



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE  
SERGIPE**

---

FERNANDO DE SOUZA CRUZ

**DIÁLOGOS COM AS MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR: A CONSTRUÇÃO  
DE UM JOGO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO NÍVEL MÉDIO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

JULHO / 2021





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (POSGRAP)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

DIÁLOGOS COM AS MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR:  
A CONSTRUÇÃO DE UM JOGO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO NÍVEL MÉDIO

FERNANDO DE SOUZA CRUZ

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História Pela Universidade Federal de Sergipe no programa do Núcleo de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na linha de pesquisa — Saberes históricos no espaço escolar.

**Orientador:** Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Cruz, Fernando de Souza

C957d      Diálogos com as memórias da ditadura militar : a construção de um jogo para o ensino de história no nível médio / Fernando de Souza Cruz ; orientador Lucas Miranda Pinheiro. – São Cristóvão, SE, 2021.  
389 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. História. 2. História – Estudo e ensino. 3. Ditadura.  
I. Pinheiro, Lucas Miranda, orient. II. Título.

CDU 930:37.012



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (POSGRAP)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE  
HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)



FERNANDO DE SOUZA CRUZ

DIÁLOGOS COM AS MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR:  
A CONSTRUÇÃO DE UM JOGO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO NÍVEL MÉDIO

APROVADA EM: 15 DE JUNHO DE 2021

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História Pela Universidade Federal de Sergipe no programa do Núcleo de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na linha de pesquisa — Saberes históricos no espaço escolar.

Prof. Dr. LUCAS MIRANDA PINHEIRO (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - UFS

Prof. Dr. ITAMAR FREITAS DE OLIVEIRA  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – UFS

Prof. Dr. LUIS REZNIK  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - UERJ

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2021

## **RESUMO**

A presente dissertação apresenta a pesquisa e a construção de um jogo de tabuleiro, voltado para a terceira série do Ensino Médio, que aborda a relação entre Memória e Ensino de História, abrangendo o Golpe Civil-Militar e Ditadura Militar (1964 a 1985). O estudo foi motivado por recordações pregressas – individuais ou coletivas – derivadas de consciências históricas primitivas e exemplares mobilizadas por discentes para confrontar a validade da produção historiográfica e do Ensino de História. Tais manifestações aviltaram o estudo desse período adotando como método a empatia histórica. Através da interlocução no jogo de tabuleiro entre memórias coletadas pela Comissão Nacional da Verdade (CNV), fotografias jornalísticas de protestos recentes contrários e favoráveis à Ditadura Militar, evidências escritas produzidas entre 1964 e 1985, recomendações presentes no relatório final da CNV e a Declaração Universal dos Direitos Humanos serão criadas “hipóteses históricas” sobre as crenças, razões e valores no passado das testemunhas da CNV, as quais permitirão a docentes uma abordagem do período evidenciadora da multiplicidade de partes do passado, humanizadora da história e defensora dos direitos humanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História, Saberes e práticas no espaço escolar, Cotidiano escolar e saberes históricos, Ditadura Militar, Comissão Nacional da Verdade, Jogo de Tabuleiro.

## **ABSTRACT**

This dissertation presents the research and construction of a board game, aimed at the third grade of High School, which addresses the relationship between Memory and History Teaching, encompassing the Civil-Military Coup and Military Dictatorship (1964 to 1985). The study was motivated by past memories - individual or collective - derived from primitive and exemplary historical consciousnesses mobilized by students to confront the validity of historiographical production and History Teaching. Such manifestations demeaned the study of this period by adopting historical empathy as a method. Through the interlocution on the board game between memories collected by the National Truth Commission (CNV), journalistic photographs of recent protests against and in favor of the Military Dictatorship, written evidence produced between 1964 and 1985, recommendations present in the final report of the CNV and the Universal Declaration of Human Rights, “historical hypotheses” will be created about the beliefs, reasons and values in the past of the CNV witnesses, which will allow teachers to approach the period that demonstrates the multiplicity of parts of the past, humanizing history and defending human rights.

**KEYWORDS:** Teaching History, Knowledge and Practices in the School Space, School Life and Historical Knowledge, Military Dictatorship, National Truth Commission, Board Game.

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos homens e mulheres que em algum momento de suas vidas se sentiram oprimidos e oprimidas, silenciados e silenciadas, violentados e violentadas, pelo Estado brasileiro de alguma forma. Aos amigos próximos que perderam suas vidas para a violência policial e para a desigualdade social entrando em conflito com o Estado e suas leis.

Aos ex-alunos (todos homens) que tiveram o mesmo destino que meus amigos. Sobretudo a todos e todas que acreditam e lutam contra a desordem da democracia implantada no Brasil pós-Ditadura Militar, e que, ainda assim, buscam incessantemente frente a esse Estado o respeito e a garantia de seus direitos e de seus iguais, sob a compreensão que a coletividade é o único caminho e que só a luta muda a vida.

A todas as vítimas da Ditadura Militar, às mulheres que testemunharam na Comissão Nacional da Verdade e especialmente aquelas cujo testemunhos contribuíram para a produção desse trabalho: *Dirce Machado da Silva, Ana Maria Ramos Estevão, Antônia Ribeiro de Magalhães, Cleuzer de Barros, Cristina Moraes de Almeida, Darci Toshiko Miyaki, Eliane Zamikhowsky, Guiomar Silva Lopes, Karen Leslie Raborg Sage, Leslie Denise Beloque, Maria Aparecida Costa, Rita Maria de Miranda Sipahi, Rosemary Nogueira, Ana de Miranda Batista, Dagmar Pereira da Silva, Damaris Lucena, Dulce Maia Souza, Flora Strozenberg, Jurema Augusta Ribeiro Valença, Maria Aparecida Serapião Teixeira, Rosalina de Santa Cruz Leite, Rose Lacreta, Sonia Maria de Arruda Beltrão, Valeska Peres Pinto e Zenaide Machado de Oliveira.*

Por fim, aos profissionais e às profissionais da educação que reconhecem a importância e a militância que tal profissão exige nos diversos contextos desse país continente. Que a disciplina História continue possibilitando espaços de (re)existência, de respeito e de garantia dos direitos humanos para que os excluídos e as excluídas da História sejam de alguma forma lembrados e lembradas.

À minha mãe Célia Maria de Souza Cruz que vive em mim.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer nunca é uma tarefa fácil, pois sempre serão esquecidas pessoas e situações que foram centrais na trajetória de vida, profissão e, especificamente, para realização desse Mestrado. Assim afirmo que a ordem em que os agradecimentos serão realizados não configura uma hierarquia, somente o movimento que veio à mente. Com maior ou menor contribuição, agradeço a todos e todas que de alguma forma passaram pela minha existência e deixaram suas marcas e reflexões em mim.

Desta forma, sou grato!

À Coordenação de Pós Graduação - COPGD da Pró Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa – POSGRAP da Universidade Federal de Sergipe (UFS), à ProEB/CAPEs - Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica, à Rede Nacional de Ensino de História, e ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFS, pela excelência do corpo docente, extremamente atencioso, generoso, qualificado e preocupado com a educação pública e de qualidade, prezando pela prática e teoria, mas acima de tudo, pela humanidade nas relações docentes – discentes.

Ao Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro pelo cuidado, pela motivação, pela inspiração e pela orientação sempre objetiva e assertiva proporcionada nesse percurso.

Às/aos colegas da turma de 2019 pela parceria, pelas trocas e pela persistência de continuar em formação mesmo com tantas dificuldades da nossa profissão docente, vocês são exemplos para mim.

A todos amigos e amigas que deixei em São Paulo, vocês estão sempre comigo e aos novos amigos e novas amigas das terras sergipanas, muito obrigado pela presença, companhia e risadas infindas.

Ao Vander Pelegrino Guedes – xCHEx – irmão, amigo, humanizador de seres humanos, artista de rua (pichador e grafiteiro), defensor do veganismo e agitador cultural da zona leste de São Paulo/SP, por transpor o nome do jogo para a linguagem do grafite, mas sobretudo pela presença sempre querida e necessária.

Ao Bruno Perê, também amigo, humanizador de seres humanos, artista de rua, mestre na arte do stencil, designer gráfico e inventor, pela confecção das partes gráficas do jogo, desde o tabuleiro até as cartas e pela intensa troca de ideias sobre jogabilidade.

Ao eterno discente Thiago Freire de Carvalho pela criação da estrutura do site que acompanha o jogo de tabuleiro.



Ao irmão que a vida me deu na graduação, que se tornou companheiro de profissão, de Mestrado, Dimas Sidnei Nuvolari Junior – mesmo que distante –, entramos juntos nesse caminho, sairemos juntos dele, sempre lutando por um mundo onde caibam muitos mundos. Sem você essa formação seria muito mais difícil e isso tudo ainda é “poko pá nois”.

Aos meus familiares pela acolhida, incentivo, carinho, compreensão e amor que me dão nesse recomeço em uma nova terra que tão bem tem me acolhido, meu pai José Martins Dantas da Cruz, minha irmã Elaine, meu irmão Rodrigo, minha madrastra Heloísa, meu cunhado Anderson e meus sobrinhos Alan, Amanda e Felipe: amo vocês.

À Jocelaine Oliveira do Santos que tem sido minha alteridade acadêmica e existencial nos mais diversos momentos desse Mestrado e dessa pandemia avassaladora, a qual profetizou minha orientação com o Prof. Dr. Lucas, e em nossos intermináveis cafés da manhã me lembra sempre de Guimarães Rosa quando diz com sua voz e olhar doce “quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia”, obrigado por partilhar esse caminho cheio de leveza e intensidade.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Brasão comemorativo de 50 anos da Universidade Federal de Sergipe.....	88
FIGURA 2 - Logomarca do jogo <i>Diálogos com as Memórias: uma operação histórica</i> .....	160
FIGURA 3 - Frente da carta “Memória” .....	169
FIGURA 4 - Verso da carta “Memória” .....	170
FIGURA 5 - Frente da carta “Fotografia” .....	173
FIGURA 6 - Verso da carta “Fotografia” .....	174
FIGURA 7 - QR Code “Documentos Históricos” .....	191
FIGURA 8 - Estrutura do blog “Diálogos com as memórias: uma operação histórica” .....	192
FIGURA 9 - Frente e verso da carta “Documentos Históricos” .....	197
FIGURA 10 - Reprodução da página “Documentos Históricos” do site do jogo .....	198
FIGURA 11 - Frente e verso da carta “Comissão Nacional da Verdade” .....	198
FIGURA 12 - Frente e verso da carta “Declaração Universal dos Direitos Humanos” .....	199
FIGURA 13 - Frente e verso da carta “Análise da Memória” .....	200
FIGURA 14 - Frente e verso da carta “Análise da Fotografia” .....	200
FIGURA 15 - Frente e verso da carta “Coringa” .....	201
FIGURA 16 - Dado simbólico planejado para impressão .....	201
FIGURA 17 - Ficha de teste para jogo de tabuleiro .....	218

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1. AS MEMÓRIAS DA DITADURA QUE ME ATINGEM E AS MEMÓRIAS QUE TRANSMITO:</b> definir conceitos para pensar o caminho percorrido .....	<b>22</b>
<b>1.1.</b> <i>21 anos de governo autoritário e sua presença no ensino de história 56 anos depois</i> .....	<b>23</b>
<b>1.2.</b> <i>Objeto, reprodutor e produtor do conteúdo Ditadura Militar: formas de constituição de um imaginário e de práticas profissionais</i> .....	<b>46</b>
<b>2. “OUVI DIZER QUE NAQUELE TEMPO TUDO FUNCIONAVA”</b> .....	<b>63</b>
<b>2.1.</b> Que História se quer ensinar na escola? .....	<b>64</b>
<b>2.2</b> O saber discente nas aulas de História: o valor do “senso comum” entendido como consciência histórica .....	<b>70</b>
<b>3. “MAS TUDO FUNCIONAVA NORMALMENTE”:</b> os trabalhos das memórias e as aulas de História .....	<b>98</b>
3.1. “Professor, por que meu avô fala que nesse tempo tudo era bom?”: as memórias no ensino de História e a necessidade de um diálogo urgente para abordar o passado recente.....	<b>104</b>
3.2. A luta pela memória ainda não chegou à Escola: o percurso até a Comissão Nacional da Verdade e as possibilidades para o Ensino de História .....	<b>118</b>
<b>4. “SEI LÁ, COM O JOGO A GENTE LEMBRA MAIS!”:</b> produzindo o jogo <i>Diálogos com as memórias: uma operação histórica</i> .....	<b>137</b>
4.1. Os jogos de tabuleiro no Ensino de História: revendo caminhos à luz da teoria.....	<b>138</b>
4.2. O nível médio engessado: a ludicidade controlada.....	<b>145</b>
4.3. Construindo o Jogo Diálogos com a Memória: uma operação histórica.....	<b>154</b>
4.3.1 Fundamentos teóricos do jogo de tabuleiro “Diálogos com as memórias: uma operação histórica” .....	<b>155</b>
4.3.2. Materializando o jogo de tabuleiro Diálogos com as memórias: uma operação histórica .....	<b>193</b>
<b>5. O TABULEIRO ESVAZIADO PELA PANDEMIA:</b> COVID-19 e (não)aplicação do produto.....	<b>210</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE A: Manual de Utilização .....</b>	<b>237</b>
<b>APÊNDICE B: Manual de Utilização Docente .....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE C: Jogo de tabuleiro Diálogos com as memórias: uma operação histórica para impressão .....</b>	<b>281</b>

## INTRODUÇÃO

*“Se existem filhos sem pais, se existem pais sem túmulos, se existem túmulos sem corpos, nunca, nunca mesmo, pode existir uma história sem voz. E quem dá voz à história são os homens e as mulheres livres que não têm medo de escrevê-la.”*<sup>1</sup>  
Dilma Rousseff - Presidente da República Federativa do Brasil

A necessidade de reafirmar memórias sobre passados autoritários é fundamental para uma sociedade que busca o fortalecimento e a efetivação da democracia após um longo período vivido sob uma Ditadura Militar. Passados 57 anos do golpe de Estado que deu início ao período autoritário, enfrentamos no Ensino de História o desafio de abordar esses fatos históricos mediante a reintrodução nas salas de aula do discurso oficial proferido em 1964 pós-golpe. Mais do que nunca, ouvimos nas aulas de história – e na sociedade – afirmações sobre a “revolução de 1964 salvadora da ameaça comunista ao Estado brasileiro”. Retornamos às primeiras ações do governo ditatorial, quando este institucionalizava o Golpe de Estado e a gestão dos militares, justificando-as: “o que houve e continuará a haver neste momento, não só no espírito e no comportamento das classes armadas, como na opinião pública nacional, é uma autêntica revolução” (BRASIL, 1964). Essa reinserção discursiva tem ganhado terreno a despeito de toda a historiografia que prova a ocorrência de uma ruptura institucional de poder e a posterior instalação de um regime de exceção calcado na violência de Estado.

Por outro lado, é constante a tentativa de dissociação do período democrático vivido do período ditatorial representados pelo Golpe Civil-Militar de 1964 e os 21 de Ditadura Militar. A busca retórica por uma ruptura entre um passado ditatorial e um presente democrático se dá principalmente no nível estatal através dos discursos oficiais como o citado acima.

A ex-presidente Dilma Rousseff apontava em direção à elucidação de graves violações ocorridas durante o controle do Estado brasileiro pelas Forças Armadas. Caberia à Comissão Nacional da Verdade em 31 meses apurar tais denúncias. A ex-presidente, vítima direta de sequestro e de torturas realizadas por agentes do Estado, aprofundava as políticas de memória realizadas desde 1995 pelo Estado democrático de direito.

As políticas de memória do Estado Nacional não continham, até então, o poder de ação dado a uma Comissão Nacional da Verdade, elemento central da justiça de transição, com amplos poderes, o qual objetivava a busca pela “verdade histórica”, a partir das vítimas da

---

<sup>1</sup> Discurso proferido na Cerimônia de instalação da Comissão Nacional da Verdade. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5yPBt3GSJuM>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

repressão e seus testemunhos. Coube à gestão da ex-presidente a instalação, manutenção e a conclusão dos trabalhos da comissão no quinquagésimo ano após o Golpe Civil-Militar e a instauração de uma Ditadura Militar. A Comissão Nacional da Verdade brasileira foi capaz de recolher, sistematizar e confrontar versões nos 1121 testemunhos de personagens que vivenciaram diversos lados da História – direta ou indiretamente –, assim como mapeou e publicizou locais utilizados pelas forças de repressão para a realização de práticas ilegais como a tortura, o cárcere e assassinatos.

O discurso conclama em outro ponto a necessidade de as novas gerações acessarem a história do país referente à temática exposta, em busca de conhecer a verdade, sendo esta, a versão comprovada mediante documentação, recolhimento de testemunhos e validação pela ciência histórica. Nas palavras da ex-presidente, a Comissão logrou êxito em colocar a história ao lado dos vencidos, quando reconheceu os crimes cometidos por agentes do Estado durante a Ditadura Militar. Sete anos depois de finalizados os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, a presente gestão do Estado composta em sua maioria por militares busca reinserir a narrativa revolucionária de 1964 na memória oficial.

Isso posto, cabe a indagação: qual o lugar da ciência histórica nessa disputa de memórias?

Buscou-se, através do estudo da Memória enquanto fenômeno individual, social e histórico, compreender sua realização no presente e, por conseguinte, sua (não)utilização no Ensino de História para o nível Médio, elucidando sua potencialidade como elemento mobilizador para o trabalho via empatia histórica, além de configurar uma possibilidade enorme quando trabalhada enquanto vestígio histórico no fazer docente.

Consoante a isso, a adoção da Ditadura Militar como conceito substantivo, tomando como ponto de referência o Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade – CNV, tem por objetivo compreender e instrumentalizar o fato histórico proposto. Resulta dessa investigação a produção de um jogo de tabuleiro cuja principal finalidade é a utilização dos testemunhos recolhidos via CNV para realizar uma abordagem inicial discente no estudo do Golpe Civil-Militar e da Ditadura Militar nas aulas de História. Esse produto didático-pedagógico tem como eixo fundador a utilização de memórias e fotografias enquanto “objetos geradores”, propiciando a estudantes, mediados por docentes, a realização de uma abordagem histórica através de questionamentos de variadas fontes, as quais trazem representações solicitando ou condenando a presença Militar na gestão do Estado brasileiro.

Justifica-se a utilização deste objeto de aprendizagem enquanto instrumental lúdico propício ao nível médio e como parte fundante capaz de valorizar a autonomia discente no

Ensino de História, bem como uma ferramenta que viabilize o trabalho a partir da empatia histórica, utilizada nesse jogo como método de estudo de partes do passado através do qual buscar-se-á possibilitar a percepção da existência de múltiplas razões, crenças e valores das personagens e instituições que compõem o jogo criado, alentando de forma indireta o exercício da cidadania crítica e transformadora, que busca o respeito e a luta pela garantia dos Direitos Humanos. O desenvolvimento dessa metodologia autoral foi realizado no segundo capítulo e retomado no quarto em discussão sobre o jogo.

Dito isto, convêm apresentarmos, nessa introdução, os caminhos trilhados e as balizas teóricas que orientaram a travessia.

O estudo da História parte da problematização de quem pesquisa, logo, tem-se como resultado vários passados e várias narrativas, desde que evidenciadas e analisadas metodologicamente. Esse pressuposto se aplica tanto às narrativas reivindicadoras da versão oficial criada durante a Ditadura Militar (uma revolução), como às que afirmam a ocorrência de um golpe de Estado procedido por uma Ditadura (leitura reconhecida pelo Estado brasileiro atualmente). A narrativa consolidada pela historiografia afirma o acontecido como Golpe Civil-Militar deflagrado em abril 1964, que culminou em governos ditatoriais conduzidos por militares por 21 anos. Contudo, não há consenso historiográfico sobre qual a característica da Ditadura, se foi Militar ou civil-Militar.

Dos dissensos historiográficos resulta uma pluralidade de versões benéficas ao saber histórico, contudo esse sortimento não encontra eco no Ensino de História aplicado à educação básica, no qual prevalece a adaptação do produzido pela Ciência História com a intenção de torná-la mais inteligível para a formação de crianças e jovens. Nas escolas, a historiografia prevalece no trabalho docente, conforme o esperado, contudo há um risco talvez não calculado: a ausência da pluralidade historiográfica – mesmo as divergentes (civil-Militar ou Militar) dentro de um consenso maior (Golpe Civil-Militar e Ditadura) – acarreta o risco de uma história única. Assim, a narrativa Militar “revolucionária”, presente no senso comum, quando chega à sala de aula desestabiliza docentes que seguem exclusivamente o arriscado caminho anterior, principalmente quem trabalha no Nível Médio da Educação Básica. Ou seja, a utilização da versão principal reconhecida pelo Estado, em nossa experiência, sempre acarreta questionamentos.

Nesse contexto, contribuimos para o Ensino de História enquanto docente comprometido com o conhecimento histórico e produtor deste. A confecção para a terceira série do nível médio de um jogo evidenciador das memórias relativas à Ditadura Militar recolhidas pela Comissão Nacional da Verdade é nossa forma de apresentar a multiplicidade do

passado e manter vivas no Ensino de História as memórias daqueles e daquelas que viveram os acontecimentos. Essas memórias serão a base estrutural do produto, proporcionando o diálogo entre evidências históricas, passados e presentes.

Pensando a valorização acadêmica propiciada a profissionais/pesquisadores/as da educação em sua prática cotidiana, via Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, essa breve introdução apresentará os caminhos traçados na produção do jogo e da dissertação e os referenciais teóricos utilizados. Ela é também convite para que leitores e leitoras embarquem nas relações dialéticas do meu fazer pedagógico relacionado às concepções de Ensino de História selecionadas, entrelaçadas via referencial teórico sustentador da criação do produto, lembrando que enquanto lecionamos produzimos, e enquanto produzimos lecionamos.

Convidamos para que percorram comigo esse caminho e que no fim possam utilizar o jogo como mais uma ferramenta pedagógica, dentre tantas possíveis, para o processo de ensino-aprendizagem da Ditadura Militar no nível médio. Feito o aceno, convêm avisar que a estrada se constrói ao caminhar e nessa ação cremos ser necessária uma postura passional e sensível como a que move meu fazer pedagógico e a escrita aqui produzida. Recorremos, por isso, a Durval Muniz de Albuquerque Junior e seus ensaios sobre a História quando afirma que:

(...) é preciso deixar passar nesses escritos novas sensibilidades, é preciso materializar no texto historiográfico essa nova maneira de entrar em contato com o arquivo, de fazer dele uso criativo, de fazer dele uso político, ético e estético. [...] Não tomemos nosso ofício como dever, como dívida, mas como dispêndio, como alegria, como prazer da gestação, como prazer de um parto de um corpo escrito capaz de afetar, de seduzir, de atrair, de marcar, de fazer efeito. (ALBUQUERQUE, 2019, p. 103)

Relembrando, esse caminho introdutório é utilizado para a localização de quem narra dentro do texto, tanto a escrita, quanto o jogo produzido, levaram em conta o prazer da gestação tão rara a quem escolhe o ato de lecionar na Educação Básica como profissão. Acreditamos ter chegado um tempo onde é necessário um posicionamento no fazer pedagógico, no texto historiográfico e em todos os aspectos da vida. Somente através disso podemos dialogar de fato para construção de uma sociedade democrática ampla, perseguidora da equidade e da garantia dos direitos humanos. Essa dissertação e o produto gestado junto a ela partem da busca constante na atuação profissional e da necessidade de ser “(...) um professor que ponha em questão primeiro sua própria vida, em suas práticas e discursos, os códigos sociais em que foi formado.” (Idem, p. 306), pois o tema que estudamos afetou e permanece afetando diretamente minha formação enquanto ser e atuação enquanto profissional do ensino de História.



Essa é uma característica típica daqueles que estudam períodos recentes da História. Reafirmo, ao me colocar na escrita e na construção da narrativa histórica, não me permito abrir mão das metodologias criadas pela Ciência Histórica tão necessárias à atuação docente e basilares desse Mestrado Profissional em Ensino de História.

Voltando ao caminho, foram escolhidos como marcadores desse percurso, ou títulos de capítulos, falas de estudantes recolhidas ao longo de minha atuação profissional quando trabalhava a Ditadura Militar nas aulas de História. Muitas se repetem e acreditamos serem rastros importantes para compreender uma relação evidenciada nesse estudo: a junção entre o que se convencionou chamar saber prévio dos estudantes ou senso comum e o Ensino de História. Nessa empreitada, foram definidos os caminhos trilhados. Toda travessia exige o estabelecimento de uma rota a ser seguida, apresentamos a seguir o mapa do caminho trilhado nesse estudo. Os três primeiros capítulos/marcadores configuram o embasamento teórico construído para a formulação do jogo, nesses definimos o conceito substantivo (LEE, 2005): a Ditadura Militar; e o conceito de segunda ordem (LEE, 2005): empatia história; bem como a memória e sua relação com a História.

No primeiro trecho desse caminho *“AS MEMÓRIAS DA DITADURA QUE ME ATINGEM E AS MEMÓRIAS QUE TRANSMITO: definir conceitos para pensar o caminho percorrido”* coloquei-me como objeto de estudo, relacionando minha formação humana e minha atuação docente com o tema da Ditadura Militar por acreditar que essa dissertação se iniciou há muito tempo e esse caminho merece ser esclarecido. Antes, porém, apresento parte do debate historiográfico a respeito da conceituação da ruptura na presidência da República ocorrida em 1964, afirmo a realização de um Golpe de Estado Civil-Militar inserido em um processo precedente àquele ano (SODRÉ, 2010; NAPOLITANO, 2014; FICO, 2017). Nessa toada, advogo a gestão do Estado brasileiro exercida por militares de 1964 até 1985 como sendo uma Ditadura Militar, dada ausência de liberdades democráticas, a presença Militar nos principais cargos decisórios (NAPOLITANO, 2014) e a constante possibilidade de mobilizar o aparelho repressor contra opositores (FICO, 2004 e 2017), o que permite essa definição, bem como garantem a periodização do fato histórico, pois essas características foram iniciadas em 1964 e perduraram até 1985.

A definição de conceitos centrais para o desenvolvimento do trabalho exigiu a análise da abordagem feita sobre o tema no Ensino de História, para tanto verificamos os currículos. Pesquisamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1988 e 2000) e na Base Nacional Comum Curricular (2018a) as formas como o conteúdo aparece, ampliando a pesquisa ao Livro Didático de História “História, Sociedade e Cidadania” (BOULOS, 2016), livro mais utilizado

segundo dados do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018. Os resultados obtidos nessa pesquisa levaram-me a refletir sobre como tenho trabalhado o conteúdo em sala de aula e de que maneira esse conteúdo me afeta. Foi preciso compreender o que me move enquanto professor/pesquisador, quais minhas crenças, razões e valores sobre a Ditadura Militar para chegar no que me aflige: as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da Disciplina História referentes ao estudo da Ditadura Militar.

O que me preocupa e também me move é discutido no segundo capítulo “*Ouvi dizer que naquele tempo tudo funcionava*”. Neste, estabeleço um panorama sobre o ensino de História no Brasil e sua (des)organização (OLIVEIRA, 2011a) para adentrar na inserção do saber discente no Ensino de História. Nesse processo, colocou-se um ponto de inflexão: quais as formas que o senso comum manifestado por discentes afetam, ou deveriam afetar, as aulas de História? Ressignificando o senso comum discente em consciência histórica primitiva e consciência histórica exemplar (RÜSEN, 2015), proponho uma alternativa possível dentre tantas que intenta valorizar o saber discente: o estudo da história através do conceito de empatia histórica (LEE, 2005; BARTON & LEVSTIK, 2004). Adotando a empatia histórica como método, o corpo discente pode acessar diretamente partes do passado reunidas no jogo através de evidências históricas, criando interpretações iniciais sobre estes passados, para, posteriormente, cruzá-las com o saber histórico constituído via ação docente. A estruturação metodológica do jogo de tabuleiro via empatia histórica propicia uma ferramenta na qual

O professor vai perdendo a centralidade no processo de ensino-aprendizagem, que pelo menos pensava ter na modernidade, para assumir a função de auxiliar ou coadjuvante. O aluno assume agora a centralidade do seu próprio processo de aprendizagem. (ALBUQUERQUE, p. 241 e 242)

Uma vez estabelecida a proposta metodológica para a construção do jogo de tabuleiro, referencio teoricamente o jogo proposto em si. No terceiro marcador “*MAS TUDO FUNCIONAVA NORMALMENTE*”: *os trabalhos das memórias e as aulas de História*” baseio-me mais uma vez em minhas vivências, na análise das políticas curriculares e do livro didático para realização de um panorama de como as memórias são utilizadas no ensino de história, principalmente no Nível Médio. Esse painel exigiu a definição do conceito de Memória (Na Íntegra - Jeanne Marie Gagnebin – Memória, 2006; Elizabeth Jelin: “Los sentidos que le damos al pasado nunca están resueltos”, 2018; RICOUER, 2007), bem como a compreensão das memórias de acontecimentos traumáticos transformadas em testemunhos (JELIN, 2002; SARLO; 2007; TODOROV; 2013 e RICOUER, 2007) como as coletadas pela Comissão

Nacional da Verdade no Brasil, para então relacioná-las à História ciência (CATROGA, 2015) e ao Ensino de História.

Tais procedimentos levaram-nos à investigação das políticas de memória referentes à Ditadura Militar existentes no Brasil, reconhecendo a centralidade e a antecipação ao Estado das ações de familiares de presos/as, mortos/as e desaparecidos/as políticos vítimas da Ditadura Militar na busca pelo direito à verdade e justiça (TELES, 2010). Dentro das políticas estatais, localizamos a principais até chegar à criação da Comissão Nacional da Verdade, onde apresentamos caminhos percorridos para sua criação, seus resultados e uma breve análise historiográfica de seu relatório final (BATISTA NETO, 2017; BAUER, 2017). Esse percurso foi percorrido para definir as memórias tomadas pela Comissão Nacional da Verdade como elementos centrais do jogo, além de apresentar tais trabalhos como fontes riquíssimas para o estudo da Ditadura Militar no ensino de História. Com as definições teóricas realizadas, é hora de construir o jogo, teórica e praticamente.

Prontos para o desenvolvimento do jogo, chegamos ao quarto marcador “*Sei lá, com o jogo a gente lembra mais! Produzindo o jogo Diálogos com as Memórias: uma operação Histórica*”. Esse capítulo pode ser resumido como uma defesa da utilização de instrumentais lúdicos para o Ensino Médio nas aulas de história, entendendo estes como ferramentas para engendrar um ensino que estimule:

(...) a criatividade, a capacidade de pensar coisas novas, de formular novos conceitos, de praticar atividades desrotinizadas, lúdicas, atividades capazes de estimular a sensibilidade, práticas e formas de pensamento capazes de oferecer às crianças matérias e formas de expressão para elaborarem subjetividades, subjetivarem distintas formas de dizer Eu. (ALBUQUERQUE, 2019, p. 240)

O lúdico proposto nesse marcador se afasta da visão de brincadeira e felicidade, procura se utilizar da significação que permite simular uma realidade no ato de jogar, seja ela boa ou ruim. Este marcador é uma elegia à experimentação nas aulas de história, entendendo a potencialidade do ensino em afetar a formação discente para os traumas do passado e a necessidade de ação no presente. Nesse marcador não há clara divisão entre minhas memórias e as definições-conceitos, me permito transitar pelos conceitos, colocando-me como experimentador de processos lúdicos no ensino de História, especialmente na inserção de jogos de tabuleiros. Iniciamos o capítulo definindo brevemente o jogo (HUIZINGA, 2000; CAILLOAIS, 2017) e relacionando-o ao ensino de história (FORTUNA, 2013; MEINERZ, 2013).

Nesse ponto, notamos a ausência de reflexões sobre a utilização de recursos lúdicos como o jogo de tabuleiro no nível médio. Por esse motivo, investigamos na BNCC do Ensino Médio quais eram as instruções para essa etapa de ensino e para o conhecimento histórico. Obtemos como resultado muitas possibilidades de ação propiciadas pela não-definição de parâmetros e metodologias para o conhecimento histórico (FREITAS, 2020), ou seja, não há proposições para a utilização de métodos lúdicos no ensino médio, todavia não há proibições. Então criamos o jogo de tabuleiro dentro de parâmetros conceituais e metodológicos presentes no Ensino e na Ciência História.

Sobre o jogo em si, acrescentamos à metodologia construída via empatia histórica a utilização de objetos geradores (RAMOS, 2004). Nesta, as evidências históricas iniciam o diálogo com quem as analisa, propondo a investigação de suas origens e sua historicidade. Foram utilizados como objetos gerados do jogo de tabuleiro as memórias recolhidas pela CNV, de agentes do Estado e de vítimas que relatavam diretamente as torturas sofridas e enfatizamos a tortura por entendê-la enquanto prática sistêmica (TERESTCHENKO, 2011; NAPOLITANO, 2014; ARNS, 2003), especificando os testemunhos dados por mulheres, por assumir o caráter de gênero presente no ato de torturar nas ditaduras militares, onde os torturadores são homens, e as vítimas das maiores violações são as mulheres (JELIN, 2002). Também foram incluídas como objetos geradores fotografias de protestos no presente solicitando intervenção Militar e condenando a Ditadura Militar, entendendo-as como evidências riquíssimas para o ensino de história e para a ciência histórica em si (BURKE, 1992; KOSSOY, 2004; BITTENCOURT, 2008).

Para complementar o cenário criado no jogo, inserimos evidências históricas do período, as quais foram recolhidas nos livros utilizados como referências para definição conceitual da Ditadura Militar (NAPOLITANO, 2014; FICO, 2004) e em arquivos digitalizados presentes no site Memórias Reveladas do Arquivo Nacional e na Hemeroteca da Biblioteca Nacional. Esses vestígios garantem o acesso direto aos passados, ampliando os diálogos com os objetos geradores e possibilitando a investigação de quais eram os valores, crenças e razões das personagens e instituições do passado. Em seguida, descrevo a construção do ambiente virtual integrado ao jogo de tabuleiro, fruto de experimento da relação entre as linguagens analógica e digital dentro do ensino de história (MAYNARD, 2016; LUCHESSI & MAYNARD, 2019), o ambiente virtual possibilitará o acesso às reproduções integrais das evidências históricas utilizadas no jogo de tabuleiro de forma particionadas.

Finalizamos esse trecho descrevendo o jogo de tabuleiro, sua formulação e as justificativas para cada elemento (GIACOMONI, 2013; CARRETA, 2018); cada elemento individualmente, a forma de jogar, as regras e uma sugestão de trabalho para aplicação docente.

No último capítulo “*O TABULEIRO ESVAZIADO PELA PANDEMIA: COVID-19 e (não)aplicação do produto*” apresentamos uma reflexão sobre a experiência proporcionada pelo Mestrado Profissional em Ensino de História, apontamos objetivos alcançados e metas que não foram cumpridas, especialmente a etapa de testes essencial para a confecção de um jogo de tabuleiro, impossível de ser realizada durante a pandemia de COVID-19. Essa, presente desde o início da escrita – março de 2020 – provocou muitas mudanças, algumas possibilidades e muitos obstáculos, tudo isso refletido no produto entregue.

O caminho trilhado nesse trabalho ratifica a função que acreditamos essencial no ato de ensinar história, considerando que precisamos

Ensinar não como uma atividade centrada na transmissão de verdades, do que é a certeza, o aceito, o já pensado, o consensual, o que se dá como inquestionável. Ensinar como ato de se abrir para questionar as certezas, as verdades, o aceito, o consenso, o que não se questiona. Ensinar pensado não como uma atividade que supõe uma hierarquia, uma desigualdade de saber entre professor e aluno, mas como uma atividade relacional, em que alunos e professor têm o que aprender um com o outro. (IDEM, p. 240)

Essa travessia para o ensino de história desejado não se dá em linha reta pavimentada que permite uma travessia rápida e confortável. Ao contrário, a trilha desse texto é de chão batido, tortuosa, cheio de pegadas anteriores, as quais serviram de aprendizagem, localização e inspiração para ousar. Essa travessia confirmou que caminhar – pesquisar, experimentar e produzir – é necessário para melhoria pessoal, para a melhoria da condição profissional docente e para a melhoria da maneira como aprendemos-ensinando e ensinamos-aprendendo História.

