”. Dessa forma, os temas sensíveis, no âmbito do ensino de História, podem ser compreendidos como questões historicamente marcadas por conflitos, violências e disputas de sentido, cujos efeitos permanecem ativos no presente e interpelam diretamente os sujeitos envolvidos no processo educativo. Trata-se de conteúdos que rompem com uma abordagem cronológica e distanciada do passado, pois se constituem a partir de um paradoxo temporal no qual passado e presente coexistem de forma indissociável, configurando aquilo que os autores definem como um “passado que não passa”. Nessa perspectiva, os temas sensíveis não se apresentam como um conteúdo “frio e dis-

ciplinado”, mas como experiências que mobilizam memórias, afetos e posicionamentos éticos, exigindo do ensino de História uma aprendizagem da experiência, capaz de provocar deslocamentos subjetivos e indignação frente às injustiças e às violações de direitos. Dessa forma, a educação em temas sensíveis articula o estudo dos passados vivos à formação ética e política dos estudantes, em diálogo direto com os princípios da educação em direitos humanos.

António Nóvoa (2017) contribui para fechar o quadro teórico ao lembrar que a identidade profissional se constrói na prática reflexiva e na partilha entre pares. Valorizar os saberes experienciais implica, desse modo, organizar espaços de formação continuada que permitam aos professores explicitar, confrontar e aprimorar seus procedimentos. A docência é, para esse catedrático, um exercício coletivo de aperfeiçoamento, em que o estudo de casos, o debate sobre escolhas e a análise de materiais constituem instrumentos para transformar saberes tácitos em elementos compartilháveis. Essa perspectiva é particularmente útil quando se pensa em dar suporte ao trabalho com temas sensíveis e controversos: o risco e o ganho são sempre coletivos, e a formação entre pares pode ajudar a reduzir o isolamento do professor que decide abordar esses temas.

Por fim, convém destacar a noção de currículo como prática de significação, que desloca a ideia de um roteiro neutro para um tecido de sentidos construídos no encontro entre conhecimentos e experiências concretas. A transversalidade dos saberes, mobilizar textos, músicas, relatos orais, imagens e fontes documentais, enriquece esse trabalho e permite que a sala seja um campo de articulação entre a teoria e a vida. Ao tratar temas sensíveis e controversos, essa transversalidade, quando bem orientada, serve para ampliar repertórios, promover empatia e fortalecer a compreensão crítica, sem deixar de lado o rigor histórico.

Dessa forma, os eixos teóricos saberes experienciais, conhecimento pedagógico do conteúdo, práxis freiriana, sensibilidade diante do tema e formação profissional coletiva não constituem um corpo conceitual fechado de respostas, mas orientam o olhar analítico deste estudo. Na sequência, a análise empírica toma como ponto de partida essas lentes conceituais para examinar com atenção as vozes dos professores, as estratégias, os dilemas e as soluções que surgem quando se decide ensinar o que sensibiliza e, ao mesmo tempo, ensinar a pensar.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O desenho metodológico desta pesquisa foi definido em estreita relação com as especificidades do problema investigado. Ao buscar compreender práticas docentes vinculadas ao ensino de temas sensíveis e controversos, torna-se inviável dissociar o conteúdo das formas como é vivido e narrado pelos professores. Por essa razão, a investigação assumiu um caráter qualitativo, privilegiando a apreensão da riqueza dos relatos, das situações concretas e das estratégias mobilizadas no cotidiano escolar, em vez da quantificação de respostas ou da mensuração de índices. Assim, a ênfase recaiu sobre a escuta, a interpretação e a visibilidade das vozes docentes, reconhecendo e valorizando suas experiências em toda a complexidade que as constitui.