Mas por que essa metáfora do caminho e do caminhar? A artesanaria imbuída na criação de um jogo de tabuleiro e uma dissertação de mestrado é similar ao caminhar, e o “caminhar é um triplo movimento: não nos apressar; acolher o mundo; não nos esquecer de nós mesmos no caminho.” (LABUCCI, 2013, p. 52). Esse caminho que tem sido trilhado há muitos anos nas salas de aula, agora ocupa o papel e convida a um exercício desapressado de travessia pela História dentro da sala de aula, pelo risco de propor outras abordagens para o Ensino de História, sem esquecer de nós mesmos enquanto sujeitos da História e da vida.

## 1. AS MEMÓRIAS DA DITADURA QUE ME ATINGEM E AS MEMÓRIAS QUE TRANSMITO: reflexões que me guiaram ao longo do caminho até agora.

*“Só terá o dom de aticar no passado a centelha da esperança aquele historiador que tiver apreendido isso: nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer. E esse inimigo nunca deixou de vencer.”*

Walter Benjamin<sup>2</sup>

Em 1940, quando Walter Benjamin escrevia suas “Teses Sobre a História”, sob as asas poderosas do expansionismo nazista alemão no continente europeu, era latente, durante seu exílio em Paris, que havia na escrita da História até então uma opção pela “História dos vencedores”. A despeito dos métodos utilizados, os sujeitos dos estudos históricos eram, via de regra, grupos sociais de destaque, grandes figuras, a História das grandes nações. O Método de pesquisa e escolha dos temas estavam completamente ligados<sup>3</sup>. Somente a abordagem da História através do verdadeiro materialismo histórico, por exemplo, distinto pelo autor do instrumentalizado praticado na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas<sup>4</sup>, é que poderia desvelar o inimigo descrito na sexta tese como aquele que sempre vence. Tal vencedor não era o Nazismo em si, mas as classes dominantes que se perpetuavam na produção historiográfica porque eram até o momento o maior foco dela mesma<sup>5</sup>.

Garantir a segurança dos que morreram era eternizá-los na História, os silêncios dos vencidos pressionavam os ouvidos e corações dos vivos para que fossem escutados, para que suas memórias, suas trajetórias não fossem excluídas das sociedades humanas. Era, portanto, tarefa dos historiadores dar vazão e lugar na História da humanidade a esses grupos que, perseguidos em vida, encontrariam na História sua morada digna e segura.

O fim trágico de Walter Benjamin ainda durante a Segunda Guerra Mundial não lhe permitiu acompanhar as modificações na ciência histórica, nem desenvolver suas teorias a respeito dela. A ampliação de seus objetos de estudo, a diversificação do espectro documental que pode ser utilizado, as disputas dentro do campo do conhecimento, inúmeras mudanças que esse espaço não comporta desenvolver. A partir de então, as histórias dos de baixo (BURKE,

<sup>2</sup> BENJAMIM, Walter. **O Anjo da História**. Ed. Assírio e Alvim. São Paulo. 2010. Sem página.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Para ampliar tal discussão ver LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses ‘Sobre o conceito de História’. Trad.: Wanda Nogueira Caldeira Brant; Trad. das teses: Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz Müller. Ed. Boitempo, São Paulo, 2005.

<sup>5</sup> Consideramos aqui as experiências da historiografia marxista e da escola dos Annales no momento da escrita de Walter Benjamin como experiências que ainda galgavam espaço entre a historiografia e, portanto, ainda não possuíam o alcance que hoje possuem

1992), dos vencidos, têm sido tema de diversos estudos e as minorias foram, e continuam sendo, pouco a pouco contempladas na escrita da História. Contudo, ainda paira no ar sobre mim a sensação de que apesar dos avanços nas Ciências Humanas, principalmente na História, o inimigo continua vencendo, e tal sentimento me move na presente pesquisa e proposta.

É mister ressaltar a necessidade de uma breve historicização da Ciência História e sua aplicação na Educação Básica, reconhecemos que a ciência História fora utilizada para construção de nacionalidades, de exaltação de Estados Nacionais, para a construção de heróis e mitos fundantes de diversos povos. Essa ciência passou por grandes mudanças no que tange ao objeto de pesquisa<sup>6</sup>, ora com os Annales que ampliam a possibilidade de evidências históricas ao estimularem de maneira massiva a relação do conhecimento histórico com outras áreas das humanidades, ora com marxistas que a partir do materialismo histórico focaram nas relações econômicas analisadas a partir da luta de classes.

É com a chamada Nova Esquerda (New Left Review) que se populariza uma abordagem específica, utilizando as contribuições anteriores, ampliadora das possibilidades do fazer histórico mais uma vez: a história dos de baixo proposta por Peter Burke (1992). Essa pesquisa histórica vista a partir das subjetividades como a realizada em “A formação da classe operária inglesa” por Edward Palmer Thompson (2012) possibilitou a inclusão como objeto da História de personagens e instituições outrora deixados de lado como as minorias sociais, ou na formulação benjaminiana – história dos vencidos – estimulou que estas escrevessem sua própria História dessacralizando o lugar do saber acadêmico, dando espaço para que a multiplicidade social pudesse adentrar ao conhecimento histórico, sem, contudo, perder ou deixar de lado o rigor metodológico necessário à ciência.

Partindo desse contexto geral para a atualidade da História no Brasil, nos referenciamos em Albuquerque (2019) para definir que

A história implica o aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado de viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, de outras ideias, de outros costumes que não aqueles dos homens e mulheres contemporâneos. A história permite o aprendizado da tolerância para com o diferente, com o estranho, com o distinto, com o distante, com o estrangeiro. (ALBUQUERQUE, 2019. p. 255)

---

<sup>6</sup> Nas aulas sobre História do Ensino de História ministradas pelo Prof. Dr. Fábio Alves surgiu um debate sobre uma autora ser positivista como sendo uma categorização ofensiva, o mesmo sugeriu que levássemos o debate para as aulas de Teoria da História ministradas pelo Prof. Dr. Itamar Freitas, nessas aulas o educador ressaltou que essa demonização do que ficou conhecido como positivismo, ou da escola metódica alemã é uma ação sem sentindo, pois é possível encontrar elementos dos métodos propostos no século XIX em todas as correntes historiográficas, como por exemplo a análise minuciosa das fontes e a necessidade do rigor metodológico.

A complexidade da sociedade agora contemplada – ainda que em partes – pela escrita da história é um aspecto salutar, pois permite, tanto no presente como passado, a presença e o estudo de pontos de vistas distintos, contanto que não valorizem ações consideradas crimes contra a humanidade<sup>7</sup>. Cabe destacar que adotar-se-á como referencial nesse estudo e para a elaboração do jogo proposto a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009), por acreditamos que o Ensino de História e a História como ciência possuem um compromisso na promoção e valorização constantes desses direitos universais, corroborando com Piovesan,

Não há verdadeiro estado de direito e democracia sem que os direitos humanos sejam respeitados. Não há segurança sem direitos humanos, tampouco direitos humanos sem segurança. Esses termos são interdependentes e inter-relacionados, mantendo uma relação de condicionalidade e de complementaridade. (PIOVESAN, 2010, p. 106)

No caso do nosso estudo focaremos o artigo V<sup>8</sup> da Declaração Universal dos Direitos Humanos que trata sobre a prática de tortura, pois grande parte dos testemunhos coletados pela Comissão Nacional da Verdade estão relacionados às práticas de torturas cometidas por agentes do Estado. Alia-se ao fato de consideramos que, mesmo em tempos de democracia, a tortura e a violência de parte dos aparelhos estatais, principalmente os de segurança, ainda são práticas recorrentes na sociedade brasileira<sup>9</sup>.

Essa constatação me move a incluir nesse estudo as formas de construção individual e profissional ao longo de minha trajetória acadêmica e ocupacional, relacionando-as ao tema escolhido para estudo. Para tanto, é determinante demonstrar quem são e onde estão os vencedores abordados nessa formulação. Elegemos para iniciar nosso percurso caracterizar os lugares dos quais partimos: o Golpe Civil-Militar e a Ditadura Militar, relacionando-os à segunda marcação desse caminho: a maneira pela qual esse fato histórico atravessa minha existência e minha docência. Objetivamos nesse capítulo conceituar o período, historicizá-lo de

<sup>7</sup> São considerados crimes contra a humanidade todas as ações que atentem contra os direitos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os 193 países signatários devem agir pelo respeito, pela promoção e pela garantia desses direitos.

<sup>8</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos. Art. V - “Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante”.

<sup>9</sup> Para compreender os efeitos da tortura na sociedade atual, recomendamos a leitura dos textos presentes em “O preço de uma reconciliação extorquida” em TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). **O que resta da Ditadura** – a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010. Outros referenciais para tal afirmação são o Anuário Brasileiro da Segurança Pública disponibilizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e o Atlas da Violência produzido pelo mesmo fórum em parceria com o Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA), ambos relatórios trazem anualmente números alarmantes sobre a letalidade policial que tem como principal vítima a juventude negra, pobre e periférica. **Atlas da Violência de 2019**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 10 de mai. 2021. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019**. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2021.



maneira breve, conectá-lo ao presente enquanto permanência histórica e verificar algumas formas como o tema é abordado no Ensino de História atual, verificando formas estabelecidas, entraves e potencialidades. Na sequência, me colocarei enquanto objeto, reprodutor e construtor dessas práticas de ensino, por esse motivo o presente estudo realizará diversas incursões em minha memória. Com intuito de explicitar que minha atuação enquanto educador é constituída pela minha trajetória, formação e atuação profissional, com a absoluta certeza de que qualquer visão que eu possua sobre minha prática será parcial, no entanto, objetivo compreender as manifestações desse fato histórico realizando um olhar crítico sobre minha trajetória.

### *1.1 – 21 anos de governo autoritário e sua presença no ensino de história 56 anos depois*

Todo objeto de estudo histórico parte de inquietações de quem pesquisa o passado em seu tempo presente: a busca por respostas mobiliza o ímpeto de investigação dos passados. Para essa pesquisa, a motivação se deu a partir das recentes solicitações públicas e pulverizadas de intervenção Militar na gestão do Estado brasileiro. Durante os protestos que tiveram início no ano de 2013 inicialmente protagonizadas pelo Movimento Passe Livre, as “jornadas de junho”<sup>10</sup> lutavam contra o aumento de vinte centavos no transporte público em algumas capitais e trouxeram à tona uma gama diversa de reivindicações que pareciam consolidadas há muito tempo no ambiente democrático vigente. A revolta da juventude, que reivindicava o direito à cidade e em certa medida negava as formas político-partidárias, em pouco tempo ganhou ares de insatisfação geral, pedidos por mais saúde, mais educação, mais segurança, logo se tornaram reclamações contra o governo da então presidente da República Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT).

Em que pese o desenvolvimento das manifestações, as disputas por autoria e controle dos protestos, foi nesse período em que um grupo reduzido encontrou a possibilidade de se manifestar publicamente pedindo pela intervenção Militar supracitada como suposta garantia do Estado de Direito, ou ainda sob a bandeira da liberdade de expressão garantida na Constituição Federal de 1988. Convém ressaltar que a celebração da “Revolução de 64” e de seus “governos exitosos” não deixaram de ocorrer até os dias atuais, em meios mais restritos como alguns grupos relacionados às Forças Armadas ou de extrema direita.

Ao tomarem novamente o espaço público a partir de 2013, essas proposições arregimentaram adeptos – haja visto a presença de jovens em manifestações desse teor – ou

---

<sup>10</sup> Ler JUDENSNAIDER, E. et al. **20 centavos**: A luta contra o aumento. São Paulo: Editora Veneta, 2013 e HARVEY, David. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. Martins Fontes, São Paulo, 2014.

simplesmente desvelaram parte da sociedade. Manifestantes buscavam respaldar-se – inclusive visualmente por meio de cartazes – em artigos da Constituição Federal, os quais, em suas leituras, possibilitariam a intervenção solicitada, destacando-se o artigo 142 da Carta Magna Brasileira de 1988, que define as Forças Armadas e sua função perante o Estado:

As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem. (BRASIL, 1988)

Esse grupo traz consigo a narrativa de que as Forças Armadas seriam uma espécie de moderadores na República Federativa do Brasil, agindo a favor da manutenção da democracia e do estado democrático de direito. Lê-se de maneira clara no parágrafo que as Forças Armadas não são um órgão autônomo, ao contrário, estão sob “sob a autoridade suprema do Presidente da República”. O único período em que o Brasil possuiu um Poder Moderador, ou um quarto poder, foi durante o Império Brasileiro. O artigo 98 da Constituição de 1824 definia

O Poder Moderador é a chave de toda a organização Política, e é delegado privativamente ao Imperador, como Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independencia, equilibrio, e harmonia dos mais Poderes Politicos. (BRASIL, 1824)

Esse quarto poder foi eliminado na primeira Constituição republicana de 1891, na qual fica clara a divisão em três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário. Portanto, desde 1891 não existe poder ou força moderadora legal na República Federativa do Brasil. É, por outro lado, papel das Forças Armadas como descrito no art. 142 da carta magna de 1988 “garantir a lei e a ordem” quando necessário. No entanto, a Carta não avança estabelecendo parâmetros definidos do que representaria situações limites de violação da lei e da ordem, cabendo ao Presidente da República e/ou aos demais poderes estabelecerem suas interpretações, assim como tem feito essa parte da população que reivindica intervenção Militar sob um determinado estado de calamidade pública atual, que por sua vez também é vago e abrange quaisquer opiniões divergentes.

A Constituição de 1988 é reconhecidamente liberal em seus princípios<sup>11</sup>, o artigo 142 buscar ratificar na transição do autoritarismo Militar para a democracia a submissão das Forças

---

<sup>11</sup> Ver ZAVERUCHA, Jorge. **Relações civil-militares**: o legado autoritário da Constituição brasileira de 1988. In TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). O que resta da Ditadura – a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

Armadas aos três poderes. Ainda assim, ele representa a força e intervenção das Forças Armadas no processo constituinte. Por meio dessa atuação, entremeado ao liberalismo constitucional alardeado, há artigos que podem ser classificados como não liberais conforme a análise de Zaverucha (2010). Analisando de forma atenta o próprio Art. 142, o autor aponta uma contradição lógica e política no texto constituinte

[...] como é possível se submeter e garantir algo simultaneamente? Lógica à parte, são os militares que têm o poder constitucional de garantir o funcionamento do Executivo, Legislativo e Judiciário, a lei e a ordem quando deveria ser o reverso. Ou seja, as Forças Armadas são baluartes da lei e da ordem definidas por elas mesmas, não importando a opinião do presidente da República ou do Congresso Nacional. Portanto, cabe as Forças Armadas o poder soberano e constitucional de suspender a validade do ordenamento jurídico, colocando-se fora da lei. (ZAVERUCHA, 2010. p. 48)

O autor segue a análise desse e de outros artigos que tergiversam sobre a conceituação de Ordem e a militarização das forças policiais para afirmar que as Forças Armadas permanecem personagens políticos centrais, mesmo em tempos democráticos. Não obstante, é recorrente a divulgação na mídia de entrevistas com militares da ativa e da reserva das Forças Armadas, principalmente do Exército brasileiro, para rechaçar a possibilidade de uma intervenção Militar na atual democracia.<sup>12</sup>

Essas questões precedem o debate a respeito da criminalização ou não daqueles e daquelas responsáveis pelas solicitações públicas requerendo uma intervenção Militar. Encontrava-se em tramitação, na Comissão de Cultura da Câmara Federal, o Projeto de Lei 980/2015<sup>13</sup>, que propunha a criminalização da apologia à Ditadura Militar ou às menções públicas solicitando por uma intervenção Militar. Porém, essa proposta foi retirada da pauta de

<sup>12</sup> Recortamos várias reportagens de anos diferentes que trazem as negações apresentadas por membros das Forças Armadas em diversos anos, todavia, a recorrência do tema dá indícios de que as manifestações pela ação dessas ganhavam vazão também na grande imprensa sem o contraponto crítico necessário, situação que parece ter mudado no ano de 2020 sob o governo de Jair Messias Bolsonaro e sua relação conturbada com parte da grande imprensa. **“Generais da reserva e da ativa rechaçam pedido de intervenção Militar”**. Universo Online (UOL). Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/chico-alves/2020/03/17/generais-da-reserva-e-da-ativa-rechacam-pedido-de-intervencao-Militar.htm>. Acesso em: 10 de mai. 2021. **“Comandante diz que Exército não punirá general que defendeu intervenção Militar”**. Universo Online (UOL). Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/09/20/comandante-do-exercito-diz-que-nao-havera-punicao-a-general-por-defesa-de-intervencao-Militar.htm>. Acesso em: 10 de mai. 2021. **““Ninguém está pensando em intervenção Militar”, diz general Heleno”**. Agência Brasil de Comunicação - EBC. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-11/ninguem-esta-pensando-em-intervencao-Militar-diz-general-heleno>. Acesso em: 10 de mai. 2021. **“Comandante-geral do Exército nega intervenção Militar”**. Revista Exame. Disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/comandante-geral-do-exercito-refuta-possibilidade-de-intervencao-Militar/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>13</sup> A investigação de o porquê tal projeto estar localizado na comissão de cultura, extrapola o espaço e a proposta do texto, mas é inquietante refletir sobre os motivos levando em conta a data em que o mesmo foi retirado da pauta – entre os festejos de final de ano de 2019. Para ver a tramitação detalhada do **PL 980/2015** acessar a ficha de tramitação do mesmo no site da Câmara Federal. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1195489>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

discussões em dezembro de 2019 devido à ausência do relator. Não obstante, essas ações não possuem um lugar no Código Penal brasileiro, diversos juristas<sup>14</sup>, entre eles o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal Ayres Brito, afirmam que atos públicos nos quais haja a convocação de práticas inconstitucionais podem ser considerados crimes. Para eles, a solicitação de uma “intervenção Militar” contra um governo estabelecido de forma democrática, respeitando a Constituição, fere a Lei Nº 7.170, de 14 de dezembro de 1983 promulgada pelo presidente João Batista Figueiredo, a dois anos do fim da Ditadura Militar, ou seja, ainda sob governo autoritário, que define os crimes contra a segurança nacional.

Apesar da falta de consenso acerca da possibilidade de criminalização desses grupos, as manifestadas aspirações têm sido diminuídas como meros devaneios e pouco se faz na prática<sup>15</sup>, excetuando a realização de raras reportagens denunciando a inconstitucionalidade dos pedidos por intervenção ou manifestações com reivindicações iguais nas redes sociais que ganham cada vez mais espaço. De maneira mais engajada, pode-se verificar ações de ONGs e grupos de lutas pelos Direitos Humanos<sup>16</sup> que repudiam essas exteriorizações e buscam a culpabilização dos responsáveis pelos crimes cometidos pelo Estado brasileiro durante a Ditadura já em finais dos anos 70 durante o estabelecimento do processo de “abertura política”. Assim, com pouca resistência das instituições públicas, alguns grupos<sup>17</sup> alinhados aos setores conservadores da sociedade (dos quais alguns saudosos do regime fazem parte) continuam encontrando nos protestos de rua e nas redes sociais os espaços ideais para manter as referidas convocatórias requerendo ação das Forças Armadas na política brasileira, alegando a falência ou corrupção ora do poder Legislativo, ora do poder Judiciário, variando ao que melhor convir no momento.

A cobertura midiática desses movimentos comumente opta por focar as solicitações pelo fim da corrupção no Legislativo, ou pelo controle do Supremo Tribunal Federal, ou ainda, mais recentemente, no apoio ao atual presidente da República Jair Messias Bolsonaro.

---

<sup>14</sup> O posicionamento dos juristas pode ser verificado nas reportagens do jornal Folha de São Paulo **“Para especialistas, pedido de intervenção Militar afronta Constituição e pode ser crime”** de 29 de mai. de 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/05/para-especialistas-pedido-de-intervencao-Militar-afronta-constituicao-e-pode-ser-crime.shtml>. Acesso em: 10 de mai. 2021. E também do site BBC Brasil **“A Constituição prevê a possibilidade de uma intervenção Militar?”** de 1 de jun. de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44335337>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>15</sup> Essa afirmação se dá no contexto anterior à eleição do Militar aposentado Jair Messias Bolsonaro à presidência da República. Após o certame e o rompimento com parte da imprensa no decorrer de 2019, essas ações estão recebendo mais espaço com análises críticas e defesas do estado democrático de direito.

<sup>16</sup> São exemplos desses grupos: “Conectas Direitos Humanos”, “Anistia Internacional”, “Grupo Tortura Nunca Mais/RJ”, “Instituto Vladimir Herzog” e a “Comissão Arns” entre outros.

<sup>17</sup> A pesquisa pelo termo “intervenção Militar” na rede social Facebook trouxe como resultado 102 páginas e 90 grupos com referência direta ao termo em sua descrição, sendo que nos grupos, a média de postagens diária é de 10 mensagens. Pesquisa realizada no dia 17 de abril de 2020.

Normalmente, os pedidos de intervenção Militar são retratados em poucas fotos, ou em um parágrafo.

Assim, vê-se no debate público a demanda por uma visão específica da História, a visão dos vencedores, os quais afirmam ter ocorrido uma revolução e a salvação do Brasil do perigo da subversão comunista. Embora não represente maioria na opinião pública, essa narrativa é respaldada pelo atual presidente, um histórico defensor da “revolução de 64”. Esses requerimentos exigindo o ensinamento dessa versão da História no espaço escolar, principalmente na disciplina História, apresentam duas necessidades: a primeira é o esclarecimento de conceitos históricos, o que foi o Golpe Civil-Militar e a Ditadura Militar e porque recebem essas denominações da historiografia; e a segunda é de que forma esse período tem aparecido no ensino de história. Começemos pelo primeiro.

Grande parte das compreensões parciais da história advém de uma deficiência em trabalhar conceitos históricos centrais para a ciência História e para a Disciplina História na educação básica, seguindo propostas de ensino lineares e conteudistas – descrição do passado em detrimento da compreensão do passado – o desenvolvimento de conceitos fica em segundo plano. Por muitas vezes, no início do trabalho como educador abordei temas como escravidão, impérios, revoltas, revoluções, sem propiciar ao corpo discente a abordagem e compreensão de tais conceitos. Atualmente, início todos os temas com a conceituação que julgo necessária, respeitando os amplos debates históricos e filosóficos que envolvem a conceituação de determinados assuntos, apresentando inclusive o caminho percorrido para chegar até ali.

Existem duas principais correntes que abordam a Ditadura Militar sob óticas distintas. O campo dos vencedores, que governaram o país durante 21 anos ininterruptos, reivindica o movimento iniciado em 1964 como uma “Revolução Democrática”<sup>18</sup>. Ela teria reprimido a subversão comunista personificada no então presidente da República João Goulart, agido em defesa da segurança, restabelecido a ordem e proporcionado a modernização do país. Essa denominação foi utilizada pelo governo em todos os 17 atos adicionais de 1964 a 1969, cito parte do preâmbulo apresentado no Ato Institucional nº 1

É indispensável fixar o conceito do movimento civil e Militar que acaba de abrir ao Brasil uma nova perspectiva sobre o seu futuro. O que houve e continuará a haver neste momento, não só no espírito e no comportamento das classes armadas, como na opinião pública nacional, é uma autêntica revolução. **A revolução se distingue de outros movimentos armados pelo fato de que nela se traduz, não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da Nação.** (BRASIL, 1964 - grifo nosso)

<sup>18</sup> O uso das aspas no termo revolução justifica-se por ser uma expressão utilizada por parte da sociedade durante o período histórico estudado. No entendimento da análise aqui produzida houve um Golpe Civil- Militar.

O destaque do trecho acima revela a pluralidade de atores na tomada do poder em 1964, ou na “revolução”, a nação representativa dessa pluralidade reconhecida pelos militares é também verificável em diversos outros documentos e análises históricas, por exemplo no editorial de outubro de 1984 “O Julgamento da Revolução” do jornalista Roberto Marinho no jornal “O Globo”. Apoiador do golpe de Estado e do regime ditatorial, Marinho manteve-se fiel à revolução, defendendo-a quando a maioria da imprensa denunciava os arroubos autoritários, diz o editorial do então presidente do grupo Globo

Não há memória de que haja ocorrido aqui, ou em qualquer outro país, que um regime de força, consolidado há mais de dez anos, se tenha utilizado do seu próprio arbítrio para se autolimitar, extinguindo os poderes de exceção, anistiando adversários, ensejando novos quadros partidários, em plena liberdade de imprensa. E esse, indubitavelmente, o maior feito da Revolução de 1964. (MARINHO, 1984)

O trecho transparece a permanência da narrativa da “revolução” por todo período ditatorial. Mesmo próximo de seu fim institucional essa leitura encontrava ecos e era reivindicada por atores sociais para além dos militares que enveredaram por tal caminho. Não incorreremos no erro de considerar uma manifestação/posicionamento jornalístico como posicionamento de toda imprensa, grande parte dessa teve papel central no Golpe de Estado, na cobertura e legitimação da Ditadura Militar. Outra parte, apoiou a tomada de poder realizada pelos militares, mas mudou de posicionamento quando as promessas de transição democrática se mostraram vazias, conforme esperavam lideranças políticas como Carlos Lacerda e Juscelino Kubistchek. Houve também periódicos críticos à Ditadura durante todo o tempo.<sup>19</sup> Apesar dessa multiplicidade de posicionamentos, é inegável o papel central da imprensa no Golpe de Estado em 1964, “a imprensa preparou o clima para que os golpistas de todos tipos, tamanhos e matizes se sentissem mais amparados pela ‘opinião publicada’”. (NAPOLITANO, 2014, p. 47)

A defesa da “revolução” por parte dos vencedores não pode ser confundida com a generalização “todos os militares defendiam a revolução de 1964”. A tomada de poder levada a cabo pelo Exército não contou com o apoio de todos os militares brasileiros. Essas divergências têm sido ressaltadas pela produção historiográfica atual e aparecem nas reflexões de militares contrários ao Golpe enquanto ele acontecia. A obra produzida pelo historiador marxista e general do Exército Brasileiro Nelson Werneck Sodré “História Militar do Brasil” (2010) em 1965, retoma o caminho Militar desde fase colonial até o momento de publicação da

---

<sup>19</sup> No capítulo 4, ao falarmos sobre a seleção dos “Documentos Históricos”, apresentamos bibliografia específica para discussão do assunto.

obra. Fiel a sua análise via superestrutura, Sodré defende a tese de que o Golpe dado em 1964 é herdeiro de uma longa trajetória golpista que retoma a 1937, configurando, portanto, uma permanência conservadora nas estruturas das Forças Armadas. Em sua análise, o golpe de 1964 teria sido estruturado de fato nos primeiros atos do presidente Jânio Quadros, quando esse substituiu o comando das Forças Armadas. O novo comando empossado, conservador e entreguista na análise de Sodré, substituiu lideranças nacionalistas por lideranças reacionárias, para ele “o golpismo Militar afastou, sem nenhuma exceção, sem nenhuma tolerância, de todos os comandos, de todas as funções, de todos os campos, de todas as atividades, os elementos que não merecessem a máxima confiança” (SODRÉ, 2010, p. 443).

Sodré segue e nomeia dois momentos chaves para sua teoria presentes no contexto Militar da época, localizando-os dentro de um posicionamento fortalecido no suicídio do presidente Getúlio Vargas e no controle hierárquico e disciplinar exercido pela figura pessoal do marechal Henrique Batista Duffles Teixeira Lott. A transferência do marechal para a reserva após as eleições de 1961, provocaram duas investidas ditatoriais militares. “A Ditadura Frustrada” referente à tentativa de Golpe de Estado em agosto de 1961<sup>20</sup>, enfrentada e demovida pelo firme posicionamento do então governador do Rio Grande do Sul Leonel Brizola e também pela defesa da democracia e cumprimento do papel das constitucionais das Forças Armadas pelo general Machado Lopes comandante do III Exército; e a “Ditadura Vitoriosa” representada na tomada do poder pela ala golpista do Exército brasileiro em 1964, vale a citação referente ao papel exercido pelas Forças Armadas:

(...) a afirmação de que o golpe resultou de acontecimentos de março de 1964 - o comício do dia 13, o episódio dos marinheiros, a solenidade do Automóvel Clube, já ao findar do mês - não corresponde à verdade. Tais acontecimentos contribuíram, evidentemente, para a eclosão do ato de força, mas este vinha sendo meticulosamente preparado há muitos e muitos meses, e as confissões, nesse sentido são numerosas. A decisão para a solução de força amadureceu, sem dúvida, a partir do plebiscito em que o presidente retomou os poderes que o golpe político de setembro de 1961 lhe havia retirado. (IDEM, p. 467)

#### Afirmando que

O golpe de 1964 colocaria os militares como autores de atrocidades, de violências, de arbitrariedades e de torturas que jamais se coadunaram com o sentido das Forças Armadas e eram indicação eloquente de deterioração dessas instituições por força das condições políticas. A utilização repetida e continuada das Forças Armadas, em nosso país, para conquistar o poder, impossível, para as forças do atraso, pela via eleitoral,

---

<sup>20</sup> A respeito da posse do então vice-presidente da República João Goulart após a renúncia do então presidente Jânio Quadros.

é responsável por tal deterioração e, conseqüentemente, pelo declínio da disciplina que lhes é necessária, e que constitui mesmo sua razão de ser. (IBIDEM, p. 482)

As análises de Sodré em meio à institucionalização do Golpe de 1964, ainda que imediatas e imersas na situação conforme reconhece o autor, são basilares em demonstrar a falta de consenso dentro das Forças Armadas a respeito da “revolução de 64”. Sendo essas instituições reconhecidamente hierárquicas e disciplinares, a narrativa vitoriosa foi imposta no meio Militar da cúpula para as bases, através de muita perseguição e afastamento das vozes dissonantes (SODRÉ, 2010). Soma-se a essa constatação, o foco dado pelo autor ao caráter de continuidade que o processo golpista representava. Essa característica atualmente é reconhecida pela maior parte da historiografia.

Apresentamos dois exemplos desse caráter processual. O primeiro localiza-se na disseminação da “ameaça de uma Ditadura comunista no Brasil”<sup>21</sup>. Para Rodrigo Patto Sá Motta (2002) “a ameaça do comunismo” representava um inimigo comum e foi um dos principais elementos capaz de unir sob mesma bandeira diferentes visões e propostas conservadoras para o Brasil em 1964, mas essa “ameaça” não surgira naquele momento histórico. O autor identifica a mobilização anticomunista em três frentes: o catolicismo e o nacionalismo, ambos conservadores de uma nação unida e temente a Deus, e o liberalismo. O inimigo comunista, ou o “perigo vermelho” como descreve Motta (2002), remonta aos anos 30, primeiro na ação da Intentona Comunista<sup>22</sup>, depois no golpismo impetrado pelo Estado Novo via Plano COHEN<sup>23</sup>. Se naquele momento o perigo vermelho era representado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em 1964 o regime de Moscou perdeu espaço – mas não deixou de ser mencionado

<sup>21</sup> As aspas são referentes as formulações do período.

<sup>22</sup> As Forças Armadas mantêm o discurso da ameaça comunista em ambos acontecimentos históricos na “*Ordem do Dia Alusiva ao Dia 31 de Março de 1964*” publicada em março de 2019: “Como faces de uma mesma moeda, tanto o comunismo quanto o nazifascismo passaram a constituir as principais ameaças à liberdade e à democracia. Contra esses radicalismos, o povo brasileiro teve que defender a democracia com seus cidadãos fardados. Em 1935, foram desarticulados os amotinados da Intentona Comunista.”, mais adiante “O 31 de março de 1964 estava inserido no ambiente da Guerra Fria, que se refletia pelo mundo e penetrava no País. As famílias no Brasil estavam alarmadas e colocaram-se em marcha. Diante de um cenário de graves convulsões, foi interrompida a escalada em direção ao totalitarismo.” (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2019). Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/noticias/ultimas-noticias/ordem-do-dia-alusiva-ao-31-de-marco-de-1964>. Acesso em: 10 de mai. 2021. Para mais ver MOTTA, Rodrigo Patto Sá; QUEIROZ, Suely Robles Reis de. **Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. 2000. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000; SODRÉ, Nelson Werneck. **História Militar do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010; EXÉRCITO BRASILEIRO. **INTENTONA COMUNISTA DE 1935**. Disponível em: [http://www.eb.mil.br/web/midia-impressa/o-que-vai-pela-forca?p\\_p\\_id=101&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=maximized&p\\_p\\_mode=view&\\_101\\_struts\\_action=/asset\\_publisher/view\\_content&\\_101\\_assetEntryId=1556520&\\_101\\_type=content&\\_101\\_groupId=10138&\\_101\\_urlTitle=intentona-comunista-de-1935&inheritRedirect=true](http://www.eb.mil.br/web/midia-impressa/o-que-vai-pela-forca?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=/asset_publisher/view_content&_101_assetEntryId=1556520&_101_type=content&_101_groupId=10138&_101_urlTitle=intentona-comunista-de-1935&inheritRedirect=true). Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>23</sup> Ver MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **O mito da conspiração judaico-comunista**. Revista de História, 138, p. 93-105. Universidade de São Paulo. 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18845/20908>. Acesso em: 10 de mai. 2021.



– para a Revolução Cubana de 1959, naquele contexto era importante enfatizar que “o Brasil não será uma nova Cuba”<sup>24</sup>, somente a “revolução” evitaria esse destino.

O segundo exemplo é tomado da análise de Luiz Reznik (2004) sobre a política de segurança nacional brasileira e a formação da polícia política no Brasil. Partindo de utilizações da Lei de Segurança Nacional (LSN) nos anos 2000 – essas podem ser atualizadas para o ano de 2021 quando a referida lei volta a ser utilizada amplamente pelo Governo Federal – o autor investiga os momentos de criação dessa política que remonta ao Estado Novo, o debate legislativo em torno da criação da LSN e sua promulgação em 1953, quando vigia a democracia no Brasil e a Guerra Fria no contexto internacional, a implementação e ação de seus aparelhos repressores principalmente da Polícia Política (REZNIK, 2004). Para nós, o mais importante de sua análise reside em demonstrar a presença das políticas de segurança nacional em tempos democráticos e em tempos autoritários, apontando para uma permanência – crivada por rearranjos – de uma vigilância política contra “possíveis ameaças” aos regimes vigentes, sejam eles democráticos como em 1953 ou da nova república, sejam eles em períodos autoritários como as Ditaduras do Estado Novo e Militar.

A LSN permaneceu na Constituição de 1988 pela serventia de sempre eleger novos antagonistas, embora qualquer menção ao seu uso gere acusações de retorno do entulho autoritário (REZNIK, 2000). Já a narrativa anticomunista, perdeu espaço no fim da Ditadura Militar. Nos anos posteriores, apesar do rescaldo da violência do Estado, havia uma narrativa hegemônica de que era necessário varrer o entulho autoritário, essa varredura levou à defesa da “revolução de 64” para os círculos mais restritos, sendo esta retomada, com força e não por acaso, durante (e em oposição aos) governos progressistas e populares do partido opositor mais perigoso do fim da Ditadura, o Partido dos Trabalhadores (PT), principalmente no governo da Presidente Dilma Rousseff, outrora militante da luta armada.

O afastamento temporal e a pretensão de que socialmente havia um consenso sobre o caráter autoritário da Ditadura Militar – apesar da manutenção de seus entulhos em tempos democráticos –, é confrontada novamente pela “revolução de 64” e seus saudosos. Esses impõem um ponto de inflexão na construção da Ditadura Militar enquanto tal, por isso se faz necessário defender a ciência histórica e da historiografia construída. Nesse caminho que enveredamos a seguir.

Em que pese as diferentes leituras da tomada de poder conduzida e efetivada pelas Forças Armadas à época, o consenso historiográfico atual reconhece o fato histórico como um

---

<sup>24</sup> Frase presente em faixas durante as “Marchas da Família com Deus Pela Liberdade”.

Golpe Civil-Militar, segundo o historiador Carlos Fico “o golpe foi efetivamente dado (não apenas apoiado) por civis e militares e, portanto, é possível chamá-lo de civil-Militar.” (FICO, 2017, p. 53); o também historiador Marcos Napolitano apresenta raciocínio semelhante

Defendo a interpretação de que em 1964 houve um golpe de Estado, e que este foi resultado de uma ampla coalizão civil-Militar, conservadora e antirreformista, cujas origens estão muito além das reações aos eventuais erros e acertos de Jango. O golpe foi resultado de uma profunda divisão na sociedade brasileira, marcada pelo embate de projetos distintos de país, os quais faziam leituras diferenciadas do que deveria ser o processo de modernização e de reformas sociais. (NAPOLITANO, 2014, p. 10)

Ambos autores não inauguram tal leitura dos acontecimentos históricos, o próprio Sodré (2010) em 1965 fazia questão de salientar que o Golpe de Estado não havia sido ação exclusiva das Forças Armadas, a opção pelos autores partiu do princípio que ambos fazem uma leitura historiográfica abrangente. Napolitano (2014) apresenta um estudo descritivo do período embasado em ampla fonte documental, enquanto Fico (2017) propõe um debate das variadas leituras historiográficas sobre o período, seu debate embora essencial, ainda é raro na historiografia brasileira. Ambos leem o período a partir da visão dos vencidos, ou seja, dos grupos sociais subjugados pelo Estado.

Assim, pode-se afirmar que a história dos vencidos classifica a ruptura no pacto federativo como um Golpe Civil-Militar. O tempo sob a égide de governos militares não recebe o mesmo consenso, decorrente de visões distintas sobre os governos autoritários militares e quais aspectos influenciavam mais durante a Ditadura, essa denominação merece atenção específica.

Primeiro há de se definir Ditadura. Valemo-nos da classificação de Mario Stoppino, “com a palavra Ditadura, tende-se a designar toda classe dos regimes não-democráticos especificamente modernos, isto é, dos regimes não-democráticos existentes nos países modernos ou em vias de modernização” (STOPINO, 1998, p. 371), entendendo que não há ainda termo que melhor descreva as experiências não-democráticas modernas, o autor apresenta três características fundamentais das Ditaduras Modernas

São três, a meu parecer, essas características: a concentração e o caráter ilimitado do poder; as condições políticas ambientais, constituídas pela entrada de largos estratos da população na política e pelo princípio da soberania popular; a precariedade das regras de sucessão no poder. (IDEM, 1998, p. 373)

Somente a descrição conceitual do termo não é capaz de abranger a experiência autoritária brasileira, é preciso relacioná-lo ao fato histórico abordado. Há um consenso: houve

uma Ditadura no Brasil – uma sequência de governos não-democráticos – conduzida por parte das Forças Armadas. A partir desse ponto, surgem variadas interpretações. O debate historiográfico e conceitual tem sido incansavelmente realizado por Carlos Fico, que o mantém atualizado, acompanhando a produção historiográfica e refletindo sobre conceitos utilizados, ganhos e limites nessas produções. Se em 2004 Fico lançou seu livro “Além do Golpe: Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar” identificando as mais diversas análises historiográficas sobre o período produzidas até então, em 2017 no artigo “Ditadura Militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas” publicado na Revista Tempo & Argumento, Fico atualiza esse debate abordando as produções mais recentes. É dentro desse artigo que o autor apresenta as diferentes formas dos historiadores e historiadoras denominarem a Ditadura Militar. Em seu levantamento, ele aponta que

Há relativa variedade de usos: Eliézer Rizzo de Oliveira falou em “movimento político-militar” em seu livro de 1976; Marcelo Ridenti, em 1993, já usava a expressão “golpe civil-militar”, antes do posicionamento mais insistente de Daniel, e adotou “regime civil-militar” em publicação de 2003; João Roberto Martins Filho preferiu “golpe político-militar” no livro clássico de 1987; a historiadora marxista Virgínia Fontes reforça a opção de Dreifuss com a expressão “ditadura empresarial-militar” e alguns autores preferem deixar como está, chamando a ditadura de militar. (FICO, 2017, p. 53)

Essa questão ganhou proeminência a partir da leitura proposta por Daniel Aarão Reis e por Denise Rolemberg. Para ambos, haveria ocorrido uma “Ditadura Civil-Militar”, devido à participação de civis nos quadros governamentais do período, e, sobretudo, pela condução da política econômica do governo. Carlos Fico e Marcos Napolitano têm outra leitura, ambos autores acreditam que ocorreu no Brasil entre 1964 e 1985 uma Ditadura Militar. O primeiro afirma

Alguns passos subsequentes foram marcando o caráter Militar do novo regime, principalmente a decisão do Comando Supremo da Revolução de abortar, com o primeiro ato institucional, a discussão que havia no Congresso Nacional sobre conceder ou não aos vitoriosos poderes de cassação de parlamentares e, depois, a prorrogação do mandato de Castelo Branco até 15 de março de 1967 (decisão tomada em julho de 1964). O regime subsequente foi inteiramente controlado pelos militares, de modo que adjetivá-lo em ressalva (“foi Militar, mas também civil” ou empresarial ou o que seja) é supérfluo e impreciso – além de ter, como tudo mais em História do Tempo Presente, imediata implicação política: nesse caso, justamente por causa dessa adversatividade, a conotação é de redução da responsabilidade dos militares. (IDEM, 2017, p. 53)

Já Napolitano é categórico

Nesse ponto, não endosso a visão de uma Ditadura civil-Militar, mesmo que os quadros técnicos civis tenham sido fundamentais na burocracia do Estado, e que o grande empresariado e banqueiros nacionais, e, sobretudo, estrangeiros tenham sido beneficiários da política econômica do regime. Defendo a ideia de um regime Militar, pois o coração do Estado, o eixo das decisões políticas e os ministérios estratégicos para a integração nacional (transportes, interior, comunicações) foram, fundamentalmente, ocupados pelos militares informados pela Doutrina de Segurança Nacional. (NAPOLITANO, 2014, p. 347)

A revisão historiográfica de Fico estende-se sobre as questões relativas à periodização dos fatos, pois há leituras diferentes realizadas a respeito do período. Uma relativa ao início e fim da Ditadura Militar proposta pelo historiador Marco Antônio Villa e outra somente sobre o fim proposta por Daniel Aarão Reis.

Villa (2014) restringe a Ditadura à duração do Ato Institucional nº 5 (AI-5) de 1968 a 1978, defendendo que antes disso havia liberdades democráticas e participação popular no processo político. Tal afirmação é apoiada no estabelecimento do bipartidarismo (ARENA e MDB) e nas eleições para prefeitos e governadores. Em suas palavras, “não é possível chamar de Ditadura o período 1964-1968 (até o AI-5), com toda movimentação político-cultural que havia no país. Muito menos os anos 1979-1985, com a aprovação da Lei de Anistia e eleições diretas para os governos estaduais em 1982.” (VILLA, 2014, p. 11).

Já Reis afirma que a Ditadura teria acabado em 1979 com o fim da vigência dos Atos Institucionais, e por consequência o fim do Estado de Exceção “(...) é mais do que evidente que a Ditadura acabou antes de 1985, pois os atos de exceção foram revogados a partir do início de 1979. Desde então, restabeleceu-se um Estado de Direito no país.” (REIS, 2015, p. 241). Verifica-se na proposição do autor o esforço de atrelar à periodização mais comum na historiografia – 1964 a 1985 – um exercício de memória hegemônica, utilizando superficialmente atos simbólicos do chamado período de transição conduzido pelo último governo Militar do general João Batista Figueiredo.

Citando a Lei de Anistia de 1979, a campanha pelas Diretas Já, as eleições de 1982, as greves e a campanha sucessória de 1985, Reis minimiza a atuação dos militares no desenvolvimento desses fatos para se manterem no controle da “transição”, como a prisão de líderes sindicais opositores<sup>25</sup>, ou mesmo a ação para esvaziar a votação da Emenda Dante de Oliveira no escopo da campanha das Diretas Já, como mostra Napolitano

---

<sup>25</sup> Lucas Figueiredo (2013) relata a ação precisa de D. Paulo Evaristo Arns quando da prisão do líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva, nas formas mais comuns do auge da repressão, Lula foi levado pelos agentes da Delegacia de Ordem e Política Social (Dops) em um carro sem identificação. Segundo Figueiredo, foi a ligação de D. Paulo para uma rádio e a divulgação da notícia da prisão do líder sindical que evitaram um destino trágico de Lula. Ver FIGUEIREDO, Lucas. **Olho por olho: os livros secretos da Ditadura**. Rio de Janeiro, Ed. Record. 2013.

Os comícios de abril deram novo fôlego à campanha. No Rio de Janeiro, 1 milhão de pessoas saíram às ruas. Alguns dias depois, São Paulo colocou 10% de sua população na praça, com mais de 1,6 milhão de pessoas gritando pelas Diretas Já no Vale do Anhangabaú. Esperando que o movimento refluísse, até pelo esvaziamento que os setores moderados do PMDB articulavam, o governo resolveu agir. Perto do dia da votação da emenda, Brasília viveu, virtualmente, um estado de sítio sob a batuta do general Newton Cruz, comandante Militar do Planalto. Até carros e roupas amarelas, símbolos da campanha, foram proibidos de circular no dia da votação. A imprensa ficou mantida sob censura. A linha dura que tinha protagonizado a tragédia agora estrelava a farsa. Mas em política, a farsa também faz parte do repertório e pode conduzir a novas tragédias. (NAPOLITANO, 2014, p. 309)

Todas as “liberdades democráticas” eram assistidas de perto pelo poder autoritário – sinal da possibilidade iminente de uso do aparelho repressor – detentor de astuta visão política de negociação para manter a política de transição gestada no governo Geisel e levada a cabo por Figueiredo: lenta, gradual e restrita, “entre 1964 e 1985, enquanto os generais estiveram no poder, sempre foi potencialmente possível reativar a revolução, porque os militares – como é óbvio – controlavam as armas” (FICO, 2017, p. 59). Desta feita, consideramos essencial a justificativa e o rigor historiográfico de Fico ao discordar de tais periodizações propostas

A propositura de periodização de dado processo histórico é atribuição nobre da História. As propostas não convencionalistas devem primar pela reunião de evidências empíricas que deem sustentação ao atributo. Os enunciados de Marco Antônio Villa e Daniel Aarão Reis não cumprem esse e outros requisitos e também são prejudicados pela forte conotação política que contêm. Na medida em que são fragilmente sustentados, parecem mera opinião e, como tal, desbordam com facilidade o ambiente acadêmico para sustentar a leitura política segundo a qual o regime que surgiu com o golpe de Estado de 1964 não foi muito prejudicial para o Brasil, já que a fase inicial e final nem teriam sido tão duras. (IDEM, 2017, p. 58)

Essa imprecisão apontada por Fico é também praticada por atores sociais ou instituições que não presam pelo rigor histórico, como no caso do editorial do jornal Folha de São Paulo de 17 de fevereiro de 2009, o qual comparou os governos latino americanos do período à Ditadura Militar brasileira, classificando-a como “Ditabranda”<sup>26</sup>.

De agora em diante, convém abordar a produção historiográfica sobre o período. Como já citado, Carlos Fico (2017) faz uma análise dos principais trabalhos publicados até o ano de 2017, debatendo conceitualmente os pontos mais relevantes, segundo o autor os debates abordam

- 1) a acusação de revisionismo feita por historiadores marxistas a pesquisadores que
- 1.1) tacham João Goulart de golpista, 1.2) questionam o caráter democrático da

<sup>26</sup> Ver “**Limites a Chávez**”. Editorial. Jornal Folha de São Paulo. Publicado em: 17 de fev. 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1702200901.htm>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

esquerda nos anos 1960, 1.3) lançam mão do conceito de cultura política e 1.4) não utilizam o conceito de classe social; 2) os problemas contidos na crítica originalmente feita por Daniel Aarão Reis Filho à memória confortável sobre a “luta armada”; 3) a importância da noção de retroalimentação entre “luta armada” e repressão para se compreender a diferença existente entre a inserção dos quadros organizados e dos simpatizantes nas ações armadas; 4) o debate sobre a denominação e a periodização do golpe e do regime e 5) o meu entendimento sobre a saída da Ditadura como projeto de longa duração e maturação pouco influenciado pelos setores de oposição ao regime. (IBDEM, 2017, p. 7)

Vale ressaltar que os governos militares tem sido objeto de análise desde o Golpe de Estado, como vimos em Sodré (2010). As primeiras análises da Ditadura Militar foram realizadas no campo da Ciência Política e se utilizavam de depoimentos, discursos oficiais ou fontes de imprensa, sem acesso a grande base documental (FICO, 2017). Identifica-se que a cada divulgação de fundos documentais surgem novas pesquisas históricas, como a pioneira de René Dreiffus<sup>27</sup> em 1981 amparada nos arquivos do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPEA), ou após a divulgação do dossiê “Brasil Nunca Mais” num esforço incansável capitaneado por D. Paulo Evaristo Arns para copiar “legalmente” os arquivos do Superior Tribunal Militar<sup>28</sup>, passando pela publicização dos arquivos do Serviço Nacional de Inteligência no primeiro governo eleito via voto direto de Fernando Collor de Melo, até os arquivos dos DOPS e DOI – CODS, nota-se que há uma profunda base documental para trabalhar<sup>29</sup>

A escassez de fontes documentais não existe mais: o regime Militar brasileiro preservou muitos acervos, vários deles abertos à consulta pública desde o final dos anos 1980 – abundância que me sugeriu a expressão “Ditadura documentada” (FICO, 2008a). Em consequência, avolumaram-se as descobertas empíricas e mudou o perfil da produção sobre o tema. (IDEM, 2017, p. 8)

Outros momentos de profusão historiográfica sobre a Ditadura Militar foram os recentes decênios de datas marcantes como os 40 e 50 anos do Golpe Civil-Militar, esse último celebrado em paralelo aos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade. Ao pesquisar no repositório de Teses e Dissertações da CAPES somente o termo “Ditadura Militar” aparecem 2109 resultados, o termo “regime Militar” 1347. Há uma profusão de estudos sobre o período, parte deles com foco nos efeitos locais da Ditadura, parte com foco nas instituições, parte com foco nas pessoas,

<sup>27</sup> Ver DREIFFUS, René. **1964, a conquista do Estado**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1981.

<sup>28</sup> Ver FIGUEIREDO, Lucas. **Olho por olho: os livros secretos da Ditadura**. Rio de Janeiro, Ed. Record. 2013; ver também ARNS, Dom Paulo Evaristo. (coord.) **Brasil: Nunca Mais**. Editora Vozes, 33ª Edição, Petrópolis, 2003.

<sup>29</sup> Apesar dessa grande quantidade de documentos, muitos outros – acredita-se – ainda estão restritos sob controle das Forças Armadas, retomaremos essa questão no terceiro capítulo quando abordaremos a Comissão Nacional da Verdade.

o mais importante é que a pesquisa historiográfica sobre o período avançou muito nos últimos 20 anos, mas ainda há bastante para avançar.

Essa gama enorme de estudos traz também novas interpretações sobre o período, novos olhares, o que demonstra não só a complexidade das pesquisas históricas, mas a complexidade do passado, mais especificamente das dinâmicas que construíram o ambiente político, social, econômico e cultural da Ditadura Militar. A complexidade do passado é diametralmente oposta às polarizações de lugares, em todos arranjos políticos, em todas instituições, até nas mais hierarquizadas como as Forças Armadas, há conflitos específicos e conflitos variados que definiram os rumos a serem tomados, ou ainda nas sábias palavras de Carlos Fico

Nesse sentido, não deveríamos dividir os agentes históricos entre mocinhos e bandidos, pois haveria sempre posições nuançadas, ambivalentes. Trata-se de cautela muito ajuizada, mas é preciso convir que os historiadores que veem na sociedade, por exemplo, apenas repressores e reprimidos, mal se candidatam a receber qualquer crítica. Até mesmo as religiões, as artes e o senso comum contêm muitos exemplos de interpretações sutis, capazes de detectar ambivalências. (IBDEM, 2017, p. 20)

Portanto, defendemos ter ocorrido um Golpe Civil-Militar levado a cabo em 31 de março de 1964 baseado na complexidade dos acordos políticos que conduziram o país a optar pela via autoritária e pelos conservadorismos em oposição às propostas nacionalistas e progressistas, até às propostas de esquerda, retomadas posteriormente com mais veemência na luta armada. Reivindicamos também a conceituação Ditadura Militar conforme historiografia apresentada, bem como sua duração de 21 anos de 1964 a 1985, baseados no período em que militares se mantiveram no governo federal, controlando os processos decisórios, reprimindo quaisquer tentativas de oposição clara ao regime e mantendo em aberto a possibilidade de uso da força repressora do Estado. Durante os 21 anos de Ditadura, em todos os períodos, houve perseguição, repressão, censura e vigilância contra opositores, mudava-se o foco desse aparelho repressor e por consequência a publicização dessas ações (NAPOLITANO, 2014).

Realizada esta conceituação do período, propomos uma abordagem de como isso tem reverberado no Ensino de História, nos questionando o quanto dessa pluralidade do passado e da historiografia adentram as aulas da Disciplina História na Educação Básica. Definimos de antemão que não se trata de uma pesquisa qualitativa tendo como foco o trabalho de docentes, utilizaremos como base uma análise das propostas Curriculares Nacionais, bem como de um livro didático, que servirá de suporte por ser o mais utilizado entre docentes de História. Reconhecemos os riscos e limites dessa opção, no entanto, busca-se compreender a partir da

própria experiência profissional as possibilidades, e propor mais uma forma de abordar a Ditadura Militar no ensino de história.

Considerando o recorte apresentado, ao averiguarmos no Ensino de História no Brasil a maneira como o Golpe Civil-Militar e a Ditadura Militar são estudados, percebe-se a ausência de uma abordagem multifocal de partes distintas do passado, ou ainda a presença das ambivalências alertadas anteriormente por Carlos Fico. Nelas, a alteridade está restrita a campos antagônicos no passado como norma, conforme apregoa Albuquerque (2019). Exemplo dessa questão é a abordagem dicotômica entre ditadores (muitas vezes resumidos nas figuras de comando) e resistentes (esse campo mais diversificado, com ênfase para a resistência cultural, estudantil e armada). Adota-se, assim, a visão historiográfica fiadora de um acordo estabelecido no contexto de abertura do regime: a constante resistência democrática realizada por toda a sociedade civil desde o Golpe de 64 até a abertura política (REIS, 2004).

Por outro lado, a narrativa da “revolução de 1964” passa ao largo do tema. Ainda que refutada pela historiografia, essa versão do passado orientou as ações do Estado e a legitimação conferida por diversos grupos sociais e políticos a essas ações. Também são desconsiderados as nuances e os conflitos dentro das próprias instituições. A Igreja Católica, inicialmente apoiadora e depois delatora da Ditadura, o movimento estudantil dividido entre a resistência pacífica e a luta armada, o cenário cultural em diversos aspectos, na música os embates entre a jovem guarda, a tropicália e as canções de protesto, no cinema o denunciismo do cinema novo contra o esvaziamento da pornochanchada, na oposição política institucionalizada e vigiada resumida ao Movimento Democrático Brasileiro que englobava de moderados até radicais (NAPOLITANO, 2014). Essa ausência é perceptível em alguns livros didáticos usados por mim ao longo dos anos em sala de aula. Sobre o livro didático e o uso que fazemos dele nas aulas de História segue uma breve reflexão.

A tarefa de definição do que seria um livro didático não é simples, porque no limite da terminologia todo conhecimento apresentado em forma de livro configura um livro didático (FREITAS, 2019), em outras palavras “efetivamente, LDH (*Livro Didático de História*) não têm ‘essência’” (IDEM, p. 144). Segundo o autor, a definição de LDH que melhor se adequa à realidade brasileira consideraria a “diferença em relação ao ensino superior: é destinado a crianças, adolescentes, e jovens em passagem pela escolarização obrigatória (não profissional) e veicula narrativa linear sobre o local, a nação, ou o mundo” (IBID, p. 145) Segundo o autor, essas produções foram alvos de refinamento pedagógico e historiográfico devido aos critérios de avaliação adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).



No Brasil, o PNLD é um dos maiores programas mundiais de aquisição de material didático por um Estado. Para ser contemplado, um livro de história precisa seguir regras rígidas e passar por avaliações criteriosas que aprovarão, ou não, a possibilidade de determinada coleção integrar o programa. O “*Guia de Escolha PNLD 2018 – História*”<sup>30</sup> apresenta uma análise das coleções para orientar a escolha docente. Sua introdução abarca algumas orientações gerais nas quais são problematizados teoricamente conceitos e cuidados essenciais para o Ensino de História. Tais livros deveriam conter orientações para o fazer pedagógico, abordar a relação entre Ensino de História e História como ciência, demonstrar as finalidades da Disciplina História e a forma como os conteúdos são organizados entre outros fatores.

Para a presente proposição, convém ressaltar a observação realizada no que tange à questão chamada *história do tempo presente*, onde se configura nosso objeto de pesquisa. Ao afirmarem que há um foco maior na questão contemporânea, a avaliação traz uma problematização essencial

Essa guinada para o contemporâneo, entretanto, não veio acompanhada de incorporação da pesquisa referente ao domínio da História do tempo presente, com toda a série de questões que esse domínio enfrenta: Que fontes utilizar? Como fazer sua crítica? Como lidar com a inserção do historiador no tempo narrado? Como periodizar? Qual locução melhor o define: história do presente, história do tempo presente, história recente, história próxima ou história imediata? Quais temas lhe são caros: questões étnicas, religiosas, econômicas, tecnológicas, políticas, sociais ou culturais? Considerada uma experiência e um conhecimento controversos, os acontecimentos traumáticos circunscritos à memória dos vivos são abordados de modo sintético, recuperando uma narrativa há décadas esquecida: a História das ações administrativas dos presidentes da República, no plano macroeconômico, da inclusão social e em nível da política partidária e eleitoral. (BRASIL, 2018a, p. 20)

O alcance da política pública brasileira recebe maior importância devido à centralidade do LDH no processo de ensino-aprendizagem, apesar da oportunidade de diversificar a produção, principalmente para o Ensino Médio em transição para a nova BNCC, os livros analisados em 2018 optaram por uma construção semelhante entre si para atender a um país de dimensões continentais extremamente diverso em suas histórias, o que na análise de Freitas configura um risco

porque os LDH, ainda que não sejam mais o privilegiados meios de acesso às representações sobre o passado local, nacional e o global (a internet é a grande fonte), seguem como a principal ferramenta de formação inicial e continuada para aquele que vai ministrar aulas do maternal ao ensino médio. (FREITAS, 2019, p. 147)

---

<sup>30</sup> Nesse ano, a avaliação dos livros de História para o estado de Sergipe foi coordenada pela Universidade Federal de Sergipe.

Assim, a análise realizada na sequência busca verificar as formulações apresentadas por Freitas (2019) e pelo “Guia de Escolha PNLD 2018 – História”<sup>31</sup> dentro da coleção com maior tiragem<sup>32</sup>: “*História, Sociedade e Cidadania*” de Alfredo Boulos Junior (2016). Tomemos essa coleção para investigação a partir do argumento aqui desenvolvido: o trabalho com a Ditadura Militar na educação básica de nível médio.

O autor trabalha com o tema Ditadura Militar em 2 capítulos, no capítulo 10 “De Dutra a Jango: uma experiência democrática” e no capítulo 11 “O Regime Militar”. Ao final do capítulo 10, quando discorre sobre o governo do presidente João Goulart, o autor apresenta a narrativa afirmando que a ação impetrada pelos militares foi um “golpe Militar”, incluindo breve explicação da leitura historiográfica que considera o evento como Golpe Civil-Militar. Todavia, não há menção à visão que defende a “Revolução de 64”, leitura proferida por parte relevante da sociedade e pelos militares à época. Há uma breve abordagem dos motivos que teriam justificado a ação para tomada de poder “(...)os militares assumiam o poder, alegando que salvaram o país do ‘poder sindical e subversivo fora da lei’ e do comunismo” (BOULOS, 2016, p. 198). Nas 22 páginas que compõem o Capítulo 11, as quais tratam dos governos ditatoriais até a abertura política finalizada com a promulgação da nova constituição, novamente não há qualquer menção à narrativa da tomada de poder como uma “revolução”.

Em que pese a importância do LDH, no presente estudo consideramos tal postura pouco proveitosa para o Ensino de História, pois esta escamoteia a complexidade das sociedades e dos sujeitos históricos, ao contrário, segue-se o caminho da descrição linear dos fatos. Vê-se a também a crítica apontada por Fico na ausência das nuances e o foco nas ambivalências da História. Há de convir que não é possível em um livro didático abordar toda a historiografia do período e como toda produção acadêmica e editorial o autor faz suas escolhas, o que não implica um problema. O que reafirmo é o fato de essa produção ser utilizada como formação para

<sup>31</sup> As escolhas de livros didáticos para o ensino médio são trienais, o último ano de escolha foi 2018 – outro processo será em 2021.

<sup>32</sup> Não há os dados oficiais por quantidade de volumes referentes a quais coleções foram mais escolhidas nesse ano. Esses dados foram retirados da “Tabela de negociação PNLD 2018 por título” disponibilizada no site do Programa Nacional do Livro Didático no link “PNLD 2018 – VALORES DE AQUISIÇÃO POR TÍTULO”, tratamos os dados dessa tabela e elegemos a aba “TIRAGEM” por ser a única que representa o número de unidades, separamos os livros destinados ao nível médio – e organizamos as coleções que tiveram maior tiragem. somando os três volumes da coleção “História, Sociedade e Cidadania” foram adquiridos 1.794.357 livros, a segunda coleção mais escolhida foi a coleção “História Global” com 1.119.912 livros e terceira a coleção “HISTÓRIA – das cavernas ao terceiro milênio” com 1.053.593 livros. Não podemos afirmar que todos esses livros tiveram como destino final instituições de ensino, todavia a tiragem da coleção escolhida para análise permite inferir a importância da mesma para os e as profissionais do Ensino de História no nível básico. “Tabela de negociação PNLD 2018 por título” Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

milhares de docente da Disciplina História, o que permite construir uma visão do passado focada em ambivalências reducionistas.

O LDH segue, antes dos critérios de avaliação do PNLD, as propostas curriculares nacionais, passamos então a verificar como a Ditadura Militar aparece nesses parâmetros que servem de norte para a produção dos manuais didáticos.

O foco da averiguação que segue será nos conteúdos sugeridos como componentes curriculares da disciplina História nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os níveis básicos da educação brasileira. Focamos nos conteúdos por não haver definição, nem sugestão de metodologias para estudo da Disciplina História nesses documentos. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, passando pela publicação dos PCNs, as recomendações oficiais de estudo para o período que engloba a Ditadura Militar acompanham em partes as formulações dos estudos historiográficos, sem citar a narrativa revolucionária. Nota-se nesses documentos a assunção de uma suposta neutralidade no estudo do passado recente.

Pesquisando o termo “ditadura” nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997), Fundamental 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998) e Médio (BRASIL, 2000) obtivemos os seguintes resultados: para o nível Fundamental 1ª a 4ª séries, foi encontrada uma única menção localizada na descrição do desenvolvimento da Disciplina História do Brasil, essa se referia à *Ditadura Vargas*. O caderno Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries traz formulação igual para o termo ditadura relacionado somente ao governo do ex-presidente Getúlio Vargas<sup>33</sup> referente à Ditadura do Estado Novo. A partir dos resultados da pesquisa, pode-se afirmar a não ocorrência de uma Ditadura Militar entre 1964 e 1985. Procuramos então, nos mesmos cadernos, como ao período referente à Ditadura Militar de 1964 a 1965 era citado, encontrando para ambos os ciclos formulações semelhantes, sem relacionar esses governos a regimes ditatoriais: “*governo Militar*”<sup>34</sup> “*governo Militar depois de 64*”<sup>35</sup> e a variação “*regime Militar pós-64*”<sup>36</sup>.

No volume para a 5ª a 8ª séries há na definição de conteúdos uma construção que engloba as duas referências (Estado Novo e Ditadura Militar) dentro de um contexto ditatorial “as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo Militar após

<sup>33</sup> Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries o termo “Ditadura Vargas” aparece nas páginas 23 e 24.

<sup>34</sup> Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries as citações aparecem nas páginas 22 e 23.

<sup>35</sup> Nos Parâmetros Curriculares Nacionais Fundamental 5ª a 8ª séries as citações aparecem nas páginas 24, 25, 26 e 73.

<sup>36</sup> Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries o termo “regime Militar pós-64” aparece na página 69

1964)” (BRASIL, 1998, p. 72 e 73), essa encontra-se inserida na temática “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo” dentro do eixo “Problemáticas pertinentes à cidadania histórica”.

Nos cadernos produzidos para o ensino médio, nosso recorte para o produto dessa pesquisa, não há qualquer menção aos termos “Ditadura” e “Militar”.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental I e II, divulgada em 2018, traz o termo proposto por Daniel Aarão Reis e Denise Rolemberg: “Ditadura civil-Militar”. Nas orientações de trabalho com o nono ano do Ensino Fundamental II, entretanto, não há no documento referência à “revolução de 1964”. Adotando somente uma visão historiográfica, incorre-se no risco de apresentar a História do período como unidade, focando o processo de ensino-aprendizagem em parte da produção historiográfica. O termo está dentro da “Unidade Temática: Modernização, Ditadura civil-Militar e redemocratização: o Brasil após 1946” (BRASIL, 2018b, p. 431). São trabalhados ainda nessa unidade os “Objetos do conhecimento: A Ditadura civil-Militar e os processos de resistência; as questões indígena e negra e a Ditadura” (IDEM, p. 431), essas duas formulações, apesar de não explicadas, retomam aos textos temáticos presentes no Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade, onde constam textos reveladores sobre as políticas ditatoriais para povos indígenas e para a população negra. Ainda nesse trecho, destacamos as habilidades

(EF09HI19) Identificar e compreender o **processo** que resultou na **Ditadura civil-Militar** no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (EF09HI20) Discutir **os processos** de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a **Ditadura civil-Militar**. (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da Ditadura. (EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. (IBDEM, p. 431)

Nota-se na abordagem da BNCC do Ensino Fundamental a proposta de focar nos processos históricos conforme grifado, que define claramente o período como uma Ditadura, ou seja, uma experiência não democrática, além do acompanhamento de uma proposição historiográfica recente: a conceituação do período como Ditadura civil-Militar, conforme proposição de Daniel Aarão Reis e Denise Rolemberg. Ainda que essa definição não seja hegemônica no debate historiográfico e divergente à defendida nesse estudo, reconhecemos tais mudanças como avanços necessários para o estudo do fato histórico, o que não isenta o documento de abordar infimamente um dos períodos históricos que mais influenciam nossa (ausência de) democracia atualmente.

A BNNC do Ensino Médio (BRASIL, 2018b) não faz menção direta às ditaduras brasileiras (Ditadura do Estado Novo e Ditadura Militar), todavia, há uma menção genérica em uma habilidade na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas às experiências ditatoriais e autoritárias

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. (IBID, p. 579)

A abordagem genérica da formulação da BNNC do Ensino Médio será abordada no quarto capítulo quando analisaremos a possibilidade de utilização do lúdico nessa etapa. Por hora, e considerando as formulações apresentadas na BNCC do Ensino Fundamental, entende-se o fato de um documento norteador de currículos não sanar as especificidades do saber historiográfico ou dos conteúdos a serem trabalhados no ensino de História, quaisquer que eles sejam. Espera-se de quem atua como profissional dessa área do conhecimento a tarefa de apresentar ao corpo discente a multiplicidade existente no passado, da produção historiográfica e seus contextos de produção.

Contudo, quando um documento norteador não aborda a construção historiográfica dos termos e a ausência de narrativas divergentes, mesmo que essas habitem mais o campo da memória coletiva como é o caso da “revolução de 64”, este possibilita a abordagem do passado (no singular porque único) no ensino de História sob tons de hegemonia/unicidade, deixando de lado as disputas sociais presentes naquela(s) sociedade(s), as quais foram base para os mais variados arranjos políticos sociais e econômicos, desde a afirmação de sociedades democráticas ou a construção de rupturas autoritárias. Além disso, essa formulação permite a falsa impressão de um consenso historiográfico inquestionável apesar do conflito ocorrido à época – o que provamos não acontecer. A assunção dessa formulação sem questionamento ou aprofundamento reprime quaisquer dúvidas ou questionamentos a esse suposto consenso, sejam menções à ausência de Ditadura, à “revolução de 64” ou questionamentos baseados em memórias individuais como veremos mais adiante.

Dessa forma, propomos inicialmente uma abordagem discente autônoma do período, buscando fortalecer o protagonismo juvenil nos estudos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em acordo ao recomendado na BNCC (BRASIL, 2018b.). O estudo do Golpe Civil-Militar e da Ditadura Militar baseado nas análises discentes de evidências produzidas em

diversos contextos durante o período, por variadas personagens e instituições, permitirá a formulação de múltiplas interpretações sobre o passado. Essa estratégia proporciona o reconhecimento de vários passados dialogando entre si, um exemplo são os debates realizados em defesa “das democracias”<sup>37</sup> durante a Ditadura Militar, ela também oportunizará a verificação sobre as variadas interpretações produzidas por discentes de uma mesma evidência histórica.

Nessa abordagem, caberá a função docente relacionar tais interpretações à historiografia do período, aqui reafirmamos convictamente a ocorrência de uma Ditadura Militar – caracterizada na gestão do Estado pelas das Forças Armadas e na prontidão no uso do aparelho repressor contra opositores. Essa gestão ditatorial durou 21 anos, iniciada em 1964 por um Golpe de Estado Civil-Militar e finalizada em 1985 na saída das Forças Armadas enquanto gestão do Estado. Afirmamos ainda a ocorrência dessa Ditadura como resultou de um processo de longa duração precedente a 1964 e continuado até os dias atuais. Ressaltamos a necessidade de historicização dos conceitos e periodizações atuais, bem como das leituras e visões durante o fato histórico. Para auxiliar nessa ação docente, o jogo criado possui diversas sugestões de trabalho no manual de utilização docente.

A definição dos termos, a análise dos currículos nacionais e a breve reflexão sobre o LDH, garantiram a chegada ao segundo ponto de parada desse trecho: como, e se, essa História e a historiografia da Ditadura Militar foi absorvida por mim enquanto sujeito, enquanto estudante da graduação em História e, por fim, enquanto educador. Toda memória é individual e contada no presente, o relato que segue é feito a partir da certeza de que minha ação docente, portanto pesquisadora, é resultado de minhas experiências e formações, e para seguir adiante é necessário olhar para trás e entender algumas coisas.

### *1.2 – Objeto, reprodutor e produtor do conteúdo Ditadura Militar: formas de constituição de um imaginário e de práticas profissionais*

O ato de memorizar é sempre individual, por mais que as memórias sejam engendradas em uma relação dialética entre formação subjetiva do indivíduo e sua relação com a sociedade, lembrar é um ato individual. Outra questão: o exercício de rememorar é estimulado via interlocução, há sempre uma necessidade colocada para buscar na consciência informações do

---

<sup>37</sup> Ressalta-se o termo no plural devido a amplitude de compreensões sobre democracia no período, muitos atores sociais – incluso opositores – defendiam sua versão de democracia. A “Revolução de 64” foi levada adiante em defesa da democracia, assim como o Golpe de Estado foi dado contra a democracia. “O governo, ao seu modo, falava em democracia, os empresários falavam em democracia, os intelectuais falavam em democracia, os partidos falavam em democracia, embora a palavra tivesse diversas conotações” (NAPOLITANO, 2014, p. 240)

passado. Essa interlocução pode ser fruto de um diálogo interno, de estímulos externos espontâneos – quando vemos um filme, ouvimos uma música ou lemos uma reportagem –, ou induzidos no diálogo mediante estímulo para relatar situações vividas em determinados contextos.

A forma mais comum de lembrança induzida externa é através de entrevistas. Buscando atender uma necessidade individual – seja ela acadêmica ou não – quem realiza uma entrevista é capaz de conduzir os relatos por caminhos que lhe interessam, sejam esses lineares, através da apresentação de datas ou acontecimentos do passado, ou específicos. Certo é a existência de um interesse específico de quem pergunta e de outro interesse também específico de quem relembra (semelhantes ou não). Outra forma de lembrança induzida é colocada via existência de uma busca individual de uma situação ou tema específico, na qual mobiliza-se a consciência e o subconsciente na procura de todas as informações, situações e emoções que acredita ter vivido, passado e sentido em relação àquela temática.