A pesquisa concentrou-se na rede Faetec, em unidades escolares dentro do município do Rio de Janeiro e em turmas de ensino médio. Essa rede pública, dedicada à educação tecnológica e profissional, traz em si uma singularidade: abriga a formação geral, mas marcada pelo predomínio da formação técnica. Tal contexto gera desafios adicionais para o professor de História, que precisa constantemente justificar o valor da disciplina e reafirmar seu espaço em um ambiente muitas vezes voltado para a dimensão prática e imediata da profissionalização. Além disso, é uma rede que acolhe jovens estudantes de trajetórias diversas, em geral marcadas por disparidades sociais, raciais e econômicas. Esses elementos tornaram o campo de pesquisa fértil para observar como os docentes lidam com situações que exigem sensibilidade, rigor e criatividade.

Para a coleta de dados, optou-se por três instrumentos complementares entre si. O primeiro foi um questionário destinado a professores de História da rede. Seu objetivo não era levantar estatísticas, mas provocar reflexões e reunir exemplos de situações vividas, dando espaço para que cada participante elaborasse respostas em tom pessoal. As questões foram tanto fechadas quanto abertas, sendo estas últimas justamente para incentivar narrativas espontâneas. O questionário contou com 16 respondentes em um universo de 19 professores contatados, o que permitiu reunir um conjunto inicial de percepções abrangente.

O questionário, composto por vinte e sete questões, foi encaminhado de forma remota aos participantes da pesquisa e organizado em cinco eixos. O primeiro, Perfil Pessoal, teve como finalidade delinear o perfil dos respondentes, contemplando informações como sexo e idade. O segundo eixo, Formação,

buscou identificar a trajetória formativa dos participantes, incluindo formação inicial, local e período de graduação, titulações obtidas e instituições de formação. O terceiro, Atuação Profissional, teve como objetivo mapear as práticas profissionais dos docentes, considerando aspectos como local de trabalho, tempo de atuação, carga horária e componentes curriculares lecionados. O quarto eixo, Prática docente no Ensino de História, investigou a percepção dos participantes acerca de suas práticas pedagógicas em sala de aula, bem como os conteúdos trabalhados e as estratégias mobilizadas. Por fim, o quinto eixo, Temas Sensíveis e Controversos, visou compreender se e de que modo os respondentes conhecem esses temas, como os abordam em suas aulas de História, quais subsídios mobilizam e quais dificuldades enfrentam nesse processo.

Com o intuito de aprofundar as informações e captar narrativas mais densas sobre a prática docente, foi aplicado um formulário complementar, voltado à coleta de relatos de experiências referentes ao desenvolvimento de aulas, em turmas do ensino médio, sobre um tema sensível ou controverso no Ensino de História. As questões que compuseram esse instrumento foram as seguintes: Série da turma (do ensino médio); Tema sensível ou controverso desenvolvido na aula de História; Objetivo(s) da aula; Desenvolvimento da aula (estratégias, atividades, recursos, dinâmica, interação dos alunos...); Comentários livres (pontos positivos e negativos, como foram as reações, interações, debates, participação...); O que faria diferente ou repetiria e porquê.

O segundo instrumento foi um grupo focal, realizado de maneira remota em razão das dificuldades adicionais em reunir os professores em um mesmo momento e em um mesmo local. A dinâmica virtual, apesar das limitações, mostrou-se um espaço vivo de trocas: experiências foram narradas, contrapostas e ressignificadas em tempo real pelos próprios participantes, sem que o mediador — o próprio pesquisador — interferisse além do necessário. O roteiro de perguntas funcionou apenas como guia, pois os docentes logo trouxeram situações concretas, episódios marcantes de sala de aula, sentimentos de medo, receio, mas também orgulho e desejo de resistir. Esse ambiente coletivo revelou o quanto as experiências docentes ganham densidade quando compartilhadas com pares que reconhecem nos relatos fragmentos de sua própria vivência. O grupo focal, pensado para aprofundar os dados coletados no questionário e integrar seus participantes, teve a adesão efetiva de apenas duas professoras, o

que restringiu a diversidade de vozes, mas possibilitou uma escuta mais detalhada e densa.