O exercício feito a seguir advém desse último formato, inspirado na constituição do Mestrado Profissional em Ensino de História que entende os saberes profissionais dos professores como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados (TARDIF, 2012) considere enriquecedor apresentar minha relação com o tema escolhido, bem como me situar referente à pesquisa e demonstrar a maneira que cheguei até aqui. Além de recordar as formas de trabalho com a temática elegida, explicitando as memórias que me formaram e as memórias que transmito. O exercício de lembrar individual afasta a narrativa da linearidade, à medida em que o texto é escrito outras memórias certamente surgirão, sempre relacionadas a fatos históricos. A seguir, relato as memórias que me trouxeram até aqui.

Há onze anos, quando iniciei minha jornada no mundo acadêmico, mais precisamente em uma graduação do curso de História na Universidade de São Paulo, tinha como objetivo me tornar capaz de agir no mundo contra injustiças sociais com o afim de alterar a realidade do bairro de periferia em que vivia na zona leste da cidade de São Paulo. Alguns elementos daquela sociedade me deixavam inquieto, era – e ainda é – impossível viver às margens de uma metrópole sem se deparar com a violência do Estado em vários níveis: a cotidiana ostensividade e repressão das Polícias Militares; o abandono dos serviços públicos de saúde; a precariedade do transporte público; a pobreza evidente de parte da população, enfim. Essas e outras manifestações de violência, diretas ou simbólicas, me instigavam a procurar compreender a origem, a questionar o aparente clima de normalidade e naturalização de tais problemas. Dentro das dinâmicas sociais possíveis, o meu lugar de minoria social, ainda que eivada de

privilégios<sup>38</sup>, me colocava em contato direto com a sexta tese de Benjamim ainda que sem saber: há um “inimigo” e ele está vencendo. Mas quem é esse “inimigo”?

Nascido e criado no bairro de Ermelino Matarazzo, zona leste da cidade de São Paulo, a violência policial sempre fora constante em minha vida, algumas vezes diretamente em “abordagens de rotina”, sempre violentas física e verbalmente, outras vezes quando via meus amigos ou pessoas desconhecidas serem abordadas de forma truculenta por policiais militares<sup>39</sup> como prática para manutenção da ordem. Também constante era a violência de pessoas próximas em conflito com a lei, todavia essa nunca me atingiu, pois havia uma certa proteção para com conhecidos. Foi através do cinema e da televisão que fiz as primeiras relações entre a violência que vivia e a praticada pelo Estado durante a Ditadura, principalmente a telenovela “Anos Rebeldes”<sup>40</sup> e o filme “O que é isso companheiro?”<sup>41</sup>

Pouco me recorro de ter estudado o tema da Ditadura Militar em minha formação básica, apesar da facilidade que tinha nas disciplinas de Humanas, tal tema não marcou minha trajetória escolar – do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Não sei dizer se isto ocorreu por uma postura relapsa minha enquanto estudante, ou se pela abordagem dos e das professoras que tive nesse trajeto, muito provavelmente pela primeira opção. Imbuído de maior consciência sobre a violência estatal, fui em busca de modificar a realidade social em que vivia e me tornei educador, almejando criar relações de paz e justiça para os meus e para o lugar de onde eu vinha. Durante a graduação, não busquei relacionar minhas ambições iniciais à formação acadêmica, deliberadamente, não tratei a disciplina que abordava o período que me motivou –

---

<sup>38</sup> Homem, branco, hétero, com família estruturada, que possui casa própria. Para uma discussão aprofundada sobre a construção da sociedade patriarcal e os privilégios usufruídos pelos homens ver ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 3 ed. Tradução de Leandro Konder. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.07-223; SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.; FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2017 e AKOTIRENE, Carla. **O Que é Interseccionalidade**. Editora Letramento. 2018.

<sup>39</sup> Ver BETIM, Felipe. **#MeuPrimeiroAbusoPolicial**: relatos sobre abordagens violentas da polícia. Jornal El País Brasil. Publicado em: 05 de jun. 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/30/politica/1496172126\\_063209.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/30/politica/1496172126_063209.html). Acesso em: 10 de mai. 2021; PINC, T. **Abordagem policial**: um encontro (des)concertante entre a polícia e o público. Revista Brasileira de Segurança Pública, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 6-23, 2007. Disponível em: <http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/13/11>. Acesso em: 10 de mai. 2021; IDEM. **Porque o policial aborda?** Um estudo empírico sobre a fundada suspeita. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38., 2014, São Paulo. Anais... São Paulo: Anpocs, 2014. Disponível em: <http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/13>. Acesso em: 10 de mai. 2021; SILVA, José Cícero da. **Enquadros**. APública.Org. Publicado em: 05 de dez. 2016. Disponível em: <https://apublica.org/2016/12/enquadro/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>40</sup> **Anos Rebeldes**. Minissérie. Roteiro: Gilberto Braga. Direção: Denis Carvalho. 20 capítulos. Duração: 40min. Rede Globo de Televisão, 1992.

<sup>41</sup> **O que é isso companheiro?** Filme. Direção: Bruno Barreto. Brasil. Columbia TriStar Filmes do Brasil, 1997. DVD (110min).



Brasil Independente II - com a devida atenção, inclusive quando optei por não estudar com o Prof. Dr. Marcos Napolitano, que nas voltas do mundo hoje uso como referência

No entanto, foi durante os tempos de graduação em vivências externas à sala de aula que aprofundei conexão de minha trajetória e a violência policial como um resquício da Ditadura. Desde o início da graduação e além do fim dela, aqui nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013 em colaboração direta com o “Movimento Mães de Maio”<sup>42</sup>, com a “Rede 2 de Outubro: contra o encarceramento em massa”<sup>43</sup> e com a “Rede Extremo Sul”<sup>44</sup>. Essa colaboração trazia discussões sobre a desmilitarização da polícia, fim do encarceramento em massa e democratização da justiça, situações presentes em meu cotidiano. Assim, a luta contra a violência policial perpassa minha formação, atuação profissional e militância social, durante esse processo ouvi falar de movimentos democráticos nas forças da lei, como a Associação de Juízes pela Democracia e os Policiais Antifascismo. Afastei-me dos movimentos sociais pelos arranjos da vida, bem como saí da cidade de São Paulo e me mudei para Aracaju no estado de Sergipe. Foi um regozijo quando 5 anos depois desse afastamento, vi um convite na rede social para participar de um debate proposto pelos Policiais Antifascismo em Aracaju, esse encontro reascendeu a motivação militante que me faltava no cenário político de 2018.

O breve relato apresentado, longe de reproduzir todas minhas experiências, serve para verificar minha relação direta com a permanência das forças policiais enquanto instrumentos de repressão gestados durante a Ditadura Militar. Essa relação que me servia de elemento motivador para ser educador, durante minha atuação profissional me permitia tratar dos temas Ditadura Militar e violência policial de forma correlacionada, apontando no presente estruturas do passado ocultas pelo manto do estado democrático de direito. Convém agora abordar as memórias que transmito, pois nos processos de ensino aprendizagem que experienciei com educandos e educandas estavam presentes minhas memórias, minha formação e a relação vivida com cada discente e cada turma específica.

Minha formação e minha opção pela docência em História me possibilitaram compreender em partes o percurso de consolidação deste campo dentro das Ciências Humanas, bem como os meios de analisar criticamente as sociedades utilizando referenciais teóricos que são condizentes com minhas práticas e posições ideológicas. Dessa maneira, mantendo a postura de educador pesquisador (FREIRE, 2019), alguns questionamentos se faziam recorrentes em minha prática docente: como pode a História ser um instrumento de libertação

---

<sup>42</sup> MOVIMENTO MÃES DE MAIO. **Mães de Maio**: do luto à luta. São Paulo, Movimento Mães de Maio, 2011.

<sup>43</sup> Rede 2 de Outubro. Disponível em: <https://rede2deoutubro.milharal.org/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>44</sup> Rede Extremo Sul. Disponível em: <https://redeextremosul.wordpress.com/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

individual e coletiva e ao mesmo tempo uma maneira de manutenção e exaltação dos vencedores? Qual o real poder que o ensino de História tem para a transformação de uma sociedade? Como trazer os vencidos à tona notabilizando suas contribuições para as sociedades pregressas? Como evidenciar as desigualdades sociais desnaturalizando-as? Como materializar a relação entre História e memória no fazer docente? Como possibilitar aos estudantes a compreensão de que existem muitos passados, e cada um é composto por diversos sujeitos localizados em determinado tempo, espaço e contextos específicos?

A amplitude dessas questões extrapola os objetivos perseguidos nessa empreitada, tendo a certeza de que cada uma dessas questões possibilitaria a formulação de diversos estudos, como tem sido prática no campo das ciências humanas. No entanto, buscarei ao longo desta pesquisa apresentar algumas reflexões que permitam discorrer a respeito dos dois últimos questionamentos apresentados, a investigação da história por meio da utilização de memórias e a percepção da multiplicidade do passado e dos sujeitos nele existentes analisando evidências produzidas através da empatia histórica<sup>45</sup>.

Para apresentar as formas como trabalhei a questão em sala de aula nesses anos de docência, é mister compreender as formas que a Ditadura Militar aparece na sala de aula. Admitindo como prática comum no meio docente abordar o conhecimento prévio discente sobre determinado assunto, buscaremos compreender esses “já tinham ouvido falar sobre a Ditadura Militar”<sup>46</sup>.

Por via de regra, estudantes trazem as afirmações produzidas nas memórias familiares – que por hora trataremos como senso comum – via produções audiovisuais (como no meu caso) ou, mais atualmente, via internet. Apesar da produção historiográfica e das propostas curriculares para educação básica mostradas anteriormente, esse período persiste no senso comum envolto de uma suposta dualidade entre um período exitoso de crescimento econômico, segurança e ordem e um período para se esquecer marcado pela ausência de liberdade, inflação e violência do Estado. Cito um exemplo pessoal.

Meu pai, que hoje está com 67 anos e viveu o período como um “cidadão comum”<sup>47</sup>, não possui um posicionamento polarizado em relação ao campo político e econômico dos anos 70. Para ele, a vida era normal, ou seja, com formação somente no antigo Ensino Primário Elementar<sup>48</sup>, na condição de migrante nordestino estabelecido na periferia de São Paulo,

---

<sup>45</sup> Categoria de análise proposta por Peter Lee será estudada no capítulo 2.

<sup>46</sup> A pergunta que realizo em sala de aula é: Quem e o que vocês já ouviram falar sobre a Ditadura Militar?

<sup>47</sup> Pessoal que não participou das movimentações sociais do período.

<sup>48</sup> A criação de uma lei orgânica da Educação Básica realizada pela Ditadura Vargas definia as etapas da mesma, essa reforma ficou conhecida posteriormente como Reforma Capanema (Gustavo Capanema – Ministro da

trabalhando em um turno de 12 horas em fábrica localizada na grande São Paulo, cujo a principal meta era ajudar os pais, irmãos e irmãs mais novos no interior de Sergipe, não havia tempo para participar ativamente da vida política, sobreviver e garantir o mínimo para os seus familiares era a única demanda. Vale a longa citação de Napolitano (2014)

A periferia de São Paulo nos anos 1970 era a síntese do lado B do milagre brasileiro. Nos bairros distantes, carentes de transporte, equipamentos de saúde, escolas e urbanização, amontoavam-se os trabalhadores, via de regra migrantes que chegavam de várias regiões do Brasil rural em busca de trabalho e vida melhor. Ali moravam as empregadas domésticas, trabalhadores da construção civil e o operariado das grandes e médias indústrias da maior metrópole do Brasil. Se a vida na cidade era melhor do que aquela vivida em meio à tradicional miséria rural brasileira, as dificuldades ainda eram imensas. A precariedade das condições materiais e serviços públicos ensejava tanto a violência, muitas vezes banal entre vizinhos, quanto a solidariedade. (p. 272)

O tempo que faltava para pensar nas coisas do país, era complementado pela escassez dos meios de comunicação ainda sob censura imposta pela Ditadura, controladora da informação veiculada para o grande público. Logo, compreende-se a afirmação dada por meu pai, bem como a criação de um senso comum de normalidade e até de êxito reafirmado pelas campanhas publicitárias do milagre econômico (NAPOLITANO, 2014). As lembranças de meu pai não são muito diferentes do que alguns alunos trazem como “memória de seus familiares” para as aulas de história, representando mais uma vez a necessidade de explicitar as multiplicidades das memórias e relacioná-las com a historiografia do período, sem deixar de abordar o fato de que para parte da sociedade brasileira a tomada de poder liderada pelos militares era justa.

As gerações nascidas a partir de 1985 não viveram sob o jugo Militar, portanto, nossas referências normalmente são criadas a partir das memórias individuais de familiares e de memórias sociais em diálogo permanente. A geração que nasce após a popularização da rede mundial de computadores possui, ainda, em sua grande maioria, amplo acesso a canais de informação outrora inexistentes ou escassos. Nesses canais, a profusão de informações sobre o passado é imensa<sup>49</sup> sem necessariamente assumir um compromisso com o Ensino de História

---

Educação e da Saúde Pública de 1934 até 1945). Nos compete definir aqui somente o antigo Ensino Primário dividido em duas etapas, Elementar com duração de 4 anos e a Complementar com duração de 1 ano. A etapa seguinte era composta do Ensino Secundário, cujo acesso era possível mediante avaliação. Para maiores detalhes ver DECRETO-LEI Nº 8.529, DE 2 DE JANEIRO DE 1946 referente ao Ensino Primário e DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942 referente ao Ensino Secundário. Vale ressaltar que no povoado de Poço dos Bois localizado na cidade de Cedro de São João – SE era oferecido somente a etapa Elementar, também importe reforçar que o estudo era realizado em paralelo ao trabalho familiar infantil, pois era necessário ajudar no sustento da casa, ainda mais em uma família volumosa como a de meu pai com 21 irmãos.

<sup>49</sup> A busca do termo “canal história” na aba vídeos no mecanismo de pesquisa da Google apresentou 25.100 resultados. Busca realizada no dia 21 de abr. de 2020.

ou com a História ciência<sup>50</sup>. O que entendemos por senso comum atualmente e que adentra a sala de aula é formado por muito mais elementos do que outrora e é justamente sua presença no Ensino e sua centralidade na vida prática que nos mobiliza no presente estudo.

Entre as afirmações geradas e replicadas nesse senso comum, uma das mais reproduzidas referente à Ditadura Militar é a de uma administração pacífica e exitosa, que justificaria a volta dos militares ao poder passando por cima das instituições estabelecidas – Executivo, Legislativo e Judiciário – e controlando-as conforme interpretação do Art. 142 outrora citado. Esse senso comum – em formato mais simplificado – atualmente compõe o ambiente escolar, sobretudo a Disciplina de História, e leva profissionais da área a procurarem formas diversas de abordar o tema.

Nesse ponto, os LDH trazem sugestões de ampliação do conteúdo e de abordagens interdisciplinares interessantíssimas, que infelizmente – e não por culpa de quem os escreve – não são efetivados nas escolas pelos mais diversos motivos. Tomemos como exemplo o livro de Boulos (2016) analisado anteriormente. Nele estão presentes dicas de diversos vídeos complementares e uma proposta de ação interdisciplinar com a Disciplina de Língua Portuguesa, além de uma atividade relacionando o tema à ação cidadã atual (BOULOS, 2016, p. 225). No entanto, parte considerável dos educadores e das educadoras mantém a abordagem historiográfica linear com foco principal nos desdobramentos políticos, econômicos e culturais sem a possível – e por esse estudo desejada – complexificação de suas formulações e ocorrências: perdura a dicotomia apresentada por Fico anteriormente entre mocinhos e bandidos – gerais (golpistas ou revolucionários), luta armada de esquerda (resistentes ou terroristas).

Reconhecemos e somos afetados pelas diversas dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem da História na educação básica, sejam elas práticas (condições materiais), metodológicas e, sem resumir a esses três pontos, a relação do produzido na ciência histórica com o aplicado ao nível básico, principalmente via LDH. Essas dificuldades levaram à elaboração de mais uma possibilidade para trabalhar a Ditadura Militar nas aulas de História, com foco no Ensino Médio.

---

<sup>50</sup> Importante ressaltar o papel dos e das profissionais do Ensino de História em orientar os educandos e as educandas sobre quais canais se comprometem com a ciência histórica e a historiografia apresentando suas fontes. No que diz respeito ao Ensino de História ainda não encontramos um canal que apresente uma metodologia de trabalho, ou ainda orientações de uso dos vídeos em sala de aula, a maior parte desses “canais de história” apresentam as narrativas históricas produzidas pela historiografia em linguagem acessível e por meio de hiperlinks. Para História Digital ver MAYNARD, D. C. S. **Passado eletrônico**: notas sobre história digital. Acervo - Revista do Arquivo Nacional, v. 29, n. 2, p. 103-116, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/44800>>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

A proposta de Ensino aqui adotada, portanto, surge dessa indignação/incapacitação pessoal frente a tais dificuldades. Os percalços recém apontados foram, e são, verificados na minha prática diária como educador de História. Ora por acomodação, ora por suposta falta de acesso a outros materiais e fontes históricas, ou ambas condições. Ingenuamente – ou vivendo em enganação – acreditava ser possível encontrar soluções no fazer diário, sem recorrer às teorias tanto do campo Ensino de História, quanto da História ciência. Nessa crença, uma frustração se abatia sobre mim devido à falta de retorno positivo por partes do corpo discente, especialmente no tema abordado tão caro para minha construção enquanto sujeito/educador/pesquisador. Por esse motivo, era necessário aprimorar minha formação, assim ocorre o meu ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe.

Aprovado no processo seletivo e matriculado, foi através das disciplinas ofertadas pelo programa<sup>51</sup> que o binômio teoria e prática voltou a se configurar como essencial para o bom fazer pedagógico e para o desenvolvimento do produto. Nas disciplinas “História do Ensino de História” ministrada pelo Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos, “Teoria da História” ministrada em conjunto pela Prof. Dra. Andressa Maynard e pelo Prof. Dr. Itamar Freitas e “Seminário de Pesquisa” ministrada em conjunto também pelo Prof. Dr. Itamar Freitas e pelo Prof. Dr. Dilton Maynard se engendrou a proposição metodológica para o ensino de história que será construída nesse trabalho e materializada na formulação de um jogo para o Ensino Médio.

Nesses lugares de saber, foram realizados os primeiros contatos com as teorias que nortearão a proposta construída, partindo da formulação de Jörn Rüsen, que verifica e estrutura a existência de diferentes níveis de consciência histórica e a relação entre ciência histórica e vida prática (RÜSEN, 2015), buscamos compreender a inserção destas noções na relação ensino x aprendizagem na Disciplina História. Tal seleção foi propiciada pelos professores Fábio Alves e Itamar Freitas ao apresentarem e debaterem as teorias e os usos na prática de ensino.

No entanto, nos furtamos de aplicar estas formulações diretamente enquanto metodologia para o ensino de história, utilizando-as como categorias de análise. Propomos como metodologia o trabalho com a “empatia histórica” (BARTON & LEVISTIK, 2004; ASHBY & LEE, 1987; LEE, 2005). O caminho até o conceito de empatia histórica é curioso e vale a lembrança.

---

<sup>51</sup> As disciplinas ofertadas foram: Teoria da História; História do Ensino de História; Percursos e Linguagens da Arte no Ensino de História; Educação Patrimonial e Ensino de História; Seminário de Pesquisa; Tópico Especial em Ensino de História. Todas ministradas no ano de 2019.

Nas primeiras aulas da disciplina “Percursos e Linguagens da Arte no Ensino de História” ministrada pelo Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro, antes de ele se tornar orientador dessa produção, fomos impelidos a apresentar nossas ideias de temas a serem pesquisados e de produtos possíveis de serem construídos. Nesse momento, quando apresentei minhas inquietações houve uma fagulha de conceituação do tema, quando o professor indagou se minha intenção era sensibilizar os alunos e naquele momento eu não soube definir bem.

No segundo semestre, sob anuência do orientador Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro, solicitei uma reunião para orientação teórica com o prof. Itamar Freitas. Ao apresentar a proposta e a intenção de pesquisa, o professor me indagou por diversas vezes qual era o meu problema histórico, até que cheguei à seguinte formulação: mobilizar os estudantes que desqualificam a ocorrência da Ditadura Militar para o estudo deste tema, mostrando as diversas versões e dando a eles a possibilidade de analisarem pessoalmente e decidirem como ponto de partida qual narrativa lhes convêm mais. Em uma resposta que parecia óbvia, o professor identificou teoricamente minha intenção em trabalhar com o conceito de empatia histórica, e, depois da indicação de diversas leituras, aqui estamos.

Essencial para a realização dessa empreitada é o trabalho realizado pelo professor e pesquisador inglês Peter Lee cujo o contato fora propiciado pelas mesmas disciplinas teóricas já mencionadas. Este autor atuou na educação básica e depois como pesquisador, focando no ensino de história e na maneira como as crianças aprendem história<sup>52</sup>, grande parte dessas investigações em parceria com Rosalyn Ashby. De suas reflexões foram retiradas as definições de “conceito de segunda ordem” (LEE, 2005) para abordagem do tema através da empatia histórica, assim como a definição de “conceito substantivo” (LEE, 2005) para a definição da Ditadura Militar como tema a ser estudado.

Esse tema presente em minha trajetória, em 2018 ganhou um contexto especial: a tensão crescente e constante frente à possibilidade de eleição por via democrática de um candidato que representava parte das Forças Armadas e era um defensor “revolução de 64” e das práticas de tortura. Nesse ano, proliferaram atividades públicas que buscavam compreender o crescimento de visões conservadoras da sociedade brasileira e do mundo. Essas atividades ganharam impulso com o processo de impedimento da presidente Dilma Rousseff, mas frente ao cenário

---

<sup>52</sup> Para mais informações sobre a visão do próprio Peter Lee e sua atuação ver SILVA, Cristiani Bereta da. **O ENSINO DE HISTÓRIA - ALGUMAS REFLEXÕES DO REINO UNIDO**: entrevista com Peter J. Lee. In: Tempo e Argumento – Revista de História do Tempo Presente. v. 4, n. 2. Florianópolis. 2012. e-ISSN 2175-1803. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012216>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

pintado para as primeiras eleições para o executivo federal após o impedimento, verificou-se mais eventos refletindo sobre o cenário político nacional e o referido pleito.

Pude acompanhar alguns encontros realizados na cidade de Aracaju, entre eles – e mais importante para esta produção – o seminário “POLICIAIS PELA DEMOCRACIA, contra o fascismo e a retirada de direitos dos trabalhadores<sup>53</sup>” organizado pelo coletivo “Policiais Antifascismo<sup>54</sup>” e pelo Delegado de Polícia Civil Mario Leony. O evento aconteceu no dia 23 de outubro de 2018, dois dias após a aplicação da prova para ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História, com uma coincidência entre os dois eventos: o tema. O exame de ingresso para o ProfHistória é composto por 20 questões objetivas e uma questão discursiva. Na parte discursiva, era preciso elaborar uma aula escolhendo entre dois temas: o tema 1 era relacionado à Declaração Universal dos Direitos Humanos; o tema 2 era relacionado à permanência do tripé da Ditadura Militar no Brasil: tortura, desaparecimento e censura<sup>55</sup>. Mal sabia eu que minha opção por criar uma aula a partir do tema 2 seria retomada no seminário “Policiais pela democracia”.

As falas proferidas no seminário foram assertivas na análise conjuntural que realizaram, todavia a fala que mais me impactou foi realizada pelo Prof. Dr. Fernando Sá do Departamento de História da UFS, que em sua apresentação ressaltou o impacto que a ausência de “lugares de memória” do período ditatorial e de uma cultura valorizadora da memória representava no momento vivido. Problematicou inclusive o nome do “Memorial da Democracia” criado na UFS em referência às memórias do autoritarismo, ele fez questão de ressaltar que a escolha pelo nome democracia em detrimento de Ditadura atenuava as atrocidades cometidas pelos governos ditatoriais.

Mesmo antes de aprovado na seleção do mestrado, a fala do professor me instigou a pensar em elaborar, caso aprovado fosse, diversas possibilidades de produtos relacionados à questão das memórias da Ditadura, desde um pequeno memorial escolar até a proposta de criação de um jogo. Mais do que isso, deixou acesa uma fagulha de disputas de memória, era preciso confrontar as memórias de normalidade e êxito da Ditadura Militar que habitavam o

---

<sup>53</sup> O evento foi divulgado nos meios de comunicação e nas redes sociais. “Policiais promovem evento em favor da democracia em Sergipe”. Redação FAN F1 22/10/2018. Disponível em <https://fanf1.com.br/policiais-promovem-evento-em-favor-da-democracia-em-sergipe/>. Acesso em: 10 de mai. 2021. Seminário Policiais Pela Democracia. Disponível em: <https://www.facebook.com/events/oab-ordem-dos-advogados-do-brasil-sec%C3%A7%C3%A3o-sergipe/semin%C3%A1rio-policiais-pela-democracia/2512201272400749/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>54</sup> Página Policiais Antifascismo. Disponível em: <http://policiaisantifascismo.blogspot.com/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>55</sup> Disponível em: [https://www.vestibular.uerj.br/wpcontent/uploads/2019/07/194\\_prova\\_ProfHistoria\\_2019.pdf](https://www.vestibular.uerj.br/wpcontent/uploads/2019/07/194_prova_ProfHistoria_2019.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

nosso senso comum e a sala de aula. Naquele momento, ficou latente para mim que uma possibilidade era a historicização dessas memórias e o diálogo entre as memórias de normalidade e as memórias de exceção, era necessário complexificar as memórias do período de exceção.

Essa complexificação será realizada tomando por fonte as memórias recolhidas durante os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, as quais foram publicadas no Relatório Final em 2014. Esse extenso referencial tem sido pouco utilizado por professores e professoras de História, uma breve pesquisa entre colegas de profissão revela tal fato. Por exemplo, em um grupo virtual da rede social WhatsApp, composto por 18 profissionais do Ensino de História para o nível básico, somente uma pessoa – excetuando-me – já teve algum contato com o Relatório.

Elencamos previamente, como possíveis motivos: a “recente” publicação do relatório em 2014 em um contexto político de fortes questionamentos públicos que pressionavam o governo em questão; a falta de interesse da grande mídia de aprofundar o debate sobre a Ditadura Militar, seus agentes e seus alvos (vítimas); a falta de debate público acessível à maioria da população sobre as permanências do período autoritário<sup>56</sup>, a pouca ênfase dada pelos governos às políticas de memória, justiça e transição<sup>57</sup>, visto que somente após 27 anos de governos civis foi criada uma comissão com autonomia garantida por lei para tentar elucidar questões em aberto dos governos ditatoriais e a recente divulgação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Infantil e Fundamental e Médio (2018b), a qual avança na denominação do fato histórico, mas não menciona os trabalhos da Comissão e a produção de seu relatório como fonte ou objeto do conhecimento histórico para ser trabalhado na educação básica.

Por tais motivos, reafirmamos a utilização dos depoimentos colhidos pela Comissão Nacional da Verdade (CNV) como principal fonte para o desenvolvimento do produto aqui proposto. Os relatos orais transformados em documentos pela CNV permitem a realização do que perseguimos nesse trabalho: a abordagem do passado através da empatia histórica visando a percepção da existência de variadas razões, crenças e valores das personagens e instituições presentes no jogo de tabuleiro. Anteriormente, havia utilizado memórias da Ditadura Militar no processo de ensino-aprendizagem, essas utilizações prévias, foram influenciadas por outras

---

<sup>56</sup> Reconhecemos a profusão de debates principalmente nas datas dos 40 e 50 anos do Golpe Civil-Militar, contudo, grande parte desses eventos é restrito ao meio acadêmico, ou a grupos engajados nas lutas pelos Direitos Humanos, infelizmente.

<sup>57</sup> Essa discussão será retomada no 3 capítulo quando abordamos a Comissão Nacional da Verdade e as políticas públicas de memória e justiça relacionadas aos crimes da Ditadura.



práticas docentes, convêm explicitá-las, bem como demonstrar a maneira que as atividades realizadas anteriormente se ligam à proposta criada nesse estudo.

Existem diversas iniciativas individuais docentes utilizadas para diversificar e estimular a investigação da Ditadura Militar: encenações teatrais, instalações, reproduções de festivais da canção típicos da época, os exemplos são infindos e diversos, porém quando não sistematizadas, refletidas e compartilhadas essas experiências não possuem reprodutibilidade, ficam restritas à ação pontual docente. Durante uma ação desse tipo me ocorreu a necessidade de sensibilizar o corpo discente quando adentramos a investigação de um período traumático como no caso da Ditadura Militar. Era preciso constatar a importância do tema, os traumas vividos e marcados nas personagens do período, principalmente os relacionados ao contexto de maior violência na repressão à luta armada, mais do que isso, reconhecer esses traumas como parte de uma construção histórica violenta que persiste em nossa atualidade, vale a reflexão de Carlos Fico

Apesar do predomínio das leituras marcadas pela contradição e ironia, é preciso deslindar a questão do trauma como problema historiográfico porque ele terá sido, provavelmente, a causa da construção do confronto entre “luta armada” e repressão como fato emblemático da Ditadura apesar de as ações armadas terem sido em pequeno número, restritas geograficamente (basicamente às cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo) e limitadas temporalmente (avolumaram-se em 1969 e quase não ocorreram em 1971). A hipótese de que a construção desse fato emblemático decorreu de trauma causado pela violência mencionada, demanda, naturalmente, pesquisa sofisticada. Não se trataria, por certo, de memória traumática nos moldes da que se constituiu na Argentina, mas, como já avantei em outro trabalho, de memória restrita aos grupos de esquerda e marcada também pela frustração: frustração com o fracasso da opção pelas armas; com a imutabilidade do projeto Militar de transição; com a ausência de clara ruptura entre Ditadura e democracia e com a falta de punição dos torturadores (FICO, 2017, p. 46)

Se a estudo aprofundado dos traumas oriundos da Ditadura Militar e da atual democracia pela historiografia brasileira está por ser feito, conforme aponta Carlos Fico, a reprodução dramática do mesmo é amplamente difundida, seja no teatro, nas telenovelas ou nos filmes, cabe também ao ensino de História se debruçar sobre o tema produzir conteúdo e vivências para o reconhecimento e, oxalá, ressignificação desses traumas. A experimentação relatada a seguir mostra as possibilidades incríveis de trabalho com o tema partindo das memórias do período.

O ano de 2014 marcava 50 anos do Golpe Civil-Militar. Nesse tempo trabalhava como professor efetivo da Prefeitura de São Paulo e nos foi dada orientação para produzimos conteúdos sob o mote “Conhecer para não repetir: 50 anos do Golpe de 1964”<sup>58</sup>. Como

---

<sup>58</sup> Conhecer para não repetir: 50 anos do Golpe de 1964. Secretaria de Direitos Humanos. Prefeitura Municipal de São Paulo. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos\\_humanos/direito\\_a\\_memoria\\_e\\_a\\_verdade/noticias/?p=182814](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/direito_a_memoria_e_a_verdade/noticias/?p=182814). Acesso em: 10 de mai. 2021.

preparação realizamos um estudo do meio no Memorial da Resistência localizado na antiga sede do DOPS na cidade de São Paulo/SP. Durante a ação, uma das instalações que mais chamou a atenção foi a reprodução de uma das celas da carceragem, no meio da cela havia um banco com uma rosa dentro de um vidro, enquanto eram reproduzidos depoimentos orais das presas e dos presos que ali estiveram durante a Ditadura. A experiência foi tocante para mim e para educandos e educandas que me acompanhavam. Ao voltarmos chocados desse trabalho de campo, confrontei-os com as narrativas que pregavam normalidade no período, democracia plena e felicidade.

Engendrou-se a ideia de criar uma instalação que privilegiasse a audição e impossibilitasse a visão, simulando uma sala de interrogatório clandestino onde as pessoas eram encapuzadas e submetidas as mais diversas formas de tortura. À porta, de forma compreensível, estavam espalhados cartazes que reproduziam a Declaração Universal dos Direitos Humanos para serem lidos antes de entrar na sala. Não havia qualquer descrição sobre o que aconteceria naquele ambiente. Para entrar na sala, quem visitava era vendado e colocado sentado em cadeiras com os encostos colados uns aos outros. Apagavam-se as luzes, e eram reproduzidas montagens de áudio que misturavam depoimentos de pessoas torturadas, propagandas do governo alegando democracia e músicas de resistência à Ditadura, ao passo que estudantes condutores da instalação batiam em placas de ferro fazendo um barulho estrondoso e reproduziam falas inspiradas nas sessões de tortura retiradas do filme “Batismo de Sangue”<sup>59</sup>.

A instalação obteve grande repercussão e gerou curiosidade no restante dos discente que não haviam participado de sua produção. Como resultado dessa e de outras ações realizadas ao mesmo tempo na escola (peça de teatro sobre o Ato Institucional nº5, linha do tempo no corredor da Escola, reprodução de cartazes da Marcha da Família com Deus pela Propriedade e do Comício dos 100 mil) formou-se uma turma apropriada do conteúdo histórico, principalmente os que produziram as instalações, mas também ficaram marcados e marcadas aqueles que vivenciaram a instalação enquanto espectadores, para minha surpresa o maior impacto percebido foi no corpo docente.

Cogitei a sistematização dessa instalação como produto do Mestrado Profissional em Ensino de História, todavia, a reprodutibilidade dela demandaria uma ação coletiva da instituição de Ensino, bem como espaços físicos disponíveis para tal e equipamentos de áudio necessários, pensando de forma operacionalizada, não era acessível às mais diversas variedades escolares.

---

<sup>59</sup> Batismo de Sangue. Direção Helvécio Ratton. Brasil. Downtown Filmes, 2006. DVD (110min)

Outra possibilidade deu-se a partir da questão levantada pelo Prof. Dr. Fernando Sá no referido seminário, aviltou-se a formulação de um manual para construção de pequenos memoriais da Ditadura nas escolas. Esses seriam alimentados com memórias referentes à Ditadura recolhidas pelos estudantes em seus círculos familiares. Tais memórias seriam associadas ao conhecimento histórico pelos estudantes por meio do cruzamento de fontes e de referenciação historiográfica e um exercício de história oral. Mais uma vez, a questão de operacionalização do produto me demoveu da ideia.

Foi durante as aulas ministradas pelo Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro de “Percursos e Linguagens da Arte no Ensino de História” e as aulas ministradas pela Prof. Dra. Janaína Cardoso de Melo de “Educação Patrimonial e Ensino de História”, a primeira apontando diferentes abordagens ao Ensino de História e a segunda apresentando metodologias diversificadas para trabalhar as questões ligadas ao patrimônio, que se deu o *insight* de criar um jogo que possibilitasse o estudo da relação entre Memória e História, mas que também fizesse uma relação visual entre presente e passado.

A estruturação dessa possibilidade se deu a partir da leitura do livro “A Danação do Objeto: o museu no ensino de história” de Francisco Regis Lopes Ramos (2004). No livro, o autor propõe como repensar um Museu, espaço consagrado como de conhecimento tradicional, em espaço educativo a luz da dialogia. Refletindo sobre sua prática à frente do Museu do Ceará, o Professor Doutor trilha um caminho entre o ensino de História e os Museus como espaços educativos frente um novo prisma: espaços nos quais os objetos que se tornaram museológicos são retirados do lugar de apreciação de um artefato do passado exposto no presente, para se tornarem “objetos geradores” de conhecimento crítico a partir de um diálogo com o sujeito. Partindo da centralidade do objeto, uma pedagogia dos objetos geradores (RAMOS, 2004) adota como pressuposto o diálogo entre sujeito e objeto, sendo capaz de ressignificar a experiência museológica enquanto espaço educativo. Em suas palavras:

O trabalho pedagógico com o objeto gerador sugere que, inicialmente, sejam exploradas as inúmeras relações entre o objeto e quem o escolheu. Mais cedo ou mais tarde, isso desemboca em outros atos criativos: a relação entre objetos do presente e do passado e o próprio questionamento sobre as divisões entre pretérito e o mundo atual. Tais exercícios vão, pouco a pouco, constituindo base para um relacionamento mais crítico com as exposições museológicas. (RAMOS, 2004, p. 64)

A partir da ideia de objeto gerador e de sua centralidade no diálogo com os interlocutores, concebeu-se a proposta de utilização de memórias coletadas pela CNV como objetos geradores capazes de engendrar diálogos entre as memórias e a história. Pretende-se

através do jogo aviltar o reconhecimento dos trabalhos realizados pelas memórias (JELIN, 2002) como frutos de ação social inseridos em determinados contextos políticos. Elas, assim como qualquer outra evidência, precisam ser verificadas e reconhecidas como vestígios do passado carregados de historicidade, atravessados pelo meio social circundante e manifestados no presente.

O jogo possibilitará o diálogo entre os conceitos de Memória e História, abarcando a permanência das solicitações por intervenção Militar na atual democracia através da utilização de fotografias de protestos realizados nas ruas no tempo presente, e também de protestos contrários à Ditadura quase sempre em datas simultâneas: 31 de março e 1 de abril, datas do Golpe de Estado. Tais fotografias, por si só, justificariam a construção e a necessidade do produto construído, assim, ao jogar não miraremos o passado como algo distante, mas dentro de demandas do presente. As fotografias selecionadas para compor o produto não serão apenas recursos ilustrativos, serão também analisadas na condição de fontes históricas.

Escolhemos a produção de um jogo pela capacidade de reprodução do real (HUIZINGA, 2000). Em um jogo podem ser construídas situações pelas quais quem está jogando dificilmente passaria na vida real, uma estudante pode se tornar a pessoa que escuta um depoimento de alguém que foi torturado, pode assumir o papel de historiadora e analisar esse depoimento através de procedimentos metodológicos, pode se transportar para um protesto de rua, bem como realizar interpretações de o porquê as pessoas reivindicam determinadas escolhas, pode ainda sofrer com relatos de tortura sem necessariamente vivê-las. Essa sensibilização proporcionada pelo ato de jogar permitirá a docentes e discentes a iniciação dos estudos sobre o Golpe Civil-Militar de 1964 e da Ditadura Militar de forma mais lúdica.

O público alvo para aplicação desse jogo será o terceiro ano do Ensino Médio por alguns motivos. Primeiro, pela ausência/negação da ludicidade nessa etapa de ensino, fato que falaremos no próximo capítulo; segundo, porque, como jovens a entrar na fase adulta, o estudo de parte do passado via empatia histórica envolto em questões traumáticas permitirá, caso desejem, intervir de maneira direta e compromissada na democracia brasileira, reconhecer as muitas vozes, debater com argumentos e respeito variadas interpretações da realidade, identificar e denunciar quaisquer violações que atentem contra a dignidade humana e o direito à vida. Ampara-nos a Base Nacional Curricular Comum ao estabelecer que

(...) no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes **desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos** – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, **elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade**. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de

conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BRASIL, 2018b, p. 561 e 562)

A ideia de diálogo é central no estudo das Ciências Humanas. O nome escolhido para o jogo faz referência à capacidade de realizar um diálogo conforme o trecho da BNCC objetiva principalmente estabelecer uma relação entre Memória e História. O nome “Diálogos com as Memórias: uma operação histórica”, almeja que discentes compreendam as pessoas no passado a partir de suas crenças, valores e razões. Para tanto, é necessário apresentar memórias antagônicas de um mesmo fato, reconhecendo que mesmo memórias convergentes trazem relatos distintos, nesse ponto a empatia histórica é utilizada como método de análise.

A relação dialética criada no jogo proporciona o diálogo entre as diversas memórias, entre distintas versões do passado, entre Memória e História, entre Presente e Passado, entre interpretar autonomamente evidências do passado e receber narrativas históricas reconhecidas, entre senso comum e conhecimento histórico, entre vida prática e disciplina escolas, entre docente e discente, entre pesquisa e prática. Todos esses elementos presentes em minha prática e constantes – em minha opinião – da História enquanto ciência, estão de alguma forma presentes em escala reduzida nesse jogo que busca, à sua maneira, tornar a prática do Ensino de História no nível médio menos onerosa e mais humana.

O Mestrado Profissional em Ensino de História viabiliza a localização e a manifestação dessa potencialidade que cada trabalhador dedicado a lecionar História na educação básica possui. Localizar e estimular educadores e educadoras para que reflitam sobre seu fazer pedagógico, sobre a condição sócio histórica de seus corpos e a maneira que afetam e se deixam afetar durante o processo de ensino-aprendizagem, é central para que surjam propostas metodológicas, processos e produtos voltados para o ensino-aprendizagem que respeitem as variadas realidades desse país continente que habitamos.

Foi esse trajeto que busquei apresentar até então e essa forma de ensinar-aprendendo História que busco e acredito somente foi possível devido à compreensão via ProfHistória do Ensino de História existente e aplicado no Brasil. Esse discernimento permitirá a proposição de uma forma de estudar história pouco comum até então, mas que, acredita-se, dialoga de forma coerente e propositiva com as dificuldades e negações que se manifestam no dia a dia de professores e professoras.

Nesta etapa, definimos conceitualmente o Golpe Civil-Militar de 1964 e a Ditadura Militar, sua duração de 1964 a 1985, apresentamos as narrativas do período que afirmavam ter ocorrido uma “revolução para manter a ordem e a segurança, bem como afastar a subversão comunista do país”, reconhecendo e valorizando sua existência no contexto histórico, mas confrontando-a a luz da historiografia apresentada. Historiografia essa que carrega consensos e dissensos, principalmente nas conceituações mais específicas, mas que tem cada vez mais abordado a Ditadura com rigor e métodos inerentes a ciência histórica, mostramos também como o tema aparecia nas diretrizes curriculares nacionais e como foi abordado no documento mais recente, a BNCC do Ensino Fundamental e Médio de 2018, além de exemplificarmos algumas sugestões e práticas de trabalho desse conteúdo via LDH.

Também utilizei esse espaço para me localizar dentro da pesquisa, da prática profissional e ressignificar as memórias relacionadas à temática que me trouxeram até aqui e as memórias que transmito enquanto leciono um dos períodos mais turvos de nossa história recente. Acredito ter ficado explícito que meu problema de pesquisa não surgiu quando entrei no programa de pós-graduação, e continuará após concluir essa etapa de formação.

Preparado o terreno com os conceitos iniciais estabelecidos, é hora de seguir caminhando. Na próxima, parada nos espera uma reflexão sobre qual Ensino de História é praticado no Brasil (OLIVEIRA, 2011a) e de que formas esse (des)valoriza os conhecimentos discentes até então compreendidos como senso comum. Em seguida analisar o lugar desse senso comum na ciência História (RÜSEN, 2015), compreender o valor desses saberes para a ciência História e qual forma de incluí-los na construção do saber histórico (LEE, 2005), para enfim apresentarmos nossa contribuição para a prática docente e a aprendizagem discente via o não inédito, mas ainda restrito, estudo do passado através da empatia histórica (ASHBY & LEE, 1987; BARTON & LEVISTIK, 2004; LEE, 2005).

## 2. “OUVI DIZER QUE NAQUELE TEMPO TUDO FUNCIONAVA”

*Pensar certo, do ponto de vista do educador, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.*

Paulo Freire<sup>60</sup>

A frase sintomática que intitula esse capítulo foi retirada de uma entre tantas aulas dadas sobre a Ditadura Militar e é cada vez mais comum para docentes do Ensino de História praticado no Brasil. Sim, Brasil, pois já atuei como professor em ao menos 4 cidades, duas capitais e em todas as situações ela se repetiu. Os sintomas aparentes são saudosismo, falta de conhecimento histórico, desinteresse pelo estudo do passado, reprodução do senso comum. No entanto, há traços não visíveis, os quais demandam uma investigação minuciosa: por que tememos o senso comum dentro das aulas de História? Existe somente uma forma de estudar o passado? Qual passado escolhemos reproduzir em sala de aula? Realmente escolhemos o que estudar em História? De que forma fazemos isso? Qual o papel dos estudantes no ensino de História? Quais os nossos objetivos ao investigar o passado?

Acreditamos que compreender esses sinais e propor alternativas seja tarefa diária de profissionais da educação, apesar das dificuldades e das retinas fatigadas frente a tantas pedras nos caminhos<sup>61</sup>. Encontramos nessa dissertação uma oportunidade ideal para tanto, por isso, nesse capítulo buscamos investigar essa relação do senso comum com o conhecimento histórico produzido em sala de aula, refletindo sobre o que se ensina e o que se deseja ensinar. Considerando discentes a fundação dessa construção, propomos uma alternativa que possibilite identificar múltiplas personagens e instituições, bem como suas crenças, valores e razões em partes do passado abordado no jogo, adotando como método de análise a empatia histórica, buscando que discentes respeitem aquilo que ouviram dizer, mas busquem erigir suas próprias interpretações do passado.

Poucas propostas para o Ensino de História são inovadoras de fato em relação a métodos e formas, a despeito de nomeações em inglês ou que busquem se autointitular como novidade negando um modelo pregresso, mantém-se, via de regra, o foco na relação professor (detentor

---

<sup>60</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Ed. Paz e Terra. 1996. p. 14.

<sup>61</sup> Referência ao célebre poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade in ANDRADE, Carlos Drummond. **Alguma Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

do conhecimento específico) x estudante (quem receberá esse conhecimento específico). A proposta elaborada nesse trecho não abre novos caminhos para o trabalho na Disciplina História.

Buscar-se-á através dela compreender a atual situação desse e como ele foi estruturado no Brasil nos anos pós Ditadura Militar, para então olhar atenciosamente as pedras no caminho, por hora chamadas de senso comum discente, mirando-as como fundamentais e estruturantes do processo de ensino-aprendizagem – e também da relação educador-educando. Essa forma de utilizar as pedras que encontramos em nossos caminhos permitirá enveredar por uma trilha ainda pouco utilizada, mas de possibilidades valiosas no Ensino de História: a utilização da empatia histórica como método, entrelaçada à criação de estratégias acolhedoras do senso comum e estimuladoras da ação criadora discente, conforme afirma e advoga Paulo Freire.

## 2.1. – Que História se quer ensinar na escola?

A profissão docente como um todo requer habilidades e competências que, por vezes, acreditamos praticar, mas vão além da formação específica e didática. O fazer docente enquanto atuação profissional exige pesquisa constante, ou nas palavras de Freire (1996), exige que atuemos como professores-pesquisadores alinhando a prática cotidiana à autoformação em um exercício contínuo de autonomia. Ainda que imbuamos o corpo discente da mesma práxis, para a transformação da e na sua existência e, por consequência, da realidade social em que estamos inseridos, Freire nos lembra que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o educador se perceba e se assuma, porque educador, (*prático da relação dialógica com o conhecimento e com o fazer docente, comprometido com uma educação crítica*) como pesquisador” (FREIRE, 1996, p. 14).

É mister ressaltar a compreensão nesse estudo dessa assertiva freiriana como condição que deveria transpassar todas as áreas e disciplinas escolares. Admitindo a centralidade desse ponto, a prática docente nas disciplinas escolares demandaria atenção redobrada por parte de docentes que atuam no campo das Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia). A necessidade de atuação mais atenta está ancorada na concepção de ensino que será defendida aqui: a prática docente fundamentada nas teorias e metodologias do campo científico correspondente – para nós, Teoria do Ensino de História e Teoria da História – associada ao conhecimento prévio discente enquanto seres humanos em formação contínua com o objetivo de propiciar atuação autônoma frente ao conhecimento e à vida prática.



É digno de esclarecimento ressaltar que essa ideia de ensino é fruto de uma formação/atuação ligada a movimentos sociais, do reconhecimento da minha condição de oprimido nos mundos (real e acadêmico<sup>62</sup>) e da busca constante por libertação da condição de oprimido e construção diária da autonomia. Falaremos por objetivo e foco de pesquisa da disciplina História, propondo um objeto de ensino lúdico e uma possibilidade de atuação, dentre tantas, para docentes que reconhecemos também como pesquisadores e pesquisadoras. Iniciamos com uma reflexão essencial para este texto partindo de nossa área de atuação: a História.

No decorrer da formação do Brasil houve, e ainda há, entendimentos opostos sobre o que seria a História enquanto componente do currículo básico, os quais mantiveram e mantêm disputas na produção acadêmica e na proposição de políticas públicas referentes à matéria. Não refaremos todo o processo da implementação ou do reconhecimento da História como componente curricular, tão pouco retomaremos todas as produções que tiveram como objeto de pesquisa a historicização do “Ensino de História”<sup>63</sup> uma vez que esse não é o objeto dessa empreitada. Ressalto ainda que as mudanças de diretrizes do Ensino de História, no Brasil e no Mundo, acompanharam as mudanças da História enquanto campo científico, sua afirmação e suas diversas formas de aplicação ao menos no que diz respeito à teoria, algo que também foge ao objetivo dessa dissertação<sup>64</sup>.

O Ensino de História aqui abordado refere-se ao estudo da ciência História aplicada como campo de conhecimento essencial na formação escolar básica. Tal acepção exige o esclarecimento de dois pontos que consideramos fundamentais: o novo ensino médio e a historicização da História enquanto prática social. A proposição do Novo Ensino Médio

---

<sup>62</sup> O reconhecimento da condição de oprimido no mundo acadêmico se deu na primeira semana de aula do curso de graduação em História na Universidade de São Paulo no período vespertino, dois momentos foram chaves para tanto: uma pesquisa inicial e informal feita pelo Prof. Dr. Horácio Gutiérrez (disciplina América Pré-Colombiana) questionando quantos estudantes eram oriundos da educação pública (em uma sala com 60 alunos, se manifestaram eu e mais 2) e quando o Prof. Dr. José Geraldo Vinci de Moraes (disciplina Metodologia da História I) iniciou uma discussão sobre Karl Marx e o marxismo e eu não fazia ideia do que estava acontecendo, naquele momento o sentimento de exclusão ficou latente, assim como a necessidade de superá-lo.

<sup>63</sup> Para tal ver FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2 ed. Ed. Autentica. Belo Horizonte, 2006; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização**. Revista História da Educação - RHE Porto Alegre v. 16 n. 37 maio/ago. 2012 p. 73-91 e BITTENCOURT, C. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 11 dez. 2018.

<sup>64</sup> As discussões referentes aos caminhos que levaram à concretização da História enquanto Disciplina Escolar foram realizadas no mestrado por intermédio do Prof. Fabio Alves, a historicização do Ensino de História, a desmistificação do caráter revolucionário intrínseco ao conhecimento histórico e a multiplicidade de concepções de Ensino de História aplicado à educação básica foram pontos centrais para nossa compreensão, balizamento e referenciação sobre o Ensino de história, porém nos comprometemos nessa dissertação em explorar uma possibilidade para o ensino de história através da construção de um produto – objetivo fim do mestrado profissional -, logo acreditamos que uma repaginação dos percursos da Disciplina História fugiria ao nosso objetivo.

apresenta uma possibilidade de renovação na utilização do conhecimento histórico aplicado à educação básica, não restringindo o estudo da História à necessidade de abordagem específica disciplinar no currículo, proporcionando abordagens interdisciplinares<sup>65</sup>, assim como as metodologias da História poderiam ser aplicadas a quaisquer áreas do conhecimento, possibilidade aviltada mediante à (in)definição da estruturação curricular do novo ensino médio conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular.

É possível que o conhecimento histórico esteja presente nos quatro itinerários formativos previstos pelo Novo Ensino Médio: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e formação técnica e profissional e não apenas incrustado no percurso que mais o identifica geralmente: ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2018b, p. 10)

O estudo do passado nem sempre foi fruto de uma análise metodológica conforme conhecemos atualmente<sup>66</sup>, nem por isso a prática de se fazer história deixou de ser passada por gerações, modificada ao longo do tempo até chegar às escolas metódicas dos séculos XVIII e XIX. A História continua a ser produzida independentemente do rigor metodológico exigido por suas teorias, assim como qualquer prática de educação, conforme o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases de 1996: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, Art. 1), o conhecimento histórico não está restrito aos círculos acadêmicos. Desta maneira, acreditamos que o Ensino de História não se restrinja também à definição de Disciplina Escolar apresentada a seguir, todavia continuaremos a utilizar essa aceção dada sua permanência na transição para o novo ensino médio.

A Escola entendida como um espaço de formação humana fundamentada a partir de correntes pedagógicas específicas e, por consequência, metodologias exclusivas<sup>67</sup>, não possui uma estruturação fixa e obrigatória para todos os locais e redes de ensino. Essa diversidade é inclusive garantida na LDB de 1996 “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos

<sup>65</sup> Para uma reflexão sobre ensino de história e seu lugar no ensino médio ver OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. **Políticas e práticas da história escolar no ensino médio do Brasil: a interdisciplinaridade em questão**. Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 429-451, jun. 2014. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n2p429>>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>66</sup> Ver ALBUQUERQUE, Durval Muniz. **Fazer defeitos nas memórias**: para que servem o ensino e a escrita da história? In: Gonçalves, Marcia de Almeida et al (org.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV, 2012

<sup>67</sup> Podemos citar diferentes estruturações do ensino separadas em duas tendências principais: liberal (Tradicional, Renovadora Progressista, Renovadora Não Diretiva (Escola Nova) e Tecnicista) e progressista (Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica). Para mais ver SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

termos desta Lei (BRASIL, 1996, Art. 8º, § 2º)”. A exemplo, há escolas que estruturam sua formação focando em projetos interdisciplinares e passam à prática pedagógica a partir de grandes temas, e há as que mantem a organização tradicional do ensino dividido em disciplinas e séries. Apesar da reformulação ordenada na nova configuração do ensino médio, ainda persiste nos sistemas de ensino público do país a utilização da Disciplina Curricular História no ensino médio. Entendemos Disciplina Escolar a partir da definição que abarca “um conjunto de conhecimentos específicos identificados por título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação” (FONSECA, 2006, p.15).

Também vale ressaltar o conceito de “código disciplinar” desenvolvido por Fernandez Cuesta (1998), no qual a autor relaciona o supracitado dialeticamente ao processo de escolarização e de formação de uma cultura escolar. Assim, a formação do “código disciplinar” reconfigura o conhecimento científico que adentra o ambiente escolar a partir da ação de diversos agentes sociais, transformando a ciência que se faz na ciência que se ensina e adotando esta como legítima (CUESTA, 1998, apud SHIMIDT, 2012). Avaliamos que na realização prática, o Ensino de História no Brasil pouco tem acompanhado as releituras da História enquanto ciência, ainda que as mesmas estejam de alguma forma inseridas nos livros didáticos que seguem o criterioso PNLD do governo brasileiro. Logo, adotaremos a terminologia Disciplina de História por acreditar que a organização própria da ciência histórica quando aplicada no ambiente escolar por meio de adaptações ainda é a possibilidade mais utilizada para o ensino de História, uma vez que, as estruturas escolares não priorizam espaços e também tempo de reflexão pertinentes às áreas de formação específicas. Essencial seria adotar e garantir a formulação de Oliveira “conteúdos a serem selecionados, são prerrogativas de alunos e professores, coadunantes com a realidade vivida pela escola, seu projeto político pedagógico e seus objetivos educacionais.” (2011a, p. 239)

Soma-se a isso, o foco dado às reflexões sobre a cultura escolar nos espaços coletivos: questões disciplinares, questões organizativas e busca por atender metas impostas por avaliações externas. Claro estão os motivos que dificultam a reflexão docente sobre seus métodos, sobre sua realidade escolar e sobre os conteúdos que serão trabalhados. Portanto adotaremos o conceito Disciplina Escolar.

Se retomarmos a afirmação do patrono de educação brasileira, tão citado no âmbito do discurso por muitos professores, que diz “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A (educador) para B(educando) ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros. Originando visões ou pontos de vista sobre

ele” (FREIRE, 2019, p. 116), nos fica uma pergunta inquietante: quais profissionais de História – inclusive eu – em sua ação educadora pensam seu conteúdo programático a partir da realidade discente? Essa característica dialógica exigida na relação educador-educando que se propõe crítica não se restringe ao fazer docente, ela transpassa a formação de um currículo e um posicionamento político, ela demanda a formulação de uma proposta pedagógica completa que busque a autonomia como fim (IDEM). Problemática posta, convém investigar como se deram as escolhas de organização do Ensino de História no Brasil tomadas no processo recente de redemocratização.

Consoante a tal reflexão, Margarida Maria Dias de Oliveira (2011a) aborda as incoerências e fragilidades das matrizes curriculares nacionais referentes ao que se entende e o que se deseja com o ensino de História no contexto de reabertura política no período pós Ditadura Militar e também nas definições de políticas públicas da Nova República. A autora elege alguns pontos que possibilitariam compreender as dificuldades vividas por profissionais do ensino básico até então: a formação de historiadores com foco na pesquisa histórica, mesmo que tenham como maior (e muitas vezes única) possibilidade de trabalho somente a docência; a relegação dos saberes didáticos ao campo da Pedagogia e, por conseguinte, um distanciamento entre História (como uma atividade voltada à pesquisa) e o trabalho com a Disciplina História – como uma junção entre uma parte traduzível da História com os conhecimentos pedagógicos; as definições de Parâmetros e Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) realizadas por especialistas das Áreas do conhecimento sem a adequada consulta aos profissionais atuantes no Ensino Básico; a proposição de conteúdos para trabalhar as competências e habilidades tomando como princípio uma abordagem unificante de uma suposta brasilidade sem levar em consideração as especificidades regionais, até locais; e, por fim, a não colaboração direta, no caso da disciplina História, com a associação mais representativa dos profissionais da área: a ANPUH – Associação Nacional de História.

A análise produzida por Oliveira em sua dissertação de doutorado em 2003 e publicada como livro em 2011 permanece atual e nos serve muito bem para o momento em que recebemos – com diversas críticas pouco efetivas – a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular e a promulgação por Medida Provisória da Lei de reformulação do Ensino Médio. Ambas passaram por consultas públicas atropeladas (quase sempre por meio de formulários digitais ou localizadas em um dia específico: o dia D pela BNCC<sup>68</sup>) e sem horizontalidade com os

---

<sup>68</sup> Ver “**Dia D:** escolas e secretarias se mobilizam pela BNCC”. Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Publicado em: 06 de mar. 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/dia-d->

profissionais da educação básica<sup>69</sup>, tendo como principais propositores, em sua grande maioria, especialistas acadêmicos das áreas definidas, mesmo quando ouvidos e chamados aos debates, os e as docentes não possuíram poder de decisão<sup>70</sup>, assim a crítica de Oliveira direcionada aos PCNs permanece hodierna:

Faz-se necessário acrescentar que os PCN trabalham com a realidade brasileira de uma forma muito conveniente. Em relação aos professores - reais executores e não ouvidos - não se discute a formação e as condições de trabalho. Nem salarial, nem de quaisquer outros tipos, pois é óbvio que uma proposta com essa abrangência, até para serem retirados seus erros, precisava ser executada por uma equipe, em condições de trabalho para tal. A não ser que se considere equipe o fato de haver um coletivo na escola! (OLIVEIRA, 2011a, p. 143)

Mediante essa análise e reflexão, toma-se como referência a mesma autora em artigo apresentado no encontro da Associação Nacional de História ANPUH em 2011 para definir, enquanto profissional da educação básica que reflete suas condições materiais e suas relações educador-educando no processo proporcionado pelo ProfHistória, quais procedimentos metodológicos da ciência histórica levados ao nível básico caracterizam-na enquanto disciplina específica passível de ser estudada nessa etapa da educação. Segundo a pesquisadora, existem cinco pontos a serem seguidos para que o Ensino de História seja executado em acordo com a Ciência Histórica:

elege-se uma problemática (tema, período histórico); tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto em estudo foi enfrentado por outras sociedades); dialoga-

---

escolas-e-secretarias-se-mobilizam-pela-bncc/. Acesso em: 10 de mai. 2021. Vale ressaltar que a mesma estratégia está sendo utilizada para a BNCC do Ensino Médio.

<sup>69</sup> Em contraposição, considero necessário retomar a experiência vivida no ano de 2013 nas etapas preparatórias do Fórum Municipal de Educação da Cidade de São Paulo que definiriam as sugestões do município para a plenária do Conselho Nacional de Educação (CONAE) 2014. A participação presencial em grupos de trabalho como membro da Educação Básica (Professor da rede municipal) juntamente com estudantes deu ares de democracia ao processo, deixando claro os limites e possibilidades da democracia representativa, ou seja, em uma escala local foram escolhidas as propostas e eleitos os delegados que possuíam maior força político-partidária, no entanto fora um exercício de deliberação democrática onde pudemos demonstrar inclusive nossa insatisfação nessa correlação de forças ao sairmos do local no meio da votação como forma de protesto. Para mais ver a **PORTARIA Nº 3.098, DE 22 DE MAIO DE 2013** que instituiu o Fórum Municipal de Educação – FME na Cidade de São Paulo. Disponível em <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/RenderizadorPDF.aspx?ClipID=FHRGBA84UH0CJeCOSNDM45CCEGM>. Acesso em: 10 de mai. 2021; ver também “**São Paulo realiza Conferência Municipal de Educação**”. CONAE 2014. Publicado em 14 de ago. 2013. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/noticias/244-sao-paulo-realiza-conferencia-municipal-de-educacao/244-sao-paulo-realiza-conferencia-municipal-de-educacao>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>70</sup> Quanto aos currículos estaduais e municipais seria necessária uma pesquisa séria e qualificada a respeito dos processos de construção, vale ressaltar a experiência que vinha sendo realizada na Rede Municipal de Educação de São Paulo sob a gestão do prefeito Fernando Haddad do Partido dos Trabalhadores, na qual foi construído o currículo a partir da contribuição direta dos profissionais de cada Disciplina em reuniões por área durante o expediente de trabalho. A definição foi feita em diálogo horizontal com funcionários da Secretária Municipal de Educação e especialistas. A atual gestão 2017 – 2020 (Prefeito: João Dória – Vice: Bruno Covas) manteve o currículo com pequenas alterações.

se com o tempo por meio das fontes (utiliza-se o livro didático, mapas, imagens, músicas, documentos); utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder); constrói-se uma narrativa/interpretação/análise (pede-se um texto, um debate, uma peça teatral, uma redação, uma prova). (OLIVEIRA, 2011b, p. 5)

Nota-se que a formulação de Oliveira é tangível para qualquer realidade educacional, mesmo nas condições materiais mais adversas e abarca ações essenciais para a produção historiográfica, sem, no entanto, distanciar-se intelectualmente do que é pensando e proposto para cada nível de ensino. A autora, nessa formulação, se preocupa em aproximar o conhecimento científico da Disciplina História.

Admitindo a proposição supracitada, elegemos como problemática a Ditadura Militar, utilizando como fontes memórias de pessoas que se opuseram à Ditadura e de agentes do Estado recolhidas pela CNV, fotografias atuais produzidas em manifestações, solicitando intervenção Militar na gestão do Estado nacional e reivindicando a memória da Ditadura como regime de exceção, e documentos produzidos e divulgados à época por grupos que consideramos centrais nos debates do período. Utilizando a empatia histórica enquanto procedimento metodológico para o Ensino Médio, solicitando a construção de um texto (“Hipótese Histórica”<sup>71</sup>) ancorado em análise documental. Espera-se, com isso, gerar materiais para trabalho posterior docente.

Todavia, esse conhecimento histórico que se buscará produzir conta com um elemento que independe somente da ação do educador e da educadora, a visão de mundo do educando/educanda defendida por Freire, a qual optamos por chamar até agora de senso comum, por vezes considerado “pedras no caminho” de docentes, será de agora em diante analisada enquanto parte de uma cultura histórica (RÜSEN, 2015), o que viabilizará a utilização dessas “pedras” para consolidar o caminho em busca da autonomia discente analisando o passado via empatia histórica.

## 2.2. O saber discente nas aulas de História: do valor do “senso comum” entendido como consciência histórica à empatia histórica.

Todo educador e toda educadora já foram questionados em sala de aula por discentes que trouxeram conteúdo ou informações adquiridas fora do ambiente escolar. Talvez por curiosidade ou pelo fascínio que o passado exerce, principalmente nas crianças e adolescentes

---

<sup>71</sup> O termo hipótese utilizado não se refere a inserção e utilização do mesmo dentro da Teoria da História, reafirmamos que a utilização do termo é uma estratégia para estimular a criação discente e a imersão no jogo, por esse motivo a expressão será utilizada entre aspas ao longo do texto.

que estão iniciando suas experiências de vida e ainda não conseguem fundamentar ou refletir profundamente sobre suas existências na sociedade.

Lembro-me que quando estudante da educação básica, não raro, o questionamento ou a curiosidade eram tolhidos e, pela persistência no ato de perguntar, acabava por vezes classificado por professores, professoras e colegas de sala como chato. Àquela época, não conseguia compreender que a Escola poderia se configurar um lugar para não elucidar minhas dúvidas e curiosidades, mas sim um lugar no qual eu deveria me adaptar aos conteúdos propostos e à cultura escolar existente: no meu caso, uma educação pouco reflexiva e muito conteudista, ainda que com conotações práticas típicas do sistema S de educação.<sup>72</sup>

Essa consciência referente a uma educação controladora veio com o passar do tempo e da formação acadêmica. Quando decidi que seria educador de História, assumi comigo mesmo o compromisso de jamais deixar uma pergunta ou comentário de educandos e educandas sem resposta ou reprimir tais intervenções, ainda que parecessem ingênuas para o ambiente escolar, principalmente no sexto ano do ensino fundamental. Não queria que ficassem frustrados e frustradas ou fossem reprimidos e reprimidas por expressarem suas curiosidades, opiniões e até brincadeiras (respostas inadequadas com o objetivo – claro ou não – de mobilizar colegas) enquanto dividissem a sala de aula comigo, fossem elas baseadas nos conhecimentos mais básicos possíveis ou em outras fontes externas à educação formal, tão ampliadas conforme descreveu Freitas (2019). Não me atentei, no entanto, ao fato de que agora estudantes possuíam muito mais ferramentas e meios para estimular a curiosidade e acumular conhecimentos fora da Escola do que eu tivera quando na educação básica. Considero essa transformação muito positiva, a qual impõe a educadores e educadoras, que exercitem a escuta e estimulem a curiosidade, estando sempre atentos ao que acontece no mundo, e, por vezes, espantados e espantadas com as especificidades das “informações” trazidas pelos educandos e pelas educandas.

Lembro-me claramente que em 2016, quando se instalou o processo de impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff, alguns educandos – quase sempre do sexo masculino – mais antenados da turma do nono ano da escola em que lecionava<sup>73</sup> insistiam em uma pergunta feita em tom de desdém, quase deslegitimando meu posicionamento militante para com a educação pública: “Professor, o que você acha do impeachment da Dilma? Você acha que é um golpe?”.

---

<sup>72</sup> Estudei no SESI – 074 na zona leste da cidade de São Paulo, os motivos descritos no texto justificam a minha preferência pela disciplina “Área econômica” dividida em 4 momentos. A quinta série trabalhava com marcenaria, a sexta série com elétrica e hidráulica, a sexta série com pintura e a oitava série com serigrafia, ou seja, eram tantas coisas incríveis e práticas que preenchiam minha curiosidade.

<sup>73</sup> Escola Estadual Professor Arlindo Bittencourt em São Carlos – SP.

Apesar dos sorrisos debochados que seguiam os questionamentos, nunca deixei de responder às indagações levantadas durante aquele processo, nem de manifestar minhas análises, as quais corroborariam com diversos estudos produzidos posteriormente sobre o ocorrido<sup>74</sup>. No entanto, todas as vezes em que era perguntado sobre esse processo fazia questão, como educador de História, de historicizar o tema “Golpe de Estado” no contexto da República brasileira, enfatizando o conceito – da mesma forma que busquei fazer no primeiro capítulo, porém menos aprofundado pelo contexto – e identificando brevemente cada conjuntura específica, ressaltando que durante toda a experiência republicana existiram e existem instabilidades que rondavam e rondam o Executivo e reafirmando que a História pode ser vista enquanto processos que dialogam entre si ou não.

Em 1889, uma aliança entre militares e a oligarquia cafeeira paulista tomou o poder e proclamou o regime republicano sem a garantia de estabilidade inicial – vide o número de revoltas e as alternâncias entre militares na condução da nação<sup>75</sup> – e sem apoio da maioria da população<sup>76</sup>. A “Revolução de 1930” representou um levante e tomada de poder contra o resultado das eleições presidenciais do mesmo ano no qual o paulista Júlio Prestes foi eleito. O candidato derrotado Getúlio Vargas assumiu o poder com ares de transitoriedade em busca de estabelecer a ordem democrática, ares esses dissipados com instauração do período ditatorial conhecido como “Estado Novo”<sup>77</sup> via Golpe de Estado dado novamente com participação das Forças Armadas para derrotar a ameaça comunista, conforme apresentado no capítulo anterior. Finalizada a ditadura varguista, a experiência democrática de 1945 a 1964 se deu sob a iminência de vários golpes de estado (SODRÉ, 2010), um dos quais culminou no suicídio de Getúlio Vargas. Essas tentativas perfizeram o Golpe de Estado Civil-Militar de 1964<sup>78</sup>.

A nova república também se mostrou bastante instável quando comparada a períodos anteriores, desde a abertura política passamos por 2 presidentes que assumiram de forma

---

<sup>74</sup> Naquele período, fazia questão de ressaltar os “argumentos” machistas usados contra a presidente, bem como o papel da grande mídia no cenário político. Destaco o estudo GERALDES, Elen Cristina ... [et al.]. **Mídia, Misoginia e Golpe** – 1. ed. – Brasília: FAC-UnB, 2016. 316 p. dentre vários para corroborar minhas avaliações do período.

<sup>75</sup> Ver CARONE, Edgar. **A REPUBLICA VELHA VOL.2: EVOLUÇÃO POLITICA**. São Paulo: DIFEL, 1971.

<sup>76</sup> Ver CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001

<sup>77</sup> Ver GOMES, Ângela de Castro (org.). **Olhando para dentro: 1930-1964**. Coleção História do Brasil Nação Vol. 4. São Paulo: Cia das Letras. 2013.

<sup>78</sup> Um recente estudo realizando um compêndio didático das transições políticas no Brasil republicano pode ser encontrado em SCHWARCZ, Lília M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



indireta<sup>79</sup>: na transição da Ditadura Militar para o estado democrático, a eleição do presidente seria feita via Colégio Eleitoral, o vencedor do pleito Tancredo Neves (PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro) faleceu antes de assumir, dando lugar a José Sarney (PMDB); em 1989, pela primeira vez, tivemos após 21 anos de Ditadura Militar eleições diretas para presidente, o vencedor Fernando Collor de Mello (PRN – Partido da Reconstrução Nacional) foi retirado do cargo após processo de impedimento, assumiu o poder seu vice Itamar Franco (PRN). Três presidentes que iniciaram e terminaram seus mandatos: os governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira) com 2 mandatos seguidos e Luiz Inácio Lula da Silva (PT) também com 2 mandatos seguidos sofreram inúmeras acusações de corrupção e enfrentaram diversas dificuldades com o poder Legislativo, inclusive enfrentando pedidos de impeachment. A presidente Dilma Rousseff (PT) configura um caso específico. Eleita pela primeira vez em 2010 obteve recordes de aprovação em seu primeiro mandato<sup>80</sup>, reeleita em 2014, a então presidente teve sua vitória questionada pelo candidato derrotado Aécio Neves (PSDB) desde o resultado das eleições, para dois anos depois passar por processo de impedimento em 2016.

Essas informações apresentadas eram relacionadas ao fato de solicitações para impedimento de ocupantes em cargos executivos serem comuns no fazer político<sup>81</sup> e comporem as relações de poder. Enfim, responder se foi Golpe ou não – em meu entendimento foi – passava por refazer um percurso histórico do tema, analisar a conjuntura social e as disputas de poder envolvidas em decurso naquele momento.

A seriedade com que respondia aos estudantes transmitia a eles a necessidade e o compromisso que devemos ter com o presente e com as análises históricas. Referenciando-me em Freire (1996), os sorrisos logo viravam olhares sérios e atentos, pois os estudantes percebiam a relação direta do conteúdo que estava sendo estudado no ano letivo – nono ano do Ensino Fundamental II<sup>82</sup> - com sua realidade,

<sup>79</sup> Nomeio somente os 2 pois estou me referindo a debates realizados em meio ao processo de 2016, na atualidade soma-se Michel Temer que assumiu o poder após o impedimento de Dilma Rousseff e há em curso diversos pedidos de impedimento do atual presidente da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro.