O terceiro instrumento utilizado foi um formulário complementar, igualmente remoto, disponibilizado após a realização do grupo focal. Seu objetivo foi oferecer aos professores um espaço de registro mais individualizado, no qual pudessem descrever situações específicas e acrescentar comentários adicionais em um ritmo próprio, sem a pressão da interação coletiva. A adoção desse instrumento justificou-se, sobretudo, pelo número reduzido de participantes no grupo focal, circunstância que poderia limitar a diversidade de relatos necessária à pesquisa. O formulário complementar, portanto, funcionou como recurso de ampliação e aprofundamento das informações, permitindo que experiências que não emergiram no diálogo coletivo fossem igualmente registradas e contempladas na análise. Assim, o formulário complementar, enviado a 16 docentes, obteve o retorno de nove, configurando-se como um recurso valioso para ampliar a variedade dos relatos e compensar parcialmente a baixa participação no grupo focal.

A combinação desses três procedimentos — questionário, grupo focal e formulário complementar — não apenas assegurou a diversidade dos relatos, mas também ampliou significativamente o alcance da investigação, ao permitir a articulação entre diferentes formas de produção de dados. O questionário possibilitou reunir informações de caráter mais amplo e sistemático; o grupo focal favoreceu a interação entre os participantes e a emergência de reflexões coletivas; e o formulário complementar ofereceu espaço para aprofundamentos individuais, contemplando aspectos que poderiam não ter sido expressos nos demais instrumentos. Dessa forma, a triangulação metodológica conferiu maior consistência às análises e permitiu captar nuances das práticas docentes que dificilmente emergiriam a partir de uma única estratégia de coleta.

Do ponto de vista ético, foram seguidos os trâmites exigidos para uma pesquisa com seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado por Comitê de Ética, e cada participante concordou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A garantia de anonimato não constituiu um detalhe acessório, mas uma condição fundamental para que os docentes se sentissem seguros ao relatar experiências relacionadas a temas sensíveis. A preservação das identidades implicou não apenas protegê-los de possíveis pressões externas, mas também reconhecer a dimensão de vulnerabilidade que acompanha o ato de narrar prá-

ticas pedagógicas em contextos marcados por tensões, sensibilidades e densidades próprias. Nesse sentido, o anonimato operou simultaneamente como salvaguarda ética e como reconhecimento da complexidade inerente à exposição das vivências docentes.

A análise dos dados foi conduzida em constante diálogo com o referencial teórico previamente discutido, orientando-se pelo esforço de compreender sentidos e não de aprisionar falas em categorias rígidas. O interesse esteve em captar movimentos, tensões, repetições e singularidades que emergem das narrativas docentes, reconhecendo que cada relato traz consigo marcas de percursos formativos, escolhas pedagógicas e experiências acumuladas. Nesse processo, tornou-se evidente que o modo como os professores narram suas práticas é tão revelador quanto os conteúdos explicitamente mencionados, pois carrega vestígios de suas trajetórias pessoais e profissionais, iluminando dimensões do trabalho docente que raramente se deixam apreender em registros quantitativos ou descontextualizados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura do material produzido pelos professores permitiu vislumbrar um panorama rico e ao mesmo tempo cheio de tensões sobre como se dá o ensino de temas sensíveis e controversos. Os questionários, o grupo focal e o formulário complementar não se limitaram a oferecer respostas diretas às perguntas da pesquisa, trouxeram fragmentos de vida profissional, de dilemas enfrentados no dia a dia e de estratégias construídas diante de circunstâncias desafiadoras. Cada relato é carregado de marcas pessoais e coletivas, revelando que o ensino de História, quando toca em assuntos de grande intensidade política e emocional, não pode ser reduzido apenas a procedimentos técnicos. O que surge é uma prática atravessada por escolhas que revelam tanto a intencionalidade dos docentes quanto as pressões externas que se projetam sobre suas aulas. Essa constatação abre espaço para a análise das contribuições dos professores, que revelam de forma concreta como tais práticas se materializam no cotidiano.