<sup>80</sup> Ver **Governo Dilma consegue aprovação recorde de 77%, diz CNI/Ibope**. Portal Terra. Publicado em: 04 de abr. 2012. Disponível em: [https://istoe.com.br/197522\\_GOVERNO+DILMA+CONSEGUE+APROVACAO+RECORDE+DE+77+DIZ+CNI+IBOPE/](https://istoe.com.br/197522_GOVERNO+DILMA+CONSEGUE+APROVACAO+RECORDE+DE+77+DIZ+CNI+IBOPE/). Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>81</sup> Ver DRUMOND, Amanda. **Quantos pedidos de impeachment cada presidente teve**. Site Diário do Poder. Publicado em: 28 de abr. 2020. Disponível em: <https://diariodopoder.com.br/politica/poder-em-numeros/quantos-pedidos-de-impeachment-cada-presidente-teve>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>82</sup> Para acessar as competências, habilidades e suas relações com o conteúdo de História no Ensino Médio verificar SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias (coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli), 2010.

O educador que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (FREIRE, 1996, p. 14)

Mais importante ainda era o reconhecimento de que suas referências externas ao saber escolar eram valorizadas, no entanto careciam de verificação e quando confrontadas com fontes documentais, a fragilidade da argumentação apresentada ficava clara. Essas situações fugiam ao planejamento verticalizado e impositivo feito sob demanda e em acordo com o Currículo do Estado de São Paulo. Essas intervenções ocasionavam a atribuição de importância ao estudo da Disciplina História, permitia que ganhasse sentido para os estudantes, e, por consequência, geravam um estímulo no desenrolar do ano letivo. Diálogos assim me permitiam ir além e propor a educandos e educandas uma formação autônoma não restrita ao ambiente escolar, reconhecendo que o conhecimento produzido fora dele, quando comprometido com a ciência e calcificado em metodologias comprovadas é precioso para a ação transformadora.<sup>83</sup>

Não pude acompanhar o desenvolvimento da referida turma que finalizara o Ensino Fundamental II e iniciaria o Ensino Médio devido às organizações escolares de atribuição de classe, teoricamente uma etapa de maior autonomia no fazer e no pensar. Reconheço que as dificuldades, a cobrança por resultados, as quais são acompanhadas por um controle estabelecido em diversos ambientes escolares demovem educadores e educadoras a adotarem postura semelhante em sala de aula, principalmente em temas sensíveis que possam gerar um debate de opiniões mais acalorado. Ressalta-se, ainda, durante o período citado, a existência e eminência dos adeptos do “Programa Escola Sem Partido”<sup>84</sup> que perseguiam principalmente educadores e educadoras ligados às Ciências Humanas em todos os níveis de Ensino que propunham uma abordagem freiriana da educação, considerados pelo movimento como doutrinadores<sup>85</sup>.

Esses obstáculos enormes dificultam uma interlocução construtiva entre a História enquanto Ciência e a cultura histórica manifestada pelo estudante para o fortalecimento da

---

<sup>83</sup> Recomendava aos estudantes que realizassem os cursos de formação à distância de curta duração oferecidos pelo Senado Federal sobre as formas políticas e seus desdobramentos, pois, invariavelmente, esses estudantes questionadores caíam na dicotomia presente até os dias atuais entre esquerda e direita e necessariamente todos deveriam se encaixar. Para acessar os cursos atuais ver <https://saberes.senado.leg.br/course/index.php?categoryid=228>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>84</sup> Ver sítio eletrônico **Escola Sem Partido**. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>85</sup> Ver AZEVEDO, Jonas da Silva. **Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?** Blog Escola Sem Partido. Publicado em: 05 de jul. 2019. Disponível em: <https://escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

disciplina escolar sem hierarquização. Compreende-se o fato de docentes se encontrarem cada vez menos propensos a estabelecer esse diálogo com educandos e educandas, particularmente com defensores e defensoras veementes de propostas como as levantadas pelo “Escola Sem Partido”. No entanto, remetemos a Paulo Freire e à centralidade do diálogo docente-discente no processo educacional “como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?” (FREIRE, 2019, p. 112).

Esclarecemos que não há um julgamento de docentes que compreensivelmente escolhem cessar esse diálogo a estabelecê-lo. Por muitas vezes, posterguei respostas a interpelações delicadas por dias por não me sentir confortável ou estimulado para estabelecer essa comunicação tão necessária com estudantes, inclusive, durante minha graduação pouquíssimas vezes essa relação dialógica e reflexiva foi sequer citada.

Por exemplo, meus primeiros contatos com a teoria freiriana foram propiciados pelo trabalho na educação informal através do Programa Jovens Urbanos<sup>86</sup>, o qual me possibilitou a construção de uma postura reflexiva para com a profissão e a relação com educandos e educandas. Todavia, consideramos a reflexão anterior central, pois, ela demonstra como não passamos por uma formação que se baseia nos paradigmas dialógicos e reflexivos, estes, por mais complicados que sejam, são considerados essenciais para uma educação autônoma e transformadora. Ressalta-se que paradigma reflexivo somente será engendrado por meio de uma formação (inicial ou contínua) aliada a uma práxis que se propõe reflexiva conforme afirma Perrenoud “a prática reflexiva não é uma prática específica, nem um componente autônomo do ofício do educador (...) A prática reflexiva não pode ser desvinculada do conjunto da prática profissional.” (2002, p. 73).

Frisa-se que não há receitas prontas para o fazer reflexivo e dialógico, é um (re)fazer constante da profissão docente, na maioria das vezes árduo. Ao pensarmos os educadores e as educadoras da Disciplina História consideramos que sua ação frente ao conhecimento trazido

---

<sup>86</sup> O Programa Jovens Urbanos é uma iniciativa da Fundação Itaú Cultural e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) em parceria com ONGs locais que buscava propiciar aos jovens das periferias de São Paulo e de outras localidades a apropriação dos espaços culturais da cidade com vistas de intervir nas realidades em que viviam. O programa tinha como público alvo adolescentes de 16 a 21 anos, em situação de vulnerabilidade social e que soubessem ler e escrever, inclusive a forma de ingresso era através de um teste básico seguido de produção de texto simples, uma vez no programa recebiam bolsa referente ao valor do Programa Bolsa Família. O programa tinha como metodologia “uma estrutura flexível, que parte das concepções de aprendizagem por meio de exploração, experimentação, produção e expressão a partir da circulação pela cidade, com a apropriação de diferentes tecnologias e que estimulam intervenções na própria comunidade, consolidadas pelos Projetos Jovens”. Jovens Urbanos. Disponível em: <https://premioitaunicef.cenpec.org.br/jovens-urbanos/>. Acesso em: 10 de mai. 2021. Atuei como educador de 2009 até 2012, nessa função recebíamos formação pedagógica constantemente, formações nas quais fui introduzido à pedagogia freiriana. Para mais detalhes sobre o programa ver: SANTOS, Wagner Antônio (coord.) **Jovens urbanos**: sistematização de uma metodologia. São Paulo: CENPEC, 2008.

por educandos e educandas deve necessariamente estar ancorada nos paradigmas reflexivo e dialógico, estimulando a manifestação dessa cultura histórica trazida pelo corpo discente em sala de aula.

Muitos são os problemas das Licenciaturas em História enfrentados no cenário nacional que afastam os e as profissionais desse fazer dialógico e reflexivo, conforme demonstrado por Oliveira (2011a) como também foram importantes iniciativas criadas para a melhoria na formação docente durante a gestão do Estado nos governos Lula e Dilma (PT)<sup>87</sup>. No entanto, eles não são delimitadores do fazer docente, a postura do educador pesquisador (FREIRE, 1996) e a adesão ao paradigma reflexivo podem ser adquiridas de diversas formas, uma delas, cujo essa investigação é fruto, é o Mestrado Profissional em Ensino de História. Isto posto, essa reflexão não se baseia em estabelecer limites dos fazeres docentes, mas sim em apresentar possibilidades consideradas essenciais para aqueles e aquelas que pretendem utilizar o objeto aqui construído: a utilização do jogo fará muito mais sentido para praticantes da dialogicidade e reflexão constantes no fazer docente, aos crentes de que “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2019, p. 112).

Desta maneira, convém compreender o que as intervenções estudantis significam para o estudo nas aulas de História no nível básico. Passaremos ao largo da ampla discussão realizada na área da Educação sobre a importância do saber discente na construção do conhecimento devido ao fato de esta pesquisa ter pouco a acrescentar sobre o tema, que não fosse um compilado de análises e referências bibliográficas. Compete-nos aprofundar de que maneira esse saber impacta na Disciplina História.

Uma importante referência utilizada no Brasil é o filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen, em grande parte por ser um pensador do saber histórico que discorre sobre a construção da ciência História incluindo a aplicação desta enquanto conhecimento para vida prática e aplicável à educação básica, ou seja, o autor foge do local recorrente à Teoria da História de focar nos paradigmas da Ciência, ampliando sua discussão para o Ensino de História.

A importância dessa junção realizada por Rüsen (2015) fica evidente se pegarmos o exemplo brasileiro: grande parte das pesquisas sobre Ensino de História aparecem veiculadas aos Departamentos de Educação das Universidades e não aos Departamentos de História, como é o caso do programa de pós-graduação Prof. História na UFS. O conceito mais utilizado do

---

<sup>87</sup> Ver SOUTO, Paulo Heimar. **“É como se tivesse a roça e faltasse a enxada: Formação em serviço de professores de História no interior sergipano”**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN. 251p, 2008.

autor recorrente nos trabalhos do Mestrado Profissional em Ensino de História<sup>88</sup> é o conceito de “consciência histórica”, categoria de análise utilizada, muitas vezes, erroneamente como finalidade possível para o Ensino de História. Afirmamos a má utilização do conceito pois como demonstrar-se-á toda manifestação é fruto de um determinado tipo de consciência histórica, logo nos compele a formulação de Rüsen sobre os aspectos que configuraram a “cultura histórica” e como ela se constitui.

Segundo o autor, a cultura histórica é composta de vários níveis de “consciência histórica”, entre as quais estão as denominadas “consciência histórica primitiva e consciência histórica exemplar” que configuram o que chamamos até o presente momento de senso comum, ou conhecimento prévio dos estudantes, as “pedras no caminho”. Analisando os tipos de consciência, as colocamos como centrais uma vez que são as formas iniciais para o desenvolvimento da tipologia rüseana, e, segundo o autor, são nelas que acontecem a intervenção necessária do conhecimento acadêmico. Em outras palavras, Rüsen categoriza os conhecimentos prévios que pululam nas aulas de História e os coloca como ponto de partida para a construção da cultura histórica guiada pela ilustração. Assim, convém compreender de forma mais detalhadas o que configura a cultura histórica e seus eixos: as consciências históricas<sup>89</sup>.

Rüsen afirma que a “cultura histórica” é uma prática social desenvolvida ao longo da humanidade, para o autor:

A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que – por sua vez – são (co)determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. **A cultura histórica é capaz de orientar** quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro. (RÜSEN, 2015, p. 217).

Visto sobre esse prisma, o conceito aborda e inclui na esfera da Teoria da História a vida prática, o que significa a ampliação dessa teoria que, por diversas vezes, tem se preocupado exclusivamente com as questões epistemológicas e metodológicas do saber específico. Para o autor, existe uma “consciência histórica humana” que é mobilizada quando percebemos necessidades de mudança ou em situações de sofrimento, tal consciência se manifesta através

---

<sup>88</sup> Uma rápida pesquisa no Banco Nacional de Dissertações do ProfHistória retornou com 15 dissertações que abordam parte da teoria de Jörn Rüsen, outro exemplo pode ser dado através da experiência vivida no I Congresso Nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História, realizado em outubro de 2019, no qual grande parte dos expositores citavam a intenção de utilizar o conceito de “consciência histórica” em suas pesquisas.

<sup>89</sup> Grande parte das reflexões sobre a Teoria de Jörn Rüsen foram engendradas e viabilizadas na disciplina Teoria da História conduzida pelo Prof. Dr. Itamar Freitas.

de quatro capacidades mentais inerentes aos seres humanos: a *percepção*, a *interpretação*, a *orientação* e a *motivação* (RUSEN, 2015). Essas capacidades são reunidas em uma expressão operacional conhecida como “consciência histórica”. Esta, apesar de ser um tipo ideal de análise, pode manifestar-se de maneiras diferentes conforme a relação dos seres humanos com o tempo, a mobilização mediante o presente, passado e futuro, e a forma como constroem suas identidades.

Por fim, tais manifestações compreendem relações de permanência e de mudança, são elas que compõem a cultura histórica. As de permanência se caracterizam como: *consciência histórica tradicional* identificada pela não percepção das diferenças entre presente e o passado; *consciência histórica exemplar* que envolve o reconhecimento dessas diferenças com uma orientação a partir do passado. Já as relações de mudança são definidas como: *consciência histórica genética*, a qual possibilita a realização que presente e passado são diferentes e o futuro depende da ação humana; e, por fim, a *consciência histórica crítica* onde há uma iniciativa de confrontação com das duas primeiras. Todas elas mobilizam de alguma forma as quatro capacidades mentais descritas acima.

O autor afirma que tais processos mentais constituintes da “consciência histórica” devem ser levados em consideração pela Disciplina História (didática da história para o autor) para além das competências adquiridas mediante a aprendizagem histórica. Estas formam o que ele define como *competência histórica*, que:

consiste em uma pessoa estar apta a narrar as histórias de que tem necessidade para dar conta da dimensão temporal de sua própria vida prática. A competência histórica é a competência narrativa na relação específica com a experiência do passado. A interpretação desse passado possibilita o entendimento do presente e uma avaliação das próprias chances no futuro. (IDEM, 2015, p. 252).

O desenvolvimento da competência histórica é marcado pelas fases descritas do pensar manifestadas no desenvolvimento das “consciências históricas”, que se organizam em forma espiralar tendo como processos de passagem de uma consciência à outra a forma *crítica*. Assim, as formas *tradicional*, *exemplar* e *genética* se desenvolvem em uma relação de interdependência – mediadas pela crítica – cuja finalidade é a *consciência histórica genética* manifestada através da competência histórica (RÜSEN, 2015).

Voltamos à proposição que consideramos equivocada no início dessa reflexão: a não inserção do saber discente nas aulas de História e o mau uso do conceito consciência histórica, começemos pelo último. O uso da expressão genérica “consciência histórica” como finalidade implica na possibilidade de educandos e educandas no ambiente escolar somente reafirmarem

suas consciências primitivas e/ou exemplares, ou seja, não haveria problema em o estudante começar e terminar um assunto com o conhecimento prévio manifestado em sala de aula, pois, no limite, ele é também uma forma de consciência história. Um objetivo possível aplicado ao Ensino de História seria a formação da competência histórica com vistas ao desenvolvimento das consciências históricas buscando atingir a consciência histórica genética. Contudo, novamente se vê ressaltada a função da ciência História em orientar a vida prática, intervindo e guiando para, enfim, estabelecer uma cultura histórica.

A amplitude da categorização das consciências propostas por Rüsen baliza a compreensão das afirmações trazidas pelos estudantes para as aulas de História sobre a Ditadura Militar no Brasil: as pedras deixam de ser obstáculos para se tornem estruturas dos caminhos do Ensino de História. Pode-se, a partir de suas reflexões, compreender a forma de construção desses conhecimentos prévios localizados nos níveis básicos de consciência histórica, como a recorrência de formulações que se baseiam na história como, exemplo, para transformação do presente.

A assertiva *“Meu avô disse que naquele tempo tudo funcionava”*, por essa operação de linguagem, manifesta como alternativa para ação no presente voltar ao passado, o que permite um tratamento teórico para o fazer docente, via *consciência histórica crítica* fundamentada em historiografia. Compreendemos então o trabalho docente (ação da ciência na vida prática) nessas consciências a partir da consciência crítica conforme formulação do autor. Reconheço ter agido dessa forma muitas vezes sem saber que fazia uso dessa estratégia. Analisemos a questão mais a fundo.

*“Professor, meu pai disse que naquele tempo tudo funcionava.”*

*“Professor meus dois avós divergem: um diz que era ótimo no tempo da Ditadura, o outro diz que era horrível.”*

*“Professor, mas você critica porque você é de esquerda né?”*

*“Professor, o que o senhor acha das pessoas que afirmam que foi uma revolução?”*

*“Mas professor, tem certeza que tudo era tão ruim assim? Porque meus avós falam que era tudo normal, nada acontecia.”*

Esses poucos exemplos transcritos e anotados nos meus 7 anos de docência somente em História poderiam significar um problema pessoal na forma e/ou abordagem da temática.

Todavia, ao apresentar a proposta de trabalho construída nessa jornada do mestrado<sup>90</sup> no “*I CONGRESSO NACIONAL DO PROFHISTÓRIA - A Pesquisa em Ensino de História e a Formação de Professores no contexto do ProfHistória*” realizado em outubro de 2019, recebi, como retorno dos presentes na exposição, comentários que revelaram a mesma angústia exposta por mim, os quais descreviam a descrença de parte dos estudantes com a Disciplina História e a deslegitimação do conteúdo selecionado por meio de frases semelhantes as colocadas acima.

Retornos semelhantes haviam sido dados por colegas de turma que passaram pelos mesmos “constrangimentos”<sup>91</sup>, os quais desmobilizam educadores e educadoras para o trabalho com o tema, devido à tonalidade de descaso verificada em algumas interpelações discentes, além de desprezo, sarcasmo, os quais a minha escrita fria não é capaz de revelar. No meu caso, com o passar dos anos, essas experiências começaram a produzir em mim um caráter motivador e uma provocação analítica, como já citado acima, sem, no entanto, um aprofundamento teórico. O que tem acontecido durante a pós-graduação no ProfHistória.

Essas vivências profissionais analisadas sob a ótica das consciências históricas apresentadas por Rüsen adquirem novos significados e novos contornos. Tais manifestações representam a vida prática que compõe a “cultura histórica” adentrando a sala de aula através da consciência histórica ora tradicional, ora exemplar, com maior manifestação da última. Conforme dito anteriormente, não há ausência de saber histórico em tais afirmações. Esses estudantes de alguma forma, em algum momento de suas vidas práticas, construíram referências de tempo e espaço para com o passado estruturadas a partir das relações sociais, da interrelação com as mídias digitais, principalmente vídeos produzidos para a Internet sem rigor acadêmico, e com familiares que, em grande parte, se valiam de suas memórias individuais para edificar uma consciência histórica exemplar, referências essas que urgem serem ouvidas no ambiente escolar, é necessário parar de desviar “das pedras” e utilizá-las.

Levadas em consideração como uma manifestação legítima do saber histórico prévio, essas falas comumente eram confrontadas através de questionamentos que possibilitavam ao estudante uma reflexão crítica, ou seja, estimulavam o desenvolvimento de uma consciência

---

<sup>90</sup> CRUZ, Fernando de Souza. **Diálogos com a Memória**: uma proposta lúdica no ensino de história para o nível médio em torno de temas relacionados à cultura autoritária brasileira. In: Anais do I Congresso Nacional do ProfHistória. Anais...Salvador (BA) IAT, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/CongressoNacionalProfhistoria/173625-DIALOGOS-COM-A-MEMORIA--UMA-PROPOSTA-LUDICA-NO-ENSINO-DE-HISTORIA-PARA-O-NIVEL-MEDIO-EM-TORNO-DE-TEMAS-RELACIONAD>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>91</sup> O termo constrangimento aparece nas falas de professores e professoras quando abordam o assunto, reforçamos que esse estudo considera as intervenções discentes essenciais para a realização do processo de ensino aprendizagem em História.



histórica crítica, ainda que sem uma estrutura metodológica definida a partir da teoria apresentada.

Tal forma de abordagem e resposta, mesmo que sem a fundamentação acadêmica, mobilizava uma parcela significativa de estudantes e possibilitava o desenvolvimento da temática de acordo com o planejado. Aqueles e aquelas que se mantinham firmes, ancorados na “consciência histórica exemplar”, ficavam inquietos com o desenvolvimento da temática, e, quando chamados a se manifestarem, negavam o espaço com a certeza de que suas opiniões contrárias ao educador e à historiografia analisada eram irrelevantes. Reconheço o fato de em grande parte essa atitude ser fruto da forma como o conhecimento histórico era repassado para os estudantes sem o rigor metodológico necessário. Porém, a análise de Rüsen permite a compreensão do processo vivido nas aulas de História: era estimulada a manifestação do saber prévio (*consciência histórica exemplar*) por parte dos discentes, eram realizados questionamentos que tinham como finalidade a reflexão sobre as afirmações (*consciência histórica crítica*) sem, contudo, almejar a formação da *consciência histórica genética* conforme proposição do autor.

Em outras palavras, os questionamentos e as negações apresentadas eram confrontados a partir da Ciência História mediante o exame da historiografia selecionada e amplamente aceita entre os pares, o que impossibilitaria, na minha convicção e esperança, argumentos lógicos que defendessem a Ditadura Militar. Contudo, ainda persistia uma negação que se manifestava no campo do sentir, ela se dava fundamentada e verbalizada na crença que a historiografia apresentada fora produzida por pessoas que possuíam motivações específicas – o que de fato acontece –, essas opiniões eram recebidas pelos estudantes algumas vezes de forma duvidosa, outras com a displicência mordaz que somente a juventude é capaz de manifestar.

Há um longo debate sobre as formas de ensino aprendizagem referentes à disciplina de História, mas poucos focam na visão dos estudantes sobre a História e apresentam metodologias para o ensino partindo desse enfoque. Nesse ponto destaca-se Peter Lee<sup>92</sup>, ao analisar as formas como os estudantes veem o ensino de história na Inglaterra, ele relata um problema muito parecido com o já apresentado aqui, quando afirma que

A pesquisa sugere que a maioria dos adolescentes do Reino Unido até 14 anos de idade, pelo menos, é propensa a pensar que os relatos históricos são diferentes porque os historiadores cometem erros ou não são capazes de encontrar as provas, ou, mais

---

<sup>92</sup> Para compreender Lee e seu pensamento ler entrevista realizada com o mesmo. SILVA, Cristiani Bereta da. **O ENSINO DE HISTÓRIA - ALGUMAS REFLEXÕES DO REINO UNIDO**: entrevista com Peter J. Lee. Revista Tempo e Argumento, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 216 - 250, dez. 2012. ISSN 2175-1803. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012216/2166>>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

comumente, porque os historiadores têm segundas intenções para distorcer suas histórias. (LEE, 2016, p. 126)

Tanto aqui, quanto lá, o “problema” que move a produção historiográfica era utilizado como justificativa para a limitação ou aceitação da problemática: como aceitar que de fato ocorreu um Golpe Civil-Militar em 1964 e que a esse golpe, seguiu-se uma Ditadura Militar se autores e autoras simplesmente defendem seus posicionamentos? Eis o ponto de divergência com a aplicabilidade das competências históricas de Rüsen na disciplina de História como modelo didático, vejamos:

No campo da didática da história, também e com mais propriedade, os quatro tipos da constituição histórica de sentido (tradicional, exemplar, genético, crítico) valem como formas de aprendizagem. É inerente à lógica desses tipos – mais precisamente, à lógica da sua correlação sistemática – poderem ser interpretados na perspectiva de uma *lógica evolutiva*. A teoria da história pode oferecer à didática da história, assim, um fundamento teórico a partir do qual se desenvolvem as concepções empíricas e pragmáticas dos processos de aprendizagem histórica. (RÜSEN, 2015, p. 253)

A partir da narrativa construída até agora, são colocados ao menos dois questionamentos centrais à formulação acima, cujas respostas servirão de base para a efetivação do que propomos como uma possibilidade para ensino de história e do produto confeccionado. Se, conforme estudado, o modelo de consciência histórica transposto para a didática da história apresenta uma “*lógica evolutiva*”, é possível inferir que estudantes que permanecem na consciência histórica exemplar não conseguem evoluir? Isso porque quando confrontados criticamente, ou melhor, expostos à consciência crítica – manifestada aqui pela historiografia – negam e se mantêm na consciência exemplar. Seria uma falha metodológica que se relacionaria apenas aos elementos da didática da história?

Rüsen afirma que um bom domínio da Teoria da História é uma base para a ação dos profissionais de ensino de História, e reconhecemos que falta a grande parte de nós profissionais do ensino básico embasamento teórico ao produzirmos conhecimento no ambiente escolar, muitas vezes nos valem apenas do bom e velho LDH. O tipo ideal “rüseniano” parece nivelar e normatizar as especificidades de cada escola e cada estudante, deixando o tratamento para com as diferenças a cargo da didática da história, exatamente o oposto da proposição de Oliveira (2011a) anteriormente citada.

Há ainda um pressuposto supracitado que atravessa a Teoria da História de Rüsen: a História como ciência a partir de sua teoria, organizada com base no rigor metodológico que somente os profissionais desse ramo possuem, é a responsável por engendrar na cultura histórica a função crítica em busca de uma consciência histórica genética. Em outras palavras,

está sob responsabilidade da História a condução e a organização da vida prática, e, por conseguinte, caberia à Disciplina História (ou didática da história em Rüsen), por meio da competência histórica, tornar essa organização inteligível para não historiadores, entenda-se estudantes.

Essa prerrogativa nos leva ao segundo questionamento: como possibilitar ao discente que contesta a produção historiográfica e a ação profissional o acesso à História sem torná-lo um pária<sup>93</sup> em sala de aula? Como visto, para esse estudante há um problema na forma como a História é produzida, um problema manifestado pela negação, que em sua grande maioria, surge da apresentação/referenciação uníssona que se faz da produção historiográfica em sala de aula sem a adequada investigação do processo histórico. Esse problema apresentado no primeiro capítulo, é também apontado por Oliveira quando reflete sobre a função do historiador e o Ensino de História

A memória histórica guarda várias narrativas através dos vários grupos sociais, instituições, classes. A História, como produção do conhecimento científico, compõe outras narrativas. Às vezes, embasadas numa das visões que a sociedade guardou, muitas vezes, partindo dessa memória, compõe um conhecimento que vai de encontro a ela. O historiador é o profissional que deve demonstrar essas ligações – do passado com o presente - e, embora não deva instituir uma como verdade única (o que entendemos por história tradicional é exatamente essa operação), deve ter clareza do quanto uma influencia a outra. (OLIVEIRA, 2011a, p. 143)

Em comum, tanto Oliveira, quanto Rüsen, centralizam o processo nos profissionais (educador/pesquisador/historiador). Oliveira, no entanto, valoriza a multiplicidade do passado afirmando que cabe ao profissional realizar sua escolha, deixando-a evidente, assim como publicizar que essa escolha se confronta com outras visões do mesmo passado. Se tomado o caminho da autora, a centralização do processo é justificável, ainda que não seja a proposta desse trabalho. Já Rüsen não desenvolve tal elaboração, para ele aos estudantes restaria aceitar o trabalho realizado pelo historiador que fosse tomado como referência. Revela-se, assim, a crítica apontada por Peter Lee sobre o risco de uma história única a guiar todo um grupo social<sup>94</sup>.

No entanto, esse risco não se restringe à metodologia das consciências históricas apresentada por Rüsen. Apesar da enorme diversidade presente na produção historiográfica e

<sup>93</sup> O termo pária tem origem no sistema de castas hinduísta e era utilizado para se referir a um indivíduo sem casta, que por consequência era considerado inferior, tomou-se por costume se referir como pária aos indivíduos que vivem marginalizados ou excluídos da sociedade.

<sup>94</sup> Para verificar uma análise ampla ao risco de uma história única presente no modelo de Rüsen ver LEE, P. J. **Walking backwards into tomorrow: historical consciousness and understanding history**. International Journal of Historical Learning Teaching and Research, v. 4, n. 1, Jan. 2004. Disponível em: [www.ex.ac.uk/historyresource/journal7/contents.htm](http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal7/contents.htm). Acesso em: 10 de mai. 2021.

nas metodologias aplicadas ao Ensino de História, pode-se verificar um lugar comum no fazer docente direcionado ao nível médio. Esse lugar advém de diversas fontes: diretrizes curriculares que apresentam uma relação direta entre habilidade e conteúdo, formação docente precária relativa à didática para ensino de História e sobretudo na adoção – às vezes como única opção – do LDH como principal guia para adoção de metodologia e seleção de conteúdo.

Freitas (2019), ao se referir à questão nacional, identifica uma forma estagnada de produzir livros didáticos de história a despeito da abertura dada pela legislação e pelo PNLD. Freitas afirma não haver grandes diferenças entre as produções direcionadas para os níveis fundamental II e médio pois se estruturam “na manutenção da história *magistra vitae* nos capítulos iniciais do livro do aluno e na apresentação de uma diacronia equívoca de historiografia ocidental (escola metódica/marxismo, Annales, Nova História/história social inglesa e nova história cultural).” (FREITAS, 2019, p. 146).

Essa “unicidade” no processo de ensino-aprendizagem da Disciplina História passa despercebida dos estudantes no decorrer dos três anos de Ensino Médio, considerando que a apresentação das correntes historiográficas e das diversas metodologias da ciência histórica estão localizados no início dos livros didáticos (FREITAS, 2019). Ponderando também a forma linear de aplicação dos volumes no ano letivo, entende-se necessária a elucidação das metodologias e historiografias adotadas por docentes para planejamento anual, ou ainda, se o fazer docente se organiza de outras formas, como, por exemplo, via eixos temáticos, para que a cada etapa esse esclarecimento a respeito das escolhas seja retomado. Todavia, e infelizmente, essa não é prática adotada, assim a História fica localizada nos lugares comuns de um passado uníssono e dicotômico.

Essa forma de agir profissionalmente que nos é comum não leva em consideração os saberes históricos discentes, principalmente dos que negam o ensino de História, e mesmo sem ter argumentos teóricos para embasar sua negação, abandonam o estudo de determinado conteúdo substantivo, ou até mesmo da disciplina como um todo, chegando ao ponto de criarem antipatia com a figura docente, e, a partir desse momento, passam a considerar o conhecimento histórico inútil para seu objetivo maior e imediato: a conclusão do Ensino Médio.

Por isso, afirmamos que a utilização da tipologia das consciências históricas rüseana enquanto categoria de análise possibilitou a compreensão do senso comum como consciência histórica primitiva e exemplar. Porém, para realizarmos a inclusão desses estudantes que demonstram pouco interesse no decorrer das situações de ensino-aprendizagem, os quais são fonte de inspiração para essa reflexão/ação, utilizaremos outra abordagem do ensino de História. Nessa abordagem, produção científica e vida prática se relacionam de forma dialética,

não há hierarquização entre a Teoria da História e a História aplicada ao nível básico, e, por fim, não se almeja a construção de uma consciência histórica como progressão para determinar uma cultura histórica. Pensamos, por isso, como Peter Lee que “a história, como uma tradição cognitiva pública e reflexiva, reconhece que o passado toma a forma que desejamos lhe dar” (LEE, 2016, p. 132).

Assim, mais do que uma forma engessada e única de estudar História, criamos um jogo de tabuleiro que permite a discentes, ainda em um contato inicial com o conteúdo, dar ao passado a forma que desejam, mesmo que seja fora da realidade, dentro de um espaço e tempo limitados ao ato de jogar, referenciados na proposição de Albuquerque “a pesquisa e o ensino de história devem proporcionar uma verdadeira experiência com o passado para os alunos, e só há experiência quando vivenciamos algo em todas as nossas dimensões”(2019. p. 231).

Para tanto, utilizaremos as indicações Oliveira (2011b) referenciando o que seria um ensino de história *pari passu* à ciência histórica, e com isso parafraseamos Lee no entendimento de que

Se os nossos alunos aprendem a abordar o passado historicamente, eles terão disponível a possibilidade, não só de se apegar ou abandonar suas lealdades, tradições e fidelidades sociais ou políticas, mas de vê-las sob uma luz diferente. A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. (LEE, 2016, p. 140)

Assim, define-se como finalidade específica desta abordagem a busca pela inclusão de discentes que negam o estudo da história pelos motivos anteriormente apresentados. Para Lee, uma forma eficaz para a Disciplina História está relacionada à utilização de conceitos chave, são eles *conceitos substantivos*, os quais “dizem respeito ao conteúdo ou substância da história - à maneira como as pessoas e as sociedades trabalham. Esses conceitos substantivos incluem, por exemplo, conceitos políticos como estado, governo e poder”<sup>95</sup> (LEE, 2005, p. 31) e *conceitos de segunda ordem* entendidos como “uma camada de conhecimento que está por trás da produção do conteúdo ou substância real da história”<sup>96</sup> (IDEM, 2005, p. 32). Esses dizem respeito aos conceitos utilizados por historiadores como tempo, mudança, empatia, causa, evidências e relatos. A abordagem dos conceitos substantivos realizada através dos conceitos

---

<sup>95</sup> Tradução livre do autor. No original “are concerned with the content or substance of history—with the way people and societies work. These substantive concepts include, for example, political concepts such as state, government, and power”

<sup>96</sup> Tradução livre do autor. No original “denoting a layer of knowledge that lies behind the production of the actual content or substance of history”.

de segunda ordem permitirá aos estudantes uma abordagem eficiente da História. Lee afirma que não se busca transformar estudantes em pequenos historiadores, mas instrumentá-los com as ferramentas principais para atingirem sua autonomia frente ao passado.

Logo, o formato do jogo de tabuleiro produzido possibilita o estudo de diversos conceitos substantivos em uma perspectiva multifocal, no nosso caso, escolhemos pela emergência do presente, a Ditadura Militar, utilizando do conceito de segunda ordem *empatia histórica*, como metodologia de análise, a partir da qual se busca a compreensão de que existiam muitas realidades no passado e todas elas eram constituídas por valores, razões e crenças próprias (ASHBY & LEE, 2001). A escolha e o foco na empatia histórica não implicam a ausência no jogo de outros conceitos de segunda ordem como tempo, relatos e mudança. Elas refletem uma seleção arbitrária de quem tem buscado formas de incluir estudantes desmotivados no estudo da Disciplina História.

Vale uma revisão sobre o termo empatia aplicado à Ciência História. O uso da empatia na escrita e investigação dos passados causa estranheza e é rechaçado por muitos autores, uma vez que o conceito fora propagado como uma forma de abordagem do passado que permitiria ao pesquisador “pôr-se na pele” das personagens investigadas, objetivando refletir como ele próprio agiria nas circunstâncias específicas do evento sob análise, tomando para si as mesmas motivações de seu objeto de pesquisa.

Um primeiro obstáculo seria o estabelecimento de uma base metodológica exequível para a pesquisa histórica, pois, com exceção da história oral (mas mesmo nessas fontes muita coisa se perde), é impossível recuperar a subjetividade completa das pessoas no passado. Mesmo que o pesquisador empregasse todos os recursos disponíveis para uma reconstrução subjetiva do fato histórico, não é realizável para nós seres humanos nos livrarmos de nossa subjetividade para assumir o papel de outrem por completo.<sup>97</sup> Acreditamos na impossibilidade de assumirmos a totalidade do outro enquanto sujeitos, também que a busca pela escrita da história a partir dessa abordagem é epistemologicamente impossível. Não é sobre esse emprego da empatia a que nos referimos na presente investigação.

Afastamo-nos também da significação extremamente difundida recentemente por livros de autoajuda como forma de relação humana mais inclusiva e compreensiva, ou ainda

---

<sup>97</sup> Em relação à Teoria da História e a uso da abordagem através da empatia ver PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 104. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Para aprofundamento sobre a “fenomenologia da empatia” ver RICOUER, Paul. **Na escola da fenomenologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, um resumo dessa discussão de Ricoeur é apresentado na dissertação de mestrado GUBERT, Paulo Gilberto. **Alteridade e reconhecimento mútuo em Ricoeur**. Orientador: Noeli Dutra Rossatto. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, RS, 2012

erroneamente reproduzida como “simpatia pelo outro”. O significado dado pela Psicologia ao termo também difere dos livros de autoajuda, todavia ultrapassa as premissas que fazem referência à empatia histórica. Na publicação “Dicionário de Psicologia” (2010) o termo “empatia” aparece como sinônimo de “compaixão”, um fim da técnica conhecida como “espelhamento”, uma forma de “Identificação” (psicanálise) e um “traço de personalidade”, seu significado é descrito como:

**Compreender uma pessoa a partir do quadro de referência dela e não do próprio,** de modo a experimentar de modo vicário os sentimentos, percepções e pensamentos dela. A empatia não envolve por si mesma a motivação para ajudar, embora possa se transformar em consideração pelo outro ou sofrimento pessoal, o que pode resultar em ação. Em psicoterapia, a empatia do terapeuta pelo cliente pode ser um caminho para compreender as cognições, afetos ou comportamentos do cliente. (VANDEBOS, 2010, s. p., grifo nosso).