No questionário inicial, aproximadamente um quarto dos professores afirmou não diferenciar o tratamento de temas sensíveis e controversos em relação a outros conteúdos do currículo, abordando-os sem métodos específicos ou nomeações particulares. Uma parcela ainda mais expressiva, correspondente a

cerca de dois terços (62,5%), declarou não ter tido contato com tais conceitos durante sua formação docente. Quando indagados sobre a busca de aprofundamento posterior, pouco menos de um terço (30,8%) reconheceu não ter investido em estudos adicionais sobre o tema. Entre aqueles que buscaram se aprimorar, observa-se que quase a mesma proporção (33,3%) relatou iniciativas espontâneas e autônomas, o que indica um movimento fragmentado e fortemente dependente de esforços individuais. Além disso, um grupo minoritário, em torno de 12,5%, considera que os temas em questão possuem apenas importância relativa, devendo ser tratados como parte do conhecimento histórico em igualdade com outros conteúdos.

Apesar dessas lacunas, a maioria dos participantes (87,5%) reconhece a relevância e a essencialidade de trabalhar com temas sensíveis e controversos no ensino de História. Nesse contexto, mais de um terço (37,5%) destacou a centralidade das estratégias pedagógicas, incluindo métodos de ensino, formas de organização das aulas e práticas específicas, como os subsídios mais relevantes para uma abordagem qualificada desses conteúdos.

O conjunto de respostas acerca do desenvolvimento das aulas evidencia a coexistência de metodologias tradicionais, centradas na figura do professor como detentor e transmissor do conhecimento, e de múltiplas abordagens metodológicas e práticas pedagógicas. Tais práticas demonstram o esforço docente em tratar de temáticas sensíveis de modo contextualizado e crítico, reconhecendo tanto a complexidade dos conteúdos quanto as particularidades e sensibilidades do alunado. Todavia, observou-se que determinados temas ainda enfrentam obstáculos significativos, o que sugere lacunas na formação docente para o enfrentamento de questões controversas. Esse quadro reforça a necessidade de investir na capacitação dos professores, sobretudo no desenvolvimento de estratégias específicas que lhes permitam mediar conflitos, considerar dimensões emocionais e culturais, bem como mobilizar recursos pedagógicos diversificados voltados ao engajamento estudantil.

No que se refere aos objetivos das aulas comentadas pelos participantes da pesquisa nos instrumentos utilizados, as respostas dos docentes evidenciam uma preocupação central em demonstrar aos estudantes que a História não se encontra dissociada de suas vivências cotidianas. Em grande medida, os objetivos delineados buscaram mobilizar o passado como recurso interpretativo para

a compreensão de problemáticas contemporâneas, tais como o racismo, os processos migratórios e a vigência de regimes políticos autoritários.

Observou-se, ainda, a formulação de propósitos orientados para o desenvolvimento de competências analíticas, com vistas a capacitar os discentes a distinguir informações confiáveis e a exercitar o pensamento crítico, em estreita articulação com a epistemologia e a prática reflexiva próprias ao ensino de História. Ademais, identificaram-se objetivos de caráter mais prático e afetivo, voltados à valorização da participação ativa dos alunos e à promoção da empatia, por meio da problematização de temáticas polêmicas e atuais.

Desde o início do exame das informações coletadas, chamou atenção a frequência com que determinados conteúdos apareceram como “pontos de tensão” no trabalho docente. Ditadura civil-militar, escravidão e racismo, intolerância religiosa e direitos humanos foram reconhecidos, de maneira reiterada, como os mais desafiadores de abordar em sala de aula. Essa recorrência não surpreende, pois todos esses temas tocam diretamente em feridas abertas da história brasileira e permanecem vivos nas experiências e nos debates do presente.

Assim, quando se fala em racismo, não se trata apenas de recordar uma estrutura opressora do período colonial e imperial, mas de dialogar com as desigualdades e discriminações que afetam os estudantes e a sociedade ainda nos dias de hoje. O mesmo ocorre com a ditadura civil-militar, visto que o professor não discute apenas um período já encerrado, mas enfrenta a permanência de discursos que relativizam ou negam a violência do regime, discursos esses que chegam à escola e disputam o espaço da aula. A ênfase na sensibilização para a relevância da democracia, bem como a problematização de temas como perseguições políticas e práticas de tortura, racismo e outros evidencia um compromisso pedagógico voltado à formação de cidadãos críticos e socialmente conscientes.

Tal perspectiva dialoga com a concepção de Paulo Freire (1967), ao compreender a educação como prática de liberdade, e com as reflexões de Maurice Tardif (2000), que atribuem ao professor o papel de intelectual engajado e socialmente responsável. Não obstante, torna-se imprescindível que o corpo docente disponha de suporte adequado para enfrentar as resistências de ordem social e política que frequentemente emergem no trato desses debates.

Ao longo da análise, evidenciou-se que a abordagem de temas sensíveis e controversos é frequentemente percebida pelos docentes como uma prática

carregada de riscos. O receio de represálias emergiu de forma recorrente: medo de contestação por parte de famílias, apreensão diante de possíveis críticas da gestão escolar e, sobretudo, a permanente ameaça da acusação de “doutrinação ideológica”. Esse clima de vigilância, intensificado pelo contexto político recente, foi relatado por diferentes professores como um fator gerador de insegurança, capaz, em alguns casos, de levar à evitação de determinados conteúdos ou ao seu tratamento de forma apenas superficial. Nesses termos, instala-se um processo de autocensura que, embora possa ser compreendido como estratégia de proteção, compromete a realização de um trabalho pedagógico mais aprofundado, crítico e formador junto aos estudantes.

Apesar desse cenário, a pesquisa também evidencia exercícios de resistência. Vários docentes relataram recorrer a fontes históricas (como documentos de época, trechos de legislações, testemunhos de vítimas, materiais jornalísticos e produções literárias) para basear a discussão em sala. Esse recurso desempenha dupla função: de um lado, ancora o debate no rigor da disciplina, afastando-o da esfera puramente opinativa; e de outro, oferece legitimidade ao professor, que passa a se apoiar em registros reconhecidos, e não apenas em sua palavra individual. Como ressaltaram alguns participantes, o uso de documentos dá segurança diante da turma e funciona como proteção diante de críticas externas, pois torna claro que não se trata de uma opinião pessoal, mas de trabalho pedagógico com base em fontes históricas.

Outro aspecto recorrente nas falas foi a relação direta entre o ambiente institucional e as escolhas feitas em sala de aula. Os professores relataram que se sentem mais confiantes para explorar os temas quando percebem ter respaldo da equipe gestora e dos colegas, especialmente em situações em que há chance de contestação por parte de famílias ou da comunidade. Por outro lado, quando a escola mostra sinais de vigilância ou de resistência em relação a determinadas abordagens, muitos preferem restringir a discussão ou conduzi-la de maneira mais cuidadosa. Essa oscilação mostra que, embora carregue uma dimensão de autonomia intelectual, a prática pedagógica é também condicionada pelo contexto político e institucional em que está inserida. Dessa forma, compreender as práticas docentes implica olhar não apenas para as intenções dos professores, mas também para os limites e apoios que encontram dentro da própria escola.

Em meio a esses limites, destacou-se o papel dos saberes experienciais acumulados ao longo da carreira. Em diversos relatos, os professores lembraram

que as situações mais delicadas exigem respostas rápidas, que não são extraídas de manuais ou de determinações externas. Quando um aluno faz uma piada racista ou reage de forma emocionada a um conteúdo, a decisão do professor acontece instantaneamente, apoiada na sensibilidade que se constrói no contato cotidiano com diferentes turmas. Muitos reconheceram que já erraram em escolhas passadas, mas também sublinharam que esses erros se transformaram em aprendizado para outras ocasiões. Essa capacidade de improvisar, refletir e reelaborar é parte constitutiva da docência, entendida não como aplicação mecânica de metodologias, mas como uma práxis em movimento constante, na qual teoria e experiência se entrelaçam na ação pedagógica.