De toda essa definição, nos importa para a construção da “empatia histórica” o trecho grifado acima que retoma em partes o que seria o conceito de segunda ordem definido por Ashby e Lee: *uma forma de estudar o passado a partir das crenças, valores e razões das instituições ou pessoas no passado*. Ou seja, compreender as pessoas no passado partindo de seus quadros referenciais. Admitindo a validade de abordar o estudo do passado na escola via empatia histórica, nos dedicaremos por uma opção de recorte exclusivamente a esse conceito, entendendo que cada conceito de segunda ordem apresentado por Lee possibilitaria um produto para o ProfHistória<sup>98</sup>.

Diferentemente das questões colocadas pela Teoria da História no que tange a abordagem do passado via empatia e que foram brevemente apresentadas aqui, as crenças, valores e razões são enfoques que podem ser comprovados através de fontes coletadas pelo historiador e proporcionam a discentes noções de temporalidade, espacialidade e conjuntura envolvidas em determinado fato histórico, além de humanizar as relações históricas, analisando as personagens dentro de suas existências.

O caso das instituições é paradigmático. Grande parte das instituições utilizam a descrição de princípios e valores que os guiam como forma de apresentação pública através de variadas formas de publicidade, as mais comuns são textos curtos que trazem o histórico daquela

---

<sup>98</sup> Lee elenca alguns desses conceitos: “(...) alguns conceitos-chave de segunda ordem que dão forma à disciplina da história: tempo, mudança, empatia (aproximadamente, entender as pessoas no passado) e causa, bem como provas e narrativas, mencionadas anteriormente na passagem.” (LEE, 2005, p. 41), tradução livre do autor. No original “(...) some key second-order concepts that give shape to the discipline of history: time, change, empathy (roughly, understanding people in the past), and cause, as well as evidence and accounts, mentioned earlier in passing”

instituição e a produção de logomarcas. Esses valores, a despeito das apresentações mais simplórias possíveis, carregam consigo significados não explicitados que possibilitariam o aprofundamento desses balizadores institucionais. No caso de órgãos públicos, por exemplo, há normatização pública para utilização desses símbolos. Tomemos como exemplo a Universidade Federal de Sergipe e a definição de seu brasão de armas, um dos elementos visuais que identificam a instituição. O brasão de uma instituição de ensino traz em si os ideais adotados por ela. Sua análise permite uma leitura parcial da instituição, leitura essa que demanda alguns conhecimentos exclusivos como a leitura em latim, por exemplo.

FIGURA 1 - Brasão comemorativo de 50 anos da Universidade Federal de Sergipe



Fonte: Manual de Marcas UFS (sem data).

A análise inicial da imagem motivada por uma impressão individual, e aqui explico a minha, traz poucos elementos compreensíveis, destacam-se as cores do brasão branco e azul, a frase em latim, três figuras que lembram chamas saindo de uma espécie de tocha. Ao primeiro contato, ficam-nos mais questionamentos do que certezas, para nos aprofundar na análise do brasão, recorreremos a descrição realizada por seu criador Irmão Paulo Lachenmayer da Ordem de São Bento:

As cores do escudo referem-se às águas do Rio Sergipe, para cujas margens se transferiu a capital do Estado, em vista do seu **progresso**. O rio, que dá nome ao Estado e aos seus primitivos habitantes, a tribo dos siris, convinha ao escudo da Universidade, pois, **grande é o valor simbólico das águas** dos rios que pela fluência crescem até diluir-se na plenitude dos mares - estímulo **aos que procuram a Sabedoria**. Simbólica é também a fecundidade do crustáceo cujas larvas **flutuam no rio e nele se desenvolve**, o que é representado no escudo pelo torriado em barra com o contorno frontal do siri. São assim suficientes os dois símbolos para exprimir o lema que enobrece tanto a cátedra docente como o corpo de alunos da **jovem Universidade sergipana: "Flutuando cresce"**. (UFS, sem data, p. 15, grifos nossos.)

Os termos *progresso*, *procura*, *flutuação* e *crescimento*, abordados via empatia histórica possibilitariam a localização e compreensão dos elementos no tempo histórico em que foram



produzidos, ou seja, o que se entendia por progresso em 1970? Qual era a importância econômica, social e cultural dos rios para a sociedade sergipana naquele período? Por que solicitaram a criação do brasão a um intelectual estabelecido na Bahia? Quando e em qual contexto foi criada a UFS? Essas e outras questões estimulam e orientam a investigação histórica. Reforça-se a “empatia histórica” como metodologia viável para investigar partes do passado e perfeitamente aplicável a educação básica.

Grande parte dos estudos que desenvolvem a “empatia histórica” enquanto conceito importante para o ensino de História o fazem numa perspectiva de discussão curricular, já que Peter Lee e Rosalyn Ashby estão inseridos nas discussões curriculares inglesas, principalmente nas disputas com o que chamam “Nova Direita”<sup>99</sup> e nas questões estadunidenses estão Keith C. Barton e Linda S. Levstik (2004). Importam-nos as definições, as potencialidades e as cautelas com o uso da empatia histórica quando aplicada ao ensino de história apresentadas nessas pesquisas.

Como dissemos, o termo “empatia” pode causar estranheza e desconforto quando relacionado à História como ciência ou como disciplina por ter vários significados possíveis como demonstrado anteriormente, em seu estudo “Empatia, tomada de perspectiva e entendimento racional”<sup>100</sup> Ashby e Lee (1987) discorrem sobre as críticas apresentadas até então a respeito do uso da empatia histórica, respondendo especificamente a duas. A primeira crítica sobre a empatia é realizada a partir do significado presente nos dicionários. Aqui, os autores afirmam haver uma confusão com a simpatia e um enfoque grande nas questões emocionais. Tais considerações são desqualificadas a partir da defesa de que o termo utilizado se refere somente ao conjunto de valores, crenças e razões das pessoas e instituições no passado. Já as críticas apresentadas por Keith Jenkins e Peter Brickley afirmam que o passado não é recuperável através da empatia, nem se pode voltar ao passado para acessá-lo em sua plenitude. Essas análises são rechaçadas por Ashby e Lee ao classificarem os analistas de pós-modernos e observarem a simplicidade extrema da definição de empatia apresentada pelos autores, pois a pobreza teórica da crítica realizada impossibilitaria o entendimento do termo conforme proposto nas formulações de Ashby e Lee (2001). Em decorrência desses questionamentos frequentes e dos diversos sentidos da palavra empatia e seu emprego, alguns autores e autoras que escrevem sobre a empatia apresentam termos análogos, um dos mais utilizados é

<sup>99</sup> Nesse sentido ver também PHILLIPS, Robert. **“Government policies, the State and the teaching of history”**. In: ARTHUR, James & PHILLIPS, Robert. (2000). *Issues in history teaching*. London/New York, 2000.

<sup>100</sup> Tradução livre do autor. No original “Empathy, perspective taking, and rational understanding”

“perspectiva” ou “perspectiva histórica”. Também pode ser utilizado “entendimento histórico”. Contudo, novamente recorremos a Lee sobre porque utilizar a palavra empatia:

O uso da palavra “empatia” no ensino de história é, em certa medida, estipulativo (ou seja, é atribuído um significado particular à palavra, quaisquer que sejam os outros significados que ela possa ter no mundo fora da educação em história). Nessa medida, é um jargão, mas não há mal nisso se ajudar os profissionais a chegar a um consenso sobre o que estão falando. **A ideia central aqui é que as pessoas no passado nem todas compartilhavam nossa maneira de ver o mundo. Por esse motivo, ao escrever ou ler a história, devemos entender as ideias, crenças e valores com os quais diferentes grupos de pessoas no passado entenderam as oportunidades e restrições que formaram o contexto em que viviam e tomaram decisões sobre o que fazer.**<sup>101</sup>(LEE, 2005, p. 46 – grifo nosso)

Adotando como premissa esse conceito, Ashby e Lee criaram uma escala para identificar o nível de empatia histórica existente em estudantes ingleses da educação básica<sup>102</sup>, ou seja, em que medida eles conseguiam compreender que as pessoas agiam no passado baseadas em suas crenças, convicções e razões. O nivelamento foi estruturado a partir de entrevistas realizadas com estudantes de diversas séries, e os resultados obtidos permitiram a organização em cinco níveis utilizando uma escala crescente de acordo com suas respostas.

No primeiro e mais baixo, os estudantes não compreendiam o passado e consideravam as pessoas incapazes de resolver seus problemas. No segundo nível, os alunos compreendiam o passado de forma genérica, sem colocar ações em um contexto histórico específico ou diferenciar o conhecimento e as crenças das pessoas de agora daquelas existentes no passado. No terceiro nível, eles se colocavam no lugar das personagens históricas imaginando como agiriam se estivessem na situação estudada. No quarto nível, os estudantes reconheciam no passado a existência de valores, crenças e razões que diferem das atuais, todavia somente conseguem aplicar isso a situações muito específicas. No quinto e mais alto nível, ocorria uma

<sup>101</sup> Tradução livre do autor. No original: “The use of the word “empathy” in history education is to some extent stipulative (that is, the word is assigned a particular meaning, whatever other meanings it may have in the world outside history education). To that extent it is jargon, but there is no harm in this if it helps professionals reach a consensus on what they are talking about. The central idea here is that people in the past did not all share our way of looking at the world. For this reason, when writing or reading history we must understand the ideas, beliefs, and values with which different groups of people in the past made sense of the opportunities and constraints that formed the context within which they lived and made decisions about what to do. Thus, empathy in the study of history is the understanding of past institutions, social practices, or actions as making sense in light of the way people saw things.”

<sup>102</sup> A educação básica inglesa está organizada em Primary School – dos 5 aos 11 anos – e Secondary Scholl – dos 11 aos 16 -, a partir de 2015 foram incluídos dois anos para estudantes que desejam acessar o ensino superior. Para uma análise da organização do ensino inglês ver ESTEVES, M. & PACHECO, J. **A organização curricular nos sistemas educativos inglês e português: uma análise comparativa.** Revista Portuguesa de Pedagogia, 46 1. Coimbra, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/8752>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

contextualização amplificada de diferenças de crenças, valores e condições materiais nas sociedades históricas (ASHBY & LEE, 1987).

Com certeza, em nossa prática diária como professores de história já nos deparamos diversas vezes com os níveis de compreensão a respeito da história apresentados aqui. A escala de empatia histórica apresentada por Ashby e Lee serve-nos como primeira fonte de inspiração para a criação de um modelo de análise documental através da empatia histórica.

Outra influência encontra-se no estudo realizado por Keith C. Barton e Linda Levstik “Teaching history for the common good” (2004), o qual também desenvolve o conceito de empatia histórica como uma proposta possível para os currículos estadunidenses. O décimo primeiro capítulo do livro é dedicado à compreensão desse conceito, suas possibilidades e seus riscos. Nota-se no decorrer da argumentação um incômodo com o termo empatia e uma preferência pelo termo “reconhecimento de perspectivas”, no entanto a teorização é erigida utilizando o termo empatia histórica. No primeiro momento é realizada a historicização do conceito e explicitação do principal objetivo consoante ao título do livro: preparar o estudante para deliberação em uma sociedade democrática.

Para os autores, ao realizar o trabalho via empatia histórica, “existem cinco elementos que os professores devem estar cientes e desenvolver na sala de aula - um ‘senso de alteridade’, ‘normalidade compartilhada’, contextualização histórica, multiplicidade de perspectivas históricas e contextualização do presente”<sup>103</sup> (BARTON & LEVSTIK, 2004, p. 209). Expliquemos cada um desses elementos.

O “*senso de alteridade*” pode ser identificado em crianças a partir dos 4 anos de idade, o que contraria propostas piagetianas. Segundo os autores, significa que “No fundo, a compreensão empática requer o óbvio: reconhecer a alteridade fundamental das pessoas além de si mesma. Sem algum senso de como as outras pessoas pensam e sentem, há poucas chances de entender suas ações.”<sup>104</sup> (IDEM, 2004, p. 210).

A “*normalidade compartilhada*” parte de uma necessidade da vida prática e da convivência democrática, onde “(...) não basta saber que outras pessoas têm perspectivas diferentes; devemos estar dispostos a considerar a possibilidade de que essas perspectivas façam

---

<sup>103</sup> Tradução livre do autor. No original “In our view, there are five such elements that teachers must be aware of and develop in the classroom—a sense of ‘otherness,’ shared ‘normalcy,’ historical contextualization, differentiation of perspectives, and contextualization of the present. In the following sections, we discuss research on these elements and describe how each might contribute to citizenship”

<sup>104</sup> Tradução livre do autor. No original “At bottom, empathetic understanding requires the obvious: recognizing the fundamental otherness of people beyond oneself. Without some sense of how other people think and feel, there is little chance of making sense of their actions.”

sentido e que elas não sejam resultado de ignorância, estupidez ou ilusão.”<sup>105</sup> (IBDEM, 2004, p. 211). Os autores acreditam ainda que “A história fornece um terreno fértil para o desenvolvimento desse tipo de reconhecimento, porque precisamos entender por que as pessoas no passado fizeram coisas que não fazem mais sentido para nós”<sup>106</sup> (IBDEM, 2004, p. 2012).

A “*contextualização histórica*”, como diz o termo, consiste em contextualizar historicamente os acontecimentos, mas não somente isso. Os autores defendem que para uma melhor compreensão do passado é recomendável o uso de fontes primárias e secundárias. Através desses procedimentos “Os alunos também aprenderam sobre essas atitudes por meio da leitura independente de fontes primárias e secundárias, e muitos deles explicaram de forma clara e precisa as ações das pessoas em termos de crenças.”<sup>107</sup> (IBDEM, 2004, p. 2015).

A “*multiplicidade de perspectivas históricas*” se refere ao que propusemos no primeiro e durante esse segundo capítulo, olhar e investigar o passado fugindo das representações uníssonas comuns em sala de aula e, principalmente, fugindo dos consensos, que geralmente tem final feliz. Segundo Barton & Levstik, olhar para o passado sobre esse prisma “(...) envolve o reconhecimento de que, a qualquer momento da história, pessoas e grupos mantiveram uma variedade de valores, atitudes e crenças, e que muitas vezes entraram em conflito por causa deles”<sup>108</sup> (2004, p. 215). Os autores acreditam ainda que “Aprender sobre diferentes perspectivas da história não garante que os alunos aceitem essas diferenças hoje, mas ajuda a criar as condições sob as quais essa aceitação pode parecer razoável.”<sup>109</sup> (IBDEM, 2004, p. 216)

O último elemento da empatia histórica é a “*contextualização do presente*”. Segundo os autores uma coisa é você reconhecer que no passado as pessoas viviam de acordo com suas crenças, razões e valores, outra coisa bem mais difícil é olhar para a própria cultura em que se está inserido. Esse elemento seria o menos trabalhado pelos professores de história porque poucos professores trabalham com a História recente que seria capaz de identificar a raiz desses valores e porque seria altamente controverso reconhecer, em muitos casos, que aquilo em que

<sup>105</sup> Tradução livre do autor. No original “(...) it is not enough to know that other people have different perspectives; we must be willing to entertain the possibility that those perspectives make sense and that they are not the result of ignorance, stupidity, or delusion.”

<sup>106</sup> Tradução livre do autor. No original “History provides fertile ground for developing this kind of recognition, because we have to come to grips with why people in the past did things that no longer make sense to us.”

<sup>107</sup> Tradução livre do autor. No original “Students also learned about these attitudes through their independent reading of primary and secondary sources, and many of them clearly and accurately explained people’s actions in terms of their beliefs.”

<sup>108</sup> Tradução livre do autor. No original “(...) involves the recognition that at any given time in history, people and groups have held a variety of values, attitudes, and beliefs, and that they often have come into conflict because of them.”

<sup>109</sup> Tradução livre do autor. No original “Learning about differing perspectives in history doesn’t guarantee students will accept such differences today, but it helps to create the conditions under which such acceptance might seem reasonable.”

acreditamos não configura uma verdade universal, mas sim é fruto de mudanças históricas e arranjos sociais. Enfim, contextualizar o presente implica no

(...) reconhecimento de que nossas próprias perspectivas dependem do contexto histórico: elas não são necessariamente o resultado de uma razão lógica e desapaixonada, mas refletem as crenças em que fomos socializados como membros de grupos culturais. Uma coisa é reconhecer que as perspectivas dos outros são influenciadas por forças sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas; outra coisa é reconhecer que os nossos são o resultado do contexto.<sup>110</sup> (IBIDEM, 2004, p. 219)

Através do desenvolvimento desses elementos, o estudo da história via empatia alcançaria seus objetivos.

Acolhendo a influência das formulações de Keith Barton e Linda Levstik (2004) é possível reconhecer no jogo de tabuleiro – ainda que não seja o objetivo central dele – gerar tais conhecimentos diretamente. É possível perceber um “senso de alteridade” tanto através do ato de jogar, o qual coloca posturas individuais em confronto, quanto mediante as leituras de memórias antagônicas da Ditadura Militar. Uma “normalidade compartilhada” propiciada pelas memórias e por uma série de evidências históricas selecionadas para reforçar o senso de que no passado as pessoas acreditavam no que estavam fazendo e achavam aquilo o mais correto a se fazer. Essas evidências reproduzidas como cartas no jogo de tabuleiro, e integralmente no site<sup>111</sup>, possibilitam o reconhecimento da “multiplicidade de perspectivas históricas” e a “contextualização histórica”, além das evidências diretas, as três cronologias que abarcam o período de 1964 a 1968 complementam esse aspecto. A contextualização do presente pode ser reconhecida no uso de fotografias de protestos recentes solicitando intervenção Militar ou reivindicando uma memória condenatória do período. Através dessas fotografias estudantes poderão acessar reportagens completas sobre as manifestações, recolhendo assim um panorama atual dos fatos.

As proposições de Keith Barton e Linda Levstik apontam conhecimentos acessíveis no processo de ensino-aprendizagem da Disciplina História, contudo, consideramos prudente expor os riscos apresentados pelos autores do trabalho com a empatia histórica, em suma:

---

<sup>110</sup> Tradução livre do autor. No original “(...) recognition that our own perspectives depend on historical context: They are not necessarily the result of logical and dispassionate reason but reflect the beliefs we have been socialized into as members of cultural groups. It’s one thing to recognize that others’ perspectives are influenced by social, cultural, religious, political, and economic forces; it’s quite another to recognize that our own are just as much the result of context.”

<sup>111</sup> Lembrando que todos os elementos do jogo organizados no site serão acessados, direta ou indiretamente, via QR Code.

Ele se concentra nas causas das ações históricas e ignora suas consequências. Ou, mais precisamente na linguagem da teoria sociocultural e da ação mediada, a ferramenta da história pode ser usada com mais eficácia para explicar as ações das pessoas no passado do que avaliar o que lhes aconteceu. Questões de justiça, equidade e bem comum são descartadas, pois somos encorajados a tentar entender por que as pessoas tomaram as ações que realizaram, em vez de focar nos resultados dessas ações.<sup>112</sup> (BARTON & LEVSTIK, 2004, p. 222)

Concordamos com os autores que utilização da empatia histórica deve buscar muito mais uma forma de reconhecer a viabilidade das visões do passado do que encontrar uma relação de causa e consequência. Por esse motivo, a empatia histórica é utilizada nessa proposição como uma possibilidade de iniciar um trabalho, a qual possui a capacidade de mobilizar discentes para o estudo Ditadura Militar.

Importante ressaltar que, no Brasil, a questão da empatia conforme proposta nessa investigação é pouco abordada no ensino de história. Não há consensos a respeito da definição se a empatia histórica deve seguir uma proposta estritamente construída a partir de evidências do passado, conforme a proposta apresentada por Ashby e Lee ou se deve abarcar também o campo emocional. Apresentamos duas produções diferentes, porém ambas acreditam no uso da empatia histórica com valores cognitivos e emocionais.

Uma pesquisa aberta do conceito levou-nos à descoberta do termo “empatia pedagógica”. Esse consiste em uma ação onde o “educador desenvolve maneiras para transformar o conteúdo histórico em algo agradável aos alunos, por meio da empatia como princípio, a fim de facilitar o acesso do aluno ao conteúdo histórico” (SANTOS, 2017, p.77). Tal abordagem utiliza do significado de empatia enquanto a capacidade de se colocar no lugar do outro. Nesse ponto, se estabelece uma diferença de abordagem, pois propomos compreender o outro em suas especificidades históricas, sejam elas espaciais, temporais, sociais, culturais.

Outra pesquisa que gostaríamos de abordar dentro da produção do ProfHistória foi feita por Helyom Vianna Telles (2018) em “Empatia histórica e jogos digitais: uma proposta para o ensino de história”. Nela o autor discorre brilhantemente sobre as disputas conceituais do termo empatia histórica. Verifica-se o esforço de compilação teórica do tema, principalmente das leituras produzidas recentemente no Brasil e sua potencialidade em jogos digitais. A semelhança com o trabalho aqui proposto é grande, ambos utilizam o conceito empatia histórica como forma de acesso a partes do passado e ambos procuram produzir jogos. Porém, essas

---

<sup>112</sup> Tradução livre do autor. No original “It focuses on the causes of historical actions and ignores their consequences. Or, put more precisely in the language of sociocultural theory and mediated action, the tool of historical empathy can be used more effectively to explain the actions of people in the past than to evaluate what happened to them. Issues of justice, fairness, and the common good are ruled off the table, as we are encouraged to try to understand why people took the actions they did rather than focusing on the outcomes of those actions”

semelhanças não se sustentam em olhares aproximados dos conceitos e objetivos de cada trabalho: a primeira diferença aparece no título da dissertação, o autor busca a produção de um jogo digital, a partir disso desvela-se a segunda diferença. Telles considera para seu trabalho a leitura de empatia histórica que busca aglutinar os aspectos cognitivos e emocionais

O debate promovido pelos pesquisadores brasileiros sobre o papel da cognição e da emoção na empatia histórica é pertinente, porém não é novo. Demonstrarei, adiante, como a discussão sobre a dimensão emocional da empatia é particularmente importante para o campo dos jogos digitais, sobretudo se adotada na perspectiva bidimensional (empatia cognitiva e emocional) proposta por Endacott e Brooks (2013), concepção que entendo ser a mais adequada para a pesquisa com jogos digitais. (TELLES, 2018, p. 65)

Nossa escolha em adotarmos como referenciais as proposições de Ashby & Lee (1987) e Barton & Levstik (2004) não objetiva trabalhar o campo emocional, mas sim transformar a empatia histórica em um método de estudo de partes do passado para possibilitar a percepção da multiplicidade de agentes e instituições, bem como suas especificidades condizentes com aquele período. Assim como todas as outras realizadas nesse caminho foram seleções pessoais que mais se adequavam ao proposto em nossa trajetória, consideramos as propostas de trabalho apresentadas por Telles (2018) e Santos (2017) valiosas e necessárias para um ensino de história que sai do lugar comum de reprodutor do conhecimento acadêmico, somente escolhemos percorrer outras trilhas ainda pouco acessadas.

Mas, no que consiste a utilização da empatia histórica enquanto método proposto nesse trabalho? Até aqui apresentamos duas leituras sobre o que seria a empatia histórica aplicada ao estudo do passado escolhido por quem pesquisa, além do que se objetiva alcançar quando essa forma de estudar o passado é aplicada nas aulas de História na educação básica. Mais do que buscar objetivos específicos apresentados por Ashby & Lee e Barton & Levstik – e considerando que indiretamente todos compõem o construído nesse percurso – optou-se por transformar esses objetivos apresentados para empatia histórica em uma metodologia de análise de evidências históricas, através da qual se perseguirá o objetivo dessa dissertação e do jogo de tabuleiro: possibilitar a discentes a percepção da existência de múltiplas razões, crenças, valores, princípios das pessoas e instituições nas partes do passado selecionado.

A metodologia consiste na análise das evidências utilizadas no jogo com a finalidade específica descrita no parágrafo anterior. Optou-se por trabalhar com habilidades uma vez que “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018b, p. 29). Ainda que as habilidades selecionadas não estejam presentes na BNCC, elas foram pensadas especificamente no que

tange o estudo do passado via empatia histórica e o trabalho com evidências diretas que esta demanda.

A utilização da empatia histórica como método aparece no jogo de tabuleiro em dois momentos distintos: no desenvolvimento do jogo e na finalização. Vamos ao primeiro momento. Para auxiliar a análise das evidências, principalmente das memórias e das fotografias, foram criadas cartas de análise. Elas contêm diretrizes e dicas de como questionar uma evidência. Dentre elas, há orientações relacionadas à empatia histórica. A seguir foram transcritas as dicas direcionadas às memórias, e destacadas as que versam sobre a empatia histórica:

**Quais as motivações** apresentadas pelas personagens na memória? Dica: identifique as personagens: **em que eles acreditavam no período relatado?** Por que elas agiam daquela maneira? **Quais valores guiavam essas personagens no tempo histórico relatado?** Em que elas acreditavam? Dica: Valores são o conjunto de características de uma determinada pessoa ou organização, que orientam a forma como estas se comportam e interagem com outros indivíduos e com o meio ambiente. Em outras palavras, **por que as pessoas faziam o que faziam?** **Aparecem instituições na memória?** Dica: Instituições são estruturas ou mecanismos de ordem social, que regulam o comportamento de um conjunto de indivíduos dentro de uma determinada comunidade, ex. empresas, órgãos governamentais, partidos políticos. O que estava acontecendo no momento da história abordado nessa memória? Dica: Identifique o período histórico.

Na finalização do jogo, as jogadoras devem transformar suas análises em um texto que optamos por denominar “Hipótese Histórica” para estimular a jogabilidade. Para orientar essa criação foi construída uma tabela. Nela constam os seguintes comandos: ***crie** a personagem da Memória; **descreva** como era passado dessa personagem; **apresente** o contexto local; **apresente** o contexto geral; **estabeleça relações** entre passado e presente; **contextualize** o presente; **identifique e relacione** a memória à DUDH; **escreva** sua “Hipótese Histórica”*. Esses comandos são complementados por direcionamentos semelhantes aos presentes nas cartas de análise.

Desta forma, transcrevendo a empatia histórica em uma metodologia de análise de evidências históricas, espera-se auxiliar discentes na percepção das múltiplas personagens e instituições e suas formas de viver e se organizar em seus contextos.

No desenvolver do capítulo, vimos como o Ensino de História no Brasil tem se organizado a partir da seleção de conteúdos muitas vezes unificantes em um cenário nacional heterogêneo. Apesar dos muitos obstáculos colocados na formação e no fazer docente,



encontramos também nas escolhas metodológicas dificuldades – pessoais e coletivas – para o êxito ao lecionar história, vide a recorrência do uso do livro didático como referência/metodologia/formação mais comum à docência em História. Condiicionados a fontes de pesquisa que recebem função para qual não foram projetadas, desconsideramos o imenso potencial presente nas consciências históricas primitiva e exemplar que adentram a sala de aula através de educandos e educandas. Entendemos assim que as tais as pedras trazidas e colocadas em nossos caminhos devem servir para fortalecer e marcar uma passagem coletiva e compartilhar e não obstaculizar o processo de ensino-aprendizagem.

A prática dialógica no fazer pedagógico da Disciplina História é condição fundante para o trabalho via empatia histórica. Esta, além de possibilitar o desenvolvimento da autonomia frente o conhecimento histórico, permite reconhecer a multiplicidade dos passados através de evidências primárias ou secundárias, além de viabilizar a adoção do diálogo entre diferentes para a construção do presente. Mediante evidências históricas abordadas inicialmente pelas consciências históricas de discentes trazidas para sala de aula, cria-se um potencial imenso para o fazer docente, valorizando a História Ciência e o Ensino de História no ambiente escolar.

Para que essa interlocução que propomos com o passado seja exitosa, exige-se a definição de um conceito central para o jogo – o conceito de memória – e sua relação com o ensino de História e também com um processo histórico muito recente, pautado pela garantia da memória daqueles que haviam sido excluídos da História Oficial do Brasil e que, contudo, nunca deixaram de lutar para responsabilizar o Estado pela violência contra seu povo. A Comissão Nacional da Verdade, inspiradora e principal fonte para a produção de nosso jogo, será também objeto de análise. Entendida como parte de um longo processo de políticas públicas de memória relacionadas à Ditadura Militar, exaltaremos suas contribuições para a História e o Ensino de História e apontaremos os limites enfrentados pela Comissão. Esse trecho do caminho ainda está pouco marcado, seguiremos abrindo novas trilhas e marcando o trecho para que mais pessoas avancem por ele.

3. “**MAS TUDO FUNCIONAVA NORMALMENTE**”: os trabalhos das memórias e as aulas de História.

*Os dois de novo sozinhos. Sérgio tomou um gole de cerveja. Ainda em silêncio. João Perguntou:*

*- Como era seu apelido? Você tinha um apelido.*

*- Eu?*

*- É. Não consigo lembrar.*

*- Faz tanto tempo.*

*O filho da puta se lembrava de tudo. Se lembrava de tudo no momento em que vira João. Por alguma razão. João considerou isso uma vitória.*

*- Eu não me esqueci de nada. Só do seu apelido.*

*Luís Fernando Veríssimo.<sup>113</sup>*

Se você está lendo esse texto até aqui, sendo docente ou não, provavelmente algum trecho dele trouxe à tona lembranças de conversas com amigos, de acontecimentos do mundo, de situações em sala de aula semelhantes ou opostas as que foram apresentadas até então, recordações de seus comportamentos quando estudante ou ainda como as aulas de História eram e o que significavam na sua vida. Ainda, ao ler esse parágrafo, está fazendo uma busca na sua mente de situações análogas ou contraditórias ao relatado até então. Afirmo com certeza que você se lembrará de algumas situações, outras tantas – a maioria – estão guardadas em seu inconsciente, e várias você esqueceu. São essas operações mentais que buscaremos compreender nesse trecho da pesquisa, mais do que isso, relacioná-las a passados traumáticos como o da personagem João do conto “O condomínio” de Luís Fernando Veríssimo, que ao reconhecer seu torturador, lembrava-se de quase tudo, menos de seu apelido.

Mantendo o foco da pesquisa no ensino de História, o questionamento proposto agora é: como essas lembranças se manifestam dentro da sala de aula? Ou, em outras palavras, em que medida essas recordações do passado são mobilizadas para a construção de um saber histórico nos espaços de educação formal? Em resumo, qual espaço da memória nas aulas de História? Aprofundando a metáfora do caminho, propomos olhar para o percorrido e refletir sobre como a memória de – e sobre – períodos traumáticos é trabalhada (quando ela adentra esse ambiente). Após essa mirada no percurso traçado até aqui, seguiremos adiante com a proposta de utilização da memória enquanto fonte histórica central para o estudo da História nas salas de aula do ensino básico, principalmente quando relacionada a temas sensíveis comuns em nossa história recente, como o que propomos nessa travessia: a Ditadura Militar.

<sup>113</sup> VERÍSSIMO, Luís Fernando. **O condomínio**. In O Analista de Bagé. LP&M, 1981. p. 70.

Para tanto, será necessário definir marcadores para o caminho. Começaremos definindo o marcador da memória e como ela aparece nas aulas de História. De forma subsequente definiremos a Comissão Nacional da Verdade no Brasil, retomando de forma breve seu histórico, sua execução e seus resultados, nesses pontos mais especificamente, nos debruçaremos sobre as formulações apresentadas no relatório final disponibilizado em 2014. Mas, antes de entrar na definição das balizas elegidas, convém uma breve digressão sobre como as memórias são manifestadas em minhas aulas até então.

Quando questiono durante uma aula “quem sabe alguma coisa sobre a Idade Média?”, discentes realizam uma longa viagem em suas consciências buscando uma fagulha de lembrança para ser compartilhada em resposta ao questionamento docente. Tomando esta prática como recorrente no meu fazer docente, nota-se a utilização do recurso às memórias discentes compondo as aulas de História, todavia elas são limitadas a essa função. Raramente as utilizo enquanto evidência do passado ou problematizo os contextos e os processos em que essas memórias foram recolhidas. Nos materiais didáticos com os quais já trabalhei, e o elegido para essa dissertação, as memórias rareiam enquanto evidências históricas, as quais precisam ser indagadas, relacionadas a outros vestígios para serem consideradas enquanto fontes documentais de uma pesquisa histórica.

Essa ausência de utilização e indagação a partir do método científico historiográfico representa um descompasso entre a prática das pesquisas históricas relacionadas ao tempo presente – as quais fazem uso recorrente de relatos orais – e o trabalhado nas aulas da disciplina História no ensino básico, principalmente se levarmos em consideração o nível médio. Nessa etapa, o recurso às memórias configura estratégia para inicialização nos estudos de temas do tempo presente, principalmente relacionados à História do Brasil. Em que pese ser uma estratégia válida de exercício de memória nas aulas de história, propomos trabalhar com as memórias enquanto fontes históricas. Em nosso objeto de pesquisa, definimos como corpus documental as memórias transformadas em testemunhos dados à Comissão Nacional da Verdade.

A elucidação conceitual no ensino de História ainda é prática não comum e essa ausência é verificada também nos LDH, retomemos à avaliação do “Guia PNLD 2018 – História”

Observa-se, também, em algumas coleções, a materialização de tarefas historiográficas mediante operações típicas de historiadores ditos metódicos e ou positivistas (identificação, leitura e crítica de fontes e periodização) sem informar aos leitores sobre suas escolhas. É certo que o edital não prescreve, mas se os autores querem incluir um capítulo metahistórico no início de cada coleção destinado, principalmente, aos estudantes, devem ampliar as atividades típicas de um básico método da História (problematização, por exemplo) e reconhecer a continuidade de

tais operações, desde o século XIX, ou lhes atribuir novos significados. (BRASIL, 2018a, p. 16)

Pode-se estender essa necessidade da materialização das tarefas historiográficas à utilização de memórias na produção da ciência Histórica. A BNCC do Ensino Médio define-o como etapa propícia para o aprofundamento conceitual. As memórias são fontes essenciais para a produção da historiografia que analisa o tempo recente, desta forma, deveriam ocupar um lugar central nas investigações do período realizadas nas Escolas. A abordagem das memórias é realizada como estímulo em manifestações iniciais discentes, aproximando-as da curiosidade. Sem inserir as memórias como elementos do fazer historiográfico, tais ações falham com o cuidado metodológico que a ciência História e o ensino de História exigem.

Explorando novamente a análise do LDH selecionado, observamos que não há um estudo sobre o significado e a importância das memórias relacionadas à Ditadura Militar<sup>114</sup>. Vejamos. Na abertura do capítulo 11, “Regime Militar”, há uma instrução para docentes estimularem a abordagem inicial conforme descrito anteriormente. A atividade orienta a mobilização de discentes para recolher testemunhos de pessoas que viveram o fato histórico, “sugerimos pedir aos jovens que conversem com adultos que viveram sob o Regime Militar e tragam os depoimentos deles para a sala de aula **para enriquecer o assunto**” (BOULOS, 2016, p. 203. Grifo nosso). Para o corpo discente há um questionamento direto: “Já conversou sobre o assunto com um adulto que viveu naqueles tempos?” (IBID). A indagação está localizada abaixo da imagem inicial do capítulo, icônica fotografia de Evandro Teixeira tirada em 1968 que mostra estudante de medicina sendo agredido enquanto fugia da repressão durante manifestação contra a Ditadura Militar no Rio.

Ainda que seja uma edição atualizada do livro produzido em 2014, a edição de 2016 produzida 2 anos depois da entrega do relatório final da Comissão Nacional da Verdade não a menciona. Esta poderia estar presente no capítulo 13, “O Brasil e a nova ordem mundial”, contudo, não são mencionadas nenhuma política de memória e reparação realizada pelos governos Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e, especialmente, Dilma Rousseff, sob o qual foi instalada e concluída a Comissão Nacional da Verdade.

Considerando todo esse contexto, nos acomete a seguinte pergunta: **de que forma usar essas memórias em uma aula de História com o Ensino Médio?** Retomando a questão do

---

<sup>114</sup> Na BNCC do Ensino Fundamental as memórias relacionadas à Ditadura Militar estão incluídas na habilidade “(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na Ditadura civil-Militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 431), todavia não há menção à Comissão Nacional da Verdade.

trauma levantada no primeiro capítulo, é perceptível em sala de aula que o estudo de grandes traumas para as sociedades humanas chama a atenção de estudantes. Esses acontecimentos servem de inspiração para diversas produções audiovisuais de grande circulação. As produções contribuem para a assunção desses episódios como traumas sociais no senso comum. O Holocausto, consumado pelo Nazismo e as violências das Primeira e Segunda Guerras Mundiais, por exemplo, são fatos traumáticos notórios e são reconhecidos pelo senso comum como acontecimentos traumatizantes. Sendo trauma, quaisquer manifestações realizadas em referência positiva às brutalidades autoritárias nazistas, ou pessoas que utilizam personagens e ideologias produzidas nesse período sem a esperada problematização causam ojeriza na maioria das pessoas<sup>115</sup>.