Outro dado que merece atenção diz respeito ao escasso apoio institucional. Os professores relataram sentir-se frequentemente sozinhos ao enfrentar situações delicadas, sem respaldo claro da direção da escola ou de políticas públicas que legitimem o seu trabalho. Embora os docentes reconheçam que a experiência cotidiana ensina muito, também manifestam o desejo de ter espaços coletivos de reflexão, em que possam compartilhar vivências e elaborar estratégias de forma conjunta. Essa lacuna aponta para a necessidade de políticas de formação continuada que reconheçam e valorizem o debate pedagógico desses assuntos.

Ainda assim, a investigação evidencia que há efeitos significativamente positivos quando os professores conseguem articular o conhecimento histórico com a realidade concreta dos estudantes. Os relatos recolhidos demonstram que, nessas ocasiões, a sala de aula se transforma em espaço de maior participação, em que os alunos produzem reflexões críticas, desenvolvem capacidade de argumentação e ampliam sua compreensão das relações entre passado e presente. Exemplos relatados incluem a análise do racismo estrutural a partir do estudo da escravidão, o debate sobre direitos humanos vinculado à ditadura civil-militar e a discussão da intolerância religiosa em diálogo com a diversidade cultural brasileira. Essas práticas mostram que o ensino de História, quando enfrenta temas sensíveis de forma planejada e cuidadosa, pode ultrapassar a função de transmissão de conteúdos para afirmar-se como espaço privilegiado de formação cidadã, ética e crítica.

De modo geral, a análise dos dados confirma a hipótese que orientou esta pesquisa: a qualidade do trabalho com temas sensíveis e controversos depende, em grande medida, da articulação entre o rigor historiográfico e a experiência vivida pelos sujeitos. Professores que conseguem equilibrar conhecimento con-

ceitual e abertura ao diálogo, planejamento estruturado e capacidade de improvisação, escuta atenta e argumentação consistente, relatam sentir-se mais seguros e perceber maior engajamento dos alunos. Essa constatação reforça a ideia de que a competência docente não se reduz à aplicação de métodos ou conteúdos predefinidos, mas envolve um saber complexo, situado e em permanente reconstrução.

Assim, o estudo indica que a valorização docente e a garantia de espaços de autonomia pedagógica são condições indispensáveis para ampliar o alcance de práticas críticas e transformadoras. Se, por um lado, os professores demonstram criatividade e compromisso ao enfrentar contextos adversos, por outro, torna-se necessário que as instituições escolares favoreçam ambientes de apoio e colaboração, de modo que tais esforços não se restrinjam a iniciativas isoladas.

A abordagem de temas sensíveis e controversos no ensino de História é, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade: desafio porque implica riscos e tensões que atravessam a escola; oportunidade porque, quando bem conduzida, pode tornar-se um dos momentos mais fecundos da formação escolar, permitindo que os estudantes aprendam a pensar historicamente e a participar criticamente da vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa permitem afirmar que o trabalho com temas sensíveis e controversos no ensino de História não pode ser reduzido a uma escolha metodológica eventual. Ele constitui, antes de tudo, uma prática pedagógica profundamente marcada por responsabilidades éticas, políticas e educacionais. Ao analisar as experiências docentes na rede Faetec, ficou evidente que, mesmo diante de desafios estruturais e institucionais, os professores mobilizam estratégias criativas para enfrentar resistências, acolher debates e articular o ensino de História às demandas sociais contemporâneas.

Questões como escravidão, racismo, intolerância religiosa, a ditadura civil-militar e as violações de direitos humanos se impõem como conteúdos incontornáveis. Sua abordagem, contudo, exige do professor não apenas conhecimento histórico rigoroso, mas também sensibilidade para lidar com emoções, memórias traumáticas e tensões políticas que atravessam o espaço escolar. Ignorar ou tratar de forma superficial tais temas não elimina conflitos: ao con-

trário, reforça preconceitos, silencia experiências e compromete a função formativa da disciplina. Nessa perspectiva, enfrentar esses conteúdos é um gesto de resistência e, simultaneamente, de afirmação da escola como espaço de construção cidadã.

Outro aspecto importante revelado pela pesquisa é a centralidade dos saberes experienciais na prática docente. Conforme aponta Tardif, esse repertório construído no exercício cotidiano da profissão torna-se decisivo diante de situações inesperadas, mediação de conflitos e criação de alternativas pedagógicas não previstas nos manuais. A experiência acumulada ao longo da carreira confere ao professor recursos singulares para manter o andamento das aulas, mesmo em contextos adversos, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem não seja interrompido pelas tensões inerentes a determinados debates.

Ainda assim, a pesquisa evidencia a fragilidade do apoio institucional. Os relatos indicam que muitos professores não contam com respaldo consistente das gestões escolares nem com formações voltadas especificamente ao trato de questões socialmente controversas. Tal ausência acentua o sentimento de isolamento e expõe os docentes a maiores riscos de desgaste emocional e profissional. Ao mesmo tempo, abre espaço para a criação de estratégias próprias de legitimação, como o uso de documentos históricos, legislações e testemunhos, recursos que, embora demonstrem resiliência e inventividade, não substituem políticas públicas estruturadas que garantam condições adequadas de trabalho e formação continuada.

No que diz respeito aos efeitos observados em sala de aula, destaca-se que, quando os professores conseguem articular o conhecimento histórico à escuta das experiências dos alunos, emergem práticas pedagógicas altamente significativas. Nessas circunstâncias, os estudantes participam com maior engajamento, ampliam sua capacidade argumentativa e desenvolvem sensibilidade crítica diante de problemas sociais complexos. A relação entre passado e presente, nesse sentido, torna-se um eixo potente de formação, permitindo que temas como racismo, direitos humanos e diversidade cultural sejam discutidos em sua profundidade.

Assim, confirma-se que o ensino de História, quando enfrenta os temas sensíveis e controversos com rigor acadêmico, abertura ao diálogo e coragem política, cumpre plenamente sua função formativa. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de oferecer ferramentas para compreender injusti-

ças, problematizar desigualdades e projetar alternativas de futuro. Contudo, essa tarefa envolve riscos concretos, como censura, acusações de doutrinação e pressões externas que refletem as disputas presentes na sociedade brasileira. A determinação de muitos docentes em persistir diante dessas tensões reforça o caráter político e humano de sua prática, em que prudência e ousadia precisam conviver de forma equilibrada.

Por fim, embora os resultados aqui apresentados se refiram a um contexto específico, eles abrem caminho para investigações futuras em outras redes e regiões, capazes de revelar a pluralidade de estratégias e desafios enfrentados pelos educadores. Ampliar esse olhar permitirá pensar em políticas de formação docente mais consistentes e alinhadas à realidade das salas de aula. Mais do que encerrar um debate, esta pesquisa busca reafirmar a urgência de reconhecer o ensino de História como espaço de memória viva, de reflexão crítica e de exercício efetivo da cidadania, sustentado pela ética e pela esperança que orientam a ação docente.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.
- ALBERTI, Verena. Temas sensíveis e ensino de História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (org.). *Cultura política, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2021. p. 275-298.
- ALGEBAILLE, Edeline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGÊNIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.
- GIL, Antônio Carlos; CAMARGO, Andréa. Temas controversos no ensino de História: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 38, n. 78, p. 45-67, 2018.

- LIBÂNNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2008.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i13.427.
- SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SILVA, Cristiani Bereta da. Atualizando a Hidra?: o estágio supervisionado e a formação docente inicial em história. *Educ. Rev.* Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 131-156, abr. 2010.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOTA

¹ A Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) é uma instituição pública de educação básica, profissional e superior vinculada à Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (Secti) do Estado do Rio de Janeiro.