Reações indignadas são recorrentes no corpo discente quando principiamos o estudo do nazifascismo via investigação de grupos neonazistas brasileiros. Todavia, não há comoção ao estudarmos a Ditadura Militar brasileira, a escravização dos povos indígenas e africanos durante aproximadamente 400 anos e suas relações com o racismo estrutural de nossa sociedade<sup>116</sup>, por exemplo.

Em nossa opinião, a abordagem tradicional nos LDH dessas minorias é demasiadamente técnica, racional, fria e desumanizadora. A linguagem hermética desse material acaba sendo reproduzida como a narrativa do passado em detrimento de ser um apoio para o trabalho docente. O mau uso desse material aprofunda a desumanização do passado e do conhecimento histórico. Acreditamos ser necessário e urgente que discentes acessem de alguma forma o sofrimento e os traumas do passado brasileiro, reconhecendo-os como tal e identificando seus efeitos na sociedade atual. Como seres dialéticos, nos reconhecemos e nos construímos frente à alteridade, portanto se faz necessário discernir os mais diversos tipos de personagens da nossa história localizados e compreendidos em seus próprios tempos e espaços, assim como nossas instituições que permanecem com *status quo* praticamente intocado.

---

<sup>115</sup> Recentemente o Secretário de Cultura Roberto Alvim nomeado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro foi retirado do cargo ao citar em um vídeo trechos de um discurso proferido pelo líder da propaganda Nazista Joseph Goebbels. Ver “Secretário de Bolsonaro é exonerado após discurso que copia ministro de Hitler”. Talita Fernandes e Gustavo Fioratti. Folha de São Paulo. Publicado 17/01/2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/01/secretario-de-bolsonaro-e-exonerado-apos-pronunciamento-semelhante-a-de-ministro-de-hitler.shtml>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

“Secretário da Cultura de Bolsonaro imita fala de nazista Goebbels e é demitido”. Gil Alesi. Jornal El País Brasil. Publicado 17/01/2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-01-17/secretario-da-cultura-de-bolsonaro-imita-discurso-de-nazista-goebbels-e-revolta-presidentes-da-camara-e-do-stf.html>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>116</sup> Ver SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. Ed. Companhia das Letras. São Paulo. 2019

Nesse ponto, concordamos com Albuquerque quando afirma que “o historiador e o professor de história, são capazes de sair da abordagem da Segunda Guerra com seus aventais totalmente brancos” (2019, p. 231), acrescentando que temos saído com nossos jalecos alvos também da Ditadura Militar, da escravização de povos indígenas e africanos e da violência do Estado, ditatorial ou democrático.

Sem a imersão que julgamos essencial para estudar esses traumas, permitimos que beneficiários dos três episódios supracitados continuem nos direcionando indiretamente, sob a luz da racionalidade epistemológica, para longe dessas questões fundamentais à sociedade brasileira. Pior, ao nos distanciarmos das lutas sociais das minorias acossadas pelo Estado, vítimas de várias formas de opressão históricas e constantes – conforme os documentos utilizados no jogo que denunciam o genocídio indígena durante a Ditadura<sup>117</sup> –, permitimos a propagação do discurso dos opressores: muitos dizem que tais ações não passam de pura reclamação infundada, vitimização, ou que as políticas de afirmação seriam privilégios ou, ainda, que a gestão autoritária dos militares trouxe somente progresso para o país<sup>118</sup>.

Operemos um breve desvio para entendermos melhor essa afirmação. Muito rapidamente, analisemos as leis promulgadas nos governos presidências de Luiz Inácio Lula da Silva do PT (2003 - 2010) sobre inclusão de história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas no ensino de história. A promulgação da Lei 10.639/03 que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e da Lei 11.645/08 que altera a primeira incluindo também história indígena incluiu esses temas no ensino de história organizado através de currículos escolares da educação básica, nas graduações e licenciaturas de História e, por consequência, nos LDH. Apesar do pouco tempo de promulgação dessas leis, percebe-se que no costume tais legislações são praticadas ainda como exceções, ou momentos específicos na rotina da Disciplina História.

Vigora em nosso ensino ainda uma visão eurocêntrica, conforme aponta o “Guia do PNLD 2018 – História” ao analisar as formulações referentes à História do Brasil presente nos livros avaliados: “Observado no conjunto, algumas coleções trazem à cena o eurocentrismo, sem, contudo, inviabilizar as possibilidades interpretativas em termos de trocas e até de apropriação das ideias” (BRASIL, 2018, p. 20). Mais uma vez, tal exemplo demonstra como ainda a apropriação desses temas não é central em nosso ensino. Uma das consequências pode

---

<sup>117</sup> Ver página 178.

<sup>118</sup> É mister ressaltar as forças de resistência dos movimentos sociais tanto indígenas quanto negros, este com mais força pública, e o reconhecimento de grande parte da população sobre os direitos desses povos, todavia no que diz respeito ao senso comum verificamos que a regra é a opressão contra essa parcela da população, seguida de uma normalização dessas políticas opressoras, vide mapas de violência conforme já citado e outros indicadores sociais.

ser verificada no fato de grande parte da sociedade civil conviver diariamente com a violência de Estado e com o racismo estrutural<sup>119</sup> – se beneficiando desse – em aparente normalidade e como o Ensino de História continua se debruçando lentamente sobre essa seara.

Ainda nesse ponto, outro exemplo pertinente recorre a depoimentos dados por meus alunos do primeiro ano do ensino médio em 2020, quando disseram nunca terem estudado História da África e dos povos indígenas brasileiros. De certo, ocorreram abordagens desses temas nos processos de ensino aprendizagem vividos por esses estudantes. Critica-se aqui, estruturalmente, a ausência de centralidade dos temas e incapacidade de a história ensinada em sala de aula tocar esses estudantes a ponto de marcar de alguma forma suas experiências com o passado brasileiro.

Em todos os conteúdos substantivos supracitados, as experiências traumáticas do passado brasileiro podem mobilizar discente na investigação histórica. As memórias da Ditadura Militar enriquecem essa metodologia quando nos colocam em contato direto com a violência, o trauma e as violações dos direitos humanos cometidas pelo Estado. Identificar essas violações no passado é essencial para reconhecer ações semelhantes no presente e, por conseguinte, refutá-las, denunciá-las fortalecendo a construção de uma sociedade garantidora dos direitos humanos.

Esse olhar sobre como as memórias (não)são relacionadas ao conhecimento histórico no ensino de história e a defesa para um trabalho mais eficaz com elas, exige que elucidemos o que são as memórias e quais as especificidades das memórias de grandes violações dos direitos humanos, ou as memórias do trauma. Metodologicamente passaremos por duas paradas nesse trecho. Na primeira, buscar-se-á a definição do que entendemos por Memória, amparados principalmente em Ricouer (2007) e Catroga (2015), quais suas formas de construção, sua relação com a ciência história, concentrando nas formas como as memórias de temas sensíveis ou traumáticas são trabalhadas (JELIN, 2002). Para finalizar esse trecho, refletir-se-á sobre a importância de levar essas memórias para a sala de aula, fazendo com que elas sejam escutadas (JELIN, 2002).

Na segunda parada, a mirada será direcionada à Comissão Nacional da Verdade no Brasil, sua importância social e histórica, buscando especialmente possibilidades de uso na sala de aula, bem como indícios que permitam compreender a sua não aplicação nas aulas de história para o ensino básico até recentemente. Para tanto, nos utilizaremos principalmente do Relatório

---

<sup>119</sup> Ver ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Livros. 2019

Final da Comissão da Verdade (CNV, 2014), mas também ancoraremos as reflexões em Batista Neto (2017) e Bauer (2017).

### 3.1 – “Professor, por que meu avô fala que nesse tempo tudo era bom?”: as memórias no ensino de História e a necessidade de um diálogo urgente para abordar o passado recente.

Independentemente da metodologia adotada nas aulas de História, ou da corrente historiográfica tomada como orientação, uma constatação é comum e transcende a História enquanto ciência ou disciplina: quando se faz referência ao passado a primeira mobilização que ocorre a todo ser humano é a lembrança. Na disciplina História, essa operação é estimulada pela ação docente via questionamentos direcionados ao corpo discente conforme exemplificado na introdução do capítulo.

Todavia, é mister ressaltar que as memórias no ensino de História não são exclusividades discentes e nem sempre são engendradas por uma interlocução externa. No meu caso, cada vez que percorro mentalmente minha trajetória escolar ou que sou interpelado durante a aula a respeito de como as coisas eram no “meu tempo”, se inicia um processo de busca desse meu passado, principalmente nas não tão longínquas etapas da educação básica. Esse passado é transformado em um relato oral e ocorre uma transformação desse passado todas as vezes em que esse ciclo é realizado.

Em meu exercício de rememoração, jamais contarei uma lembrança fiel ao ocorrido, por estar imbuído de muitas referências adquiridas depois do episódio em si, as quais se renovam constantemente devido a minha formação sócio cultural cambiante. Além disso, a rememoração desses comportamentos juvenis de estudante, trazidos à tona, proporcionam reflexões sobre minha personalidade atual, sobre minha prática docente, ou seja, o exercício de rememoração se inicia no presente, busca informações no passado, para ganhar um novo significado no presente.

Mas afinal, o que é a memória? Ou ainda, há um conceito específico capaz de definir a memória? Todas as discussões apresentadas sobre a teoria da Ciência História atravessam as definições de memória e suas relações com a escrita da História, assim a busca pela definição do que seja memória é tão antiga quanto a teorização do que seria História. A definição da memória passa pela relação de diversos outros conceitos, por esse motivo usaremos duas definições bastante didáticas.



Partindo do princípio de que a memória é a capacidade que os seres vivos têm de adquirir, armazenar e evocar informações, buscaremos associá-la às humanidades. Para socióloga Elizabeth Jelin “memória é o sentido que damos ao passado, então o sentido que vamos dar depende da situação atual. O que vamos resgatar do passado, o que vamos silenciar, faz parte da vida e da história” <sup>120</sup> (ELIZABETH JELIN, 2018), para a autora a memória está diretamente relacionada ao passado (do que se lembra), ao presente (quando se lembra) e às expectativas de futuro (porque se lembra). Já a filósofa Jeanne Marie Gagnebin, em entrevista dada a TV UNIVESP, define a memória como “uma faculdade paradoxal, por que ao mesmo tempo ela é ligada a uma atividade, digamos assim, que você escolhe fazer, você quer se lembrar de algo por exemplo, e também algo que não é ativo, mas que é quase um afeto, as imagens vêm e me afetam” (NA ÍNTEGRA, 2016). Desta forma, podemos afirmar que a memória é uma representação do passado ligada ao presente, portanto sua compreensão deve levar em consideração o passado relatado bem como o contexto no qual se deu esse relato, conforme desenvolve Gagnebin em sua entrevista.

É também de Gagnebin (2006) aproximação do conceito de Memória ao conceito de rastro, uma vez que “o rastro inscreve a lembrança de uma presença que não existe mais e que sempre corre o risco de se apagar definitivamente.” (GAGNEBIN, 2006, p. 44). Essa característica do rastro é intrínseca à memória, que nas palavras da autora “vive essa tensão entre a presença e a ausência, presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente.” (Idem, p.44).

O filósofo Paul Ricoeur (2007) explicita que qualquer fenomenologia sobre a memória é necessariamente fragmentada, o que não significa dispersa, uma vez que todos os fragmentos possuem em comum “a relação com o tempo” (RICOUER, 2007, p. 41). Para o autor o primeiro aspecto está relacionado ao fato de a memória estar relacionada diretamente às lembranças,

lembramo-nos de alguma coisa. Nesse sentido, seria preciso distinguir, na linguagem, a memória como visada e a lembrança como coisa visada. Dizemos memórias e lembranças. (...) na memória-lembrança, o passado é distinto do presente, fica facultado à reflexão distinguir, no seio do ato de memória, a questão do “o quê” da do “como?” e da do “quem?” (Ibid.).

---

<sup>120</sup> Tradução livre do autor. No original: “memoria es el sentido que le damos al pasado, entonces, depende de la coyuntura del presente el sentido que le vamos a dar. Qué del pasado vamos a rescatar, qué vamos a silenciar, es parte de la vida y de la historia”.

Daí o caráter múltiplo e variável das lembranças. “A memória está no singular, como capacidade e como efetuação, as lembranças estão no plural” (Ibid.) É justamente essa profusão de coisas do passado lembrado, que para Ricouer exige que a memória seja exercitada, levando em conta que “lembrar-se é não somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la, fazer alguma coisa. O verbo “lembrar-se” faz par com o substantivo “lembrança”. O que esse verbo designa é o fato de que a memória é “exercitada” (Ibid. p. 71). Durante esse exercício de resgate destaca-se sua característica fundante “a memória é seletiva” (POLLACK, 1992, p. 203), sendo que essa seleção opera no campo do consciente e do inconsciente. Esse aspecto é comum nos exercícios de sala de aula. Ao recorrermos às lembranças de acontecimentos públicos como estratégia de mobilização, essas lembranças oralizadas por discentes trazem elementos que extrapolam ao solicitado.

Para seguirmos, é necessário realizar uma distinção entre diferentes níveis de memória, ou dos usos que são feitos das memórias e escolher caminhos metodológicos e epistemológicos que balizam o jogo produzido nesse mestrado.

Toda manifestação da memória é individual, dado o fato de a narração das lembranças sempre partir de indivíduos, para Catroga (2015) ela pode ser limitada a dois aspectos: autobiográfico e histórico, sendo o segundo mais abrangente e compartilhável, e esses aspectos dialogam entre si todo o tempo. Segundo o autor

Na experiência vivida, a memória individual é formada pela coexistência, tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais, etc.) em permanente construção, devido a incessante mudança do presente em passado e às alterações ocorridas no campo das *re-presentações* (ou *re-presentificações*) do pretérito. Significa isso que a recordação, enquanto presente-passado, é vivência interior na qual a identidade do eu, ou melhor, a ipsidade, unifica os diversos tempos sociais em que comparticipa. (CATROGA, 2015, p. 11).

Essa formação espectral da memória e seu caráter individual são levadas para o campo social no momento em que são decodificadas enquanto narração (ato público por definição), uma vez que a língua é em si um aspecto comum ao eu e aos outros (RICOUER, 2007). Outro ponto central, o qual retomamos no início desse capítulo, envolve o aspecto de a memória exigir a alteridade. Minhas memórias em sala de aula foram estimuladas pelas indagações realizadas por discentes, ao passo que suas memórias foram inqueridas por meus questionamentos. Catroga aponta, a partir de Ricouer, que

recordar em si é mesmo um acto relacional, ou melhor de alteridade. Por conseguinte, a relação com o passado não se esgota numa evocação em que cada subjetividade se convoca a si mesmo como um *outro* que já foi (embora sua coerência narcísica tenda

a escamotear esta diferença temporal, em nome da onnipresença do mesmo – a identidade essencializada – em todas as fases da vida de cada indivíduo). Ela decorre, também do fato de a recordação envolver sujeitos diferentes do evocar e de o desejo de ascender ao verossímil se comprovar com o recurso às recordações dos outros. (IBID, p. 13)

A dialogia da memória requer reconhecimento e aprovação. Tal dialogia também acomete as sociedades, não aprofundaremos sobre a discussão referente a existência de uma memória coletiva levantada por Maurice Halbwachs (2013), conceito apropriado também por Jacques Le Goff (2003), a qual se manifestaria através de uma memória pública caracterizada por uma relação de tempo-espaço anterior e posterior a existência dos indivíduos e com transmissibilidade entre as gerações.

Convém ressaltar a recorrência nas humanidades da oposição entre a ideia de memória individual e coletiva. Buscando superar tal oposição e ressaltar o caráter dialógico da memória, substantivou-se a memória coletiva como memória histórica (CATROGRA, 2015). Esta, sendo definida como “uma coleção de vestígios deixados pelos eventos que afetaram o curso da história dos grupos envolvidos” (RICOUER apud CATROGA, 2015, p. 12). Essa relação entre as memórias individuais compartilhadas forjadas em diálogos com as memórias históricas, ressalta a necessidade de as memórias serem trabalhadas (JELIN, 2002).

Ao falamos de memória e ensino de História tão comum quanto as lembranças contadas no estabelecimento do diálogo docente-discente é o esquecimento. Retomemos o exemplo do estudo da Ditadura Militar na 3ª série do Nível Médio. Ao questionar quem sabe alguma coisa sobre a Ditadura Militar no Brasil, estímulo a busca induzindo a memória discente ao dizer “esse conteúdo vocês estudaram lá no 9º ano do Ensino Fundamental II”. Em resposta, surgem além de lembranças, esquecimentos, como por exemplo “nossa professor, faz muito tempo, não lembro mais”, “é verdade, a gente estudou isso, mas já esqueci tudo”. Durante minha prática ao longo dos 7 anos como docente, sempre pensei que o esquecimento fosse o oposto da memória, e por vezes me questionava metodologicamente visando formas de “gravar esses conteúdos nas memórias discentes”. Grata surpresa eu tive ao estudar a memória sobre o lugar do esquecimento, “o esquecimento pode ser considerado uma das funções da memória” (RICOUER, 2007, p. 435), vale a longa e didática citação de Tzvetan Todorov

A memória não se opõe ao esquecimento. Os dois termos opostos são supressão e conservação; a memória é necessariamente uma interação entre os dois. A restituição integral do passado é algo impossível porque a memória implica sempre uma seleção: certas características dos acontecimentos vividos são conservadas, outras imediatamente removidas ou, aos poucos, portanto, esquecidas. É por isso que é desconcertante que chamem a capacidade dos computadores de reter a memória da informação: esta operação carece de uma característica constitutiva da memória, o

esquecimento. Paradoxalmente, pode-se dizer que, longe de se opor, memória é esquecimento: esquecimento parcial e orientado, esquecimento indispensável.<sup>121</sup> (TODOROV, 2013, p. 20)

Assim, chegamos aos balizadores que buscávamos, a memória é uma capacidade individual enquanto representação constituída de lembranças (subjetivas e coletivas) e esquecimentos, estimulada por um exercício dialógico que narra o passado no tempo presente, com uma expectativa de futuro, pois somente exercitamos a memória se temos um objetivo colocado como problemática no presente. Ao pensarmos as atividades da CNV brasileira, seguiremos a denominação de Elisabeth Jelin (2002), a qual entende a memória enquanto trabalho, conceito contendor de todos aspectos levantados até o momento

Por que falar de trabalhos de memória? O trabalho como um traço distintivo da condição humana coloca a pessoa e a sociedade em um local ativo e produtivo. Um é um agente de transformação, e no processo ele transforma a si mesmo e ao mundo. A atividade agrega valor. Então inferir que a memória implica “trabalho” é incorporá-lo ao que fazer que gera e transforma o mundo social<sup>122</sup>. (JELIN, 2002, p. 14)

Esses marcadores adotados referentes à memória, mais do que uma exigência acadêmica, eram uma exigência própria de aprofundamento, compreensão e teorização de um dos temas centrais escolhido para desenvolver esse projeto de mestrado profissional. No momento em que resolvi utilizar as memórias coletadas pela Comissão Nacional da Verdade no Brasil, vieram-me à cabeça questões de senso comum levantas em outras experiências sensoriais referentes ao período vivenciadas na sala de aula, questionamentos que também povoam o imaginário discente na negação em superar as consciências históricas primitiva e exemplar: “mas essa pessoa pode estar mentindo”, ou “nossa professor, será que é verdade tudo isso?”, “aí professor, será que o ser humano é capaz de tanta crueldade? Difícil acreditar”. Ou ainda a frase que inspirou o título do capítulo: “mas professor, meu avô disse que naquele tempo tudo funcionava bem, tinha mais segurança, as pessoas podiam ficar nas ruas, não sei se era tão ruim como o senhor tá falando.”

<sup>121</sup> Tradução livre do autor. No original “La memoria no se opone al olvido. Los dos términos que se contraponen son la supresión y la conservación; la memoria es necesariamente una interacción entre ambos. La restitución integral del pasado es algo imposible pues la memoria siempre implica una selección: ciertos rasgos de los sucesos vividos son conservados, otros apartados de inmediato, o poco a poco, por lo tanto, olvidados. Por eso es desconcertante que llamen memoria a la capacidad de los computadores para conservar información: a esta operación le falta un rasgo constitutivo de la memoria, el olvido. Paradojalmente, uno podría decir que, lejos de oponerse, la memoria es olvido: olvido parcial y orientado, olvido indispensable.”

<sup>122</sup> Tradução livre do autor. No original “El título de este libro alude a la memoria como trabajo. Por qué hablar de trabajos de la memoria? El trabajo como rasgo distintivo de la condición humana pone a la persona y a la sociedad en un lugar activo y productivo. No es agente de transformación, y en el proceso se transforma a sí mismo y al mundo. La actividad agrega valor. Referirse entonces a que la memoria implica <trabajo> es incorporarla al que hacer que genera y transforma el mundo social.”

Entender o fenômeno da memória era um primeiro passo epistemológico para responder a essas formulações discentes, o segundo passo alude aos testemunhos, ou seja, a assunção de determinadas memórias enquanto evidências do passado, e o terceiro, entrelaçado ao segundo, especifica as memórias e os testemunhos de eventos traumáticos, como os escolhidos para a confecção do jogo.

A ideia de testemunho está associada aos tribunais de Justiça no imaginário comum, amplamente popularizados pelo cinema, pois os testemunhos são também peças-chave de processos jurídicos. O mesmo não ocorre no vocabulário comum relacionado ao conhecimento histórico, muito menos ao Ensino de História. Em ambos, a chamada História Oral faz referência à utilização de memórias enquanto fontes históricas, cuja expressão mais recorrente é o relato oral. A utilização do testemunho enquanto categoria histórica deu-se no contexto principal do pós-Segunda Guerra Mundial, relacionada diretamente aos processos de justiça implementados contra agentes do Holocausto realizado pelos nazistas e nas execuções em massa realizadas pela URSS. Os relatos dos sobreviventes dos campos de extermínio deram ao testemunho uma outra categoria e importância, segundo Beatriz Sarlo (2007) foram responsáveis diretos por uma “guinada subjetiva” (SARLO, 2007, p. 18), através dos testemunhos coloca-se a possibilidade de compreender o passado partindo de sua lógica, operação análoga à empatia histórica defendida no capítulo anterior, para ela

A ideia de entender o passado a partir de sua lógica (uma utopia que moveu a história) emaranha-se com a certeza de que isso, em primeiro lugar, é absolutamente possível, o que ameniza a complexidade do que deseja reconstituir; e, em segundo lugar, de que isso se alcança quando nos colocamos na perspectiva de um sujeito e reconhecemos que sua subjetividade tem um lugar, apresentado com recursos que, em muitos casos, vêm daquilo que desde meados do século XIX, a literatura experimentou como primeira pessoa do relato e discurso indireto livre: modos de subjetivação do narrado. (SARLO, 2007, p. 18)

Paul Ricoeur (2007) apresenta cinco características de um testemunho. A primeira diz respeito à relação entre a realidade dos fatos daquilo que foi narrado e a “confiabilidade presumida” (p. 172); a segunda se refere à autodesignação estruturada na “primeira pessoa do singular, o tempo passado do verbo e a menção ao lá em relação ao aqui” (p. 173); a terceira diz respeito à estrutura de diálogo do testemunho, na qual a testemunha pede que acreditem nela, tendo a resposta como autenticação desse relato; a quarta aparece em face de uma possível suspeição do testemunho, frente ao que se recorre ao confronto entre vários testemunhos e testemunhas; a quinta ancora-se no campo moral, no qual pode-se acreditar na confiabilidade

do testemunho, fator assimilável através da possibilidade de repetição e manutenção dele no tempo.

Há uma especificidade nos testemunhos relacionados aos episódios de maior violência da humanidade, como o Holocausto já citado. Os inúmeros genocídios contra povos originários no mundo todo, a escravização de povos africanos e povos indígenas por europeus ou ainda as ditaduras militares latino americanas: todos esses episódios de extrema violência produzem traumas indescritíveis nas vítimas. Convém ressaltar a formulação de Sarlo (2007) a respeito dos horrores vividos pelos sobreviventes do holocausto e a narração do inenarrável, a qual exige moralmente uma escuta que acredite no relatado como uma forma de respeito ao terror vivido pela vítima. Nesse contexto, Todorov recorre a uma estratégia da psicanálise para lidar com as memórias traumáticas

A psicanálise dá um lugar central à memória. A neurose se baseia em um distúrbio de memória particular, que é a evocação traumática: o sujeito separou de sua memória viva, de sua consciência, certos fatos ou eventos de sua primeira infância que por algum motivo são intoleráveis. Seu aprimoramento, por meio da psicanálise, passa por trazer memórias traumáticas para a atualidade. Enquanto as memórias forem reprimidas, elas continuarão ativas, impedindo você de viver, mas se forem recuperadas com paciência, podem ocupar um lugar melhor. Ao se tornar parte da memória ativa, o passado deixa de dominar o presente por baixo<sup>123</sup>. (TODOROV, 2013, p. 22)

No mesmo caminho de trabalho com memórias traumáticas, Jelin (2002) reafirma a importância da escuta e do diálogo, em um ambiente que propicie a reconstrução paciente dessas memórias pelas vítimas desses eventos, valorizando uma escuta ativa e atenta na qual

A narrativa da vítima começa na ausência, em uma história que ainda não foi comprovada. Embora haja evidências e conhecimento sobre os eventos. A narrativa que está sendo produzida e ouvida é o lugar onde, e consiste, no processo pelo qual algo novo é construído. Se poderia dizer, inclusive, que nesse ato nasce uma nova “verdade”.<sup>124</sup> (JELIN, 2002, p. 84)

---

<sup>123</sup> Tradução livre do autor. No original “El psicoanálisis otorga un lugar central a la memoria. La neurosis descansa en un trastorno particular sobre la memoria, que es la rememoración traumática: el sujeto ha separado de su memoria viva, de su conciencia, ciertos hechos o eventos de su primera infancia que por alguna razón le resultan intolerables. Su mejoría, por medio del psicoanálisis, pasa por traer al presente los recuerdos traumáticos. Mientras los recuerdos sean reprimidos seguirán estando activos, impidiéndole vivir, pero si son recuperados pacientemente podrán ocupar un mejor lugar. Al convertirse en parte de la memoria activa, el pasado deja de regir bajo cuerda el presente.”

<sup>124</sup> Tradução livre do autor. No original: “La narrativa de la víctima comienza en una ausencia, en un relato que todavía no se sustentó. Aunque haya evidencias y conocimientos sobre los acontecimientos. La narrativa que está siendo producida y escuchada es el lugar donde, y consiste en el proceso por el cual se construye algo nuevo. Si podría decir, inclusive, que en ese acto nace una nueva “verdad”.”

Ambientes sem essas características acolhedoras podem induzir nas testemunhas um efeito oposto, como os tribunais de justiça nos quais os objetivos estão ligados a aspectos práticos. Essas formulações reificaram a decisão de colocar as memórias traumáticas da Ditadura no jogo, proporcionando escuta do trauma e a resignificação deste no ambiente da sala de aula. No bojo da escolha e das formulações de Jelin e Todorov, elegemos as memórias coletadas pela Comissão Nacional da Verdade de 2014 em detrimento das memórias presentes no livro-denúncia “Brasil: Nunca Mais” (ARNS, 2013).

Explico. Nos trabalhos da CNV (2014) que contaram com a presença de Maria Rita Khel, renomada psicanalista e professora de Psicologia da Universidade de São Paulo, nota-se o acolhimento, a paciência e principalmente a escuta nos depoimentos das mulheres vítimas de tortura, ambientação e procedimentos necessários para que esses testemunhos não virem mais experiências dolorosas, mas que siga o sugerido por Todorov (2013) anteriormente. Infelizmente, essa não foi a tônica de todas as tomadas de testemunho da Comissão.

Apesar da presença da renomada psicanalista, a maior parte dos membros permanentes da comissão eram advindos do campo do direito, aspecto que fica perceptível em alguns depoimentos, nos quais os indagadores cortam as falas das vítimas tentando direcionar as memórias para o objetivo final. Mesmo que os trabalhos da CNV 2014 não representem um processo ideal de tomada de testemunhos de episódios traumáticos, como demonstra Bauer (2017), procurou-se valorizar a presença e a coragem das vítimas de torturas praticadas por agentes do Estado brasileiro.

Situação oposta à verificada no hercúleo trabalho do livro-denúncia “Brasil: Nunca Mais”. Sua produção foi estruturada com base em processos criminais copiados de forma heroica da Justiça Militar. Esses processos foram completamente viciados em todas as esferas, desde as denúncias, até os julgamentos, com ameaças antes dos depoimentos e torturas pós-depoimentos, em ambientes hostis, nos quais as violências eram aprofundadas. Sobre esse ponto, Jelin reafirma: “quando o processo empático não ocorre, quando o contar - repetitivo ou não - não inclui um outro que está ouvindo ativamente, pode se tornar um reviver, um reviver do acontecimento”<sup>125</sup> (IBID, p. 85). Nesses casos, mais do que reviver, era um reforço do vivido e a certeza de retaliação a depender do que era dito. Mesmo assim, muitas pessoas não se

---

<sup>125</sup> Tradução livre do autor. No original: “En todos los casos hay una presencia de otro que escucha activamente, aun cuando haya distintos grados de empatía. Cuando no ocurre proceso empático, cuando el contar - repetitivo o no - no incluye a un otro que escucha activamente, puede transformarse en un volver a vivir, un revivir el acontecimiento.”

calaram e denunciaram as violações dos direitos humanos cometidas pelo Estado, principalmente as torturas.

Há ainda nos testemunhos um aspecto importante: o de verdade. Como afirma Sarlo (2007), há um compromisso moral em dar credibilidade às vítimas das maiores violências, mais do que isso, é necessário considerar o que foi narrado como uma verdade, ressignificando “a verdade” conforme propõe Todorov “o termo verdade pode ser retomado com a condição de lhe dar um novo significado: não mais uma verdade de adequação, de correspondência exata entre o discurso atual e os eventos do passado, mas uma verdade reveladora que permite capturar a sensação de um evento” (2013, p. 26). Claro está que os testemunhos das vítimas da Ditadura Militar brasileira possibilitam capturar o terror vivido nos anos de chumbo. Cabe-nos questionar então, como como essas memórias traumáticas podem ser utilizadas pelo conhecimento histórico, e, por conseguinte, pelo ensino de História.

Assumindo que memória e história não se opõem, mas se complementam, tomamos como base a formulação de Paul Ricoeur “o testemunho constitui a estrutura fundamental de transição entre a memória e a história” (RICOEUR, 2007, p. 41) para propormos uma relação de alteridade entre história e memória dentro do ensino de história, e sempre que possível, recorrer à utilização de ambas para estudar o passado sob prismas distintos, mas complementares. As duas formas de acessar o passado em seus fundamentos e seus objetivos estão mais próximas do que distantes, uma vez que “as características apresentadas como típicas da memória (*seleção, finalismo, presentismo, verossimilhança, representação*) encontram-se, igualmente, no trabalho historiográfico” (CATROGA, 2015, p. 53). As semelhanças, portanto, não performam uma igualdade completa, o próprio Catroga sentencia

Em suma: memória e história (entendida como historiografia) constroem retrospectivas distintas, mas com indesmentíveis cordões umbilicais entre si. A primeira visa, sobretudo, atestar a fidelidade do narrado, enquanto a segunda é movida por uma finalidade veritativa que necessita de comprovação para verificar as suas interpretações. (IBID. p. 69)

Essa aproximação, todavia, não é capaz de dirimir formulações conflitantes entre a pesquisa história e as memórias, evitando o caminho mais fácil de escolher entre uma e outra, recorreremos o proposto por Elizabeth Jelin e elegemos o diálogo, pois “é na tensão entre um e outro que as questões mais sugestivas, criativas e produtivas são colocadas para investigação e reflexão. (JELIN, 2002, p. 78). Logo, quando o testemunho passa à condição de memória arquivada (RICOEUR, 2007), sua manipulação enquanto evidência para a pesquisa histórica de acontecimentos recentes ganha um *status* central, principalmente, quando pode atestar



atrocidades negadas pelo Estado, as quais somente poderiam ser conhecidas através das memórias das vítimas que sofreram essas violências direta ou indiretamente.

Para tanto é necessário na ação de escrever determinada história assim e na realização dos trabalhos de memória para tomada de testemunhos de eventos traumáticos agir com responsabilidade tanto ética, quanto cognitiva, pois “quem *salva* do nada esse ou aquele aspecto do passado sente-se responsável por ele” (CATROGA, 2015, p. 72), especialmente ao tratar-se de quem foi – e ainda é – apagado da história, mortos ou vivos, lembrados por Benjamin no início desse trabalho.

Essa responsabilidade historiográfica é também reivindicada por Ricouer ao tratar da ação historiadora frente a situações limites como o Holocausto, afirmando ser necessário superar a frieza e o suposto distanciamento que a ciência erudita propaga, e engajar-se também enquanto uma tarefa de cidadania, pois nesses momentos

Tanto quanto o historiador, é o cidadão que é solicitado pelo acontecimento. Solicitado ao nível de sua participação na memória coletiva, diante da qual o historiador é chamado a prestar contas. Mas este não o faz sem lançar mão dos recursos críticos que estão na alçada de sua competência de historiador profissional. A tarefa do historiador frente aos acontecimentos “nos limites” não se limita a habitual caça à falsificação que, desde o caso da *Doação de Constantino*, tornou-se a grande especialidade da história erudita. Estende-se à discriminação dos testemunhos em função de sua origem: diferentes são os testemunhos de sobreviventes, diferentes os de executantes, diferentes os de espectadores envolvidos, a títulos e graus diversos, nas atrocidades de massa; cabe então à crítica histórica explicar por que não se pode escrever a história abrangente que anularia a diferença intransponível entre as perspectivas. (RICOUER, 2007, p. 271)

Essa dupla atuação concernente a episódios traumáticos exige que fechemos a discussão sobre a memória apresentando uma breve reflexão sobre as memórias da Ditadura Militar presentes no imaginário brasileiro. Primeiramente, é necessário reafirmar a não existência de uma única memória do passado, ao reiterarmos que a memória é uma capacidade individual eivada de memória histórica e fruto da alteridade. Cabe sustentar a existência de diversas memórias sobre um mesmo evento. Essas memórias ora convergem, ora divergem. Em eventos limites, como o Holocausto, há tendência à convergência sobre o mal denunciado nos testemunhos das vítimas e nos sofrimentos descritos. Como dito nos capítulos anteriores, há um consenso sobre o terror nazista causado via Holocausto, no entanto, ainda existem grupos que reafirmam os ideais propagados pelo nazismo e que negam as memórias e a historiografia escrita até então.<sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> Este trabalho possuía a intenção inicial em compreender a permanência de posicionamentos extremistas em nossa sociedade associando-a à vivência ou não dos traumas causados pela violência institucionalizada e recorrente

O crescimento de uma visão negacionista<sup>127</sup> do Holocausto é chocante para quem reconhece a História como ciência, no entanto, mostra a perenidade das memórias históricas, pois como afirma Pollack a memória é um valor disputado em “conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos” (POLLACK, 1992, p. 205). As sociedades democráticas são caracterizadas por conflitos e acordos, assim, para a manutenção da memória do Holocausto seria necessário realizar “o trabalho da própria memória em si. Ou seja: cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, da organização.” (IBID., p 206)

Essa situação paradigmática não se aplica diretamente às memórias sobre a Ditadura brasileira, as quais se encontram em um estágio prévio ao descrito por Pollack (1992) no parágrafo anterior, e esse é o último ponto: qual o status das disputas da memória da Ditadura no Brasil? Antes preciso fazer uma digressão a respeito da formulação de Pollack na construção desse trabalho.

Quando idealizei e estruturei o plano desse texto, intentava produzir um último capítulo chamado “Para que nunca se esqueça, para que jamais se repita” influenciado pelas políticas de manutenção da memória pós-Ditadura Militar na Argentina, que atingem inclusive clubes de futebol mobilizados nas redes sociais sob a *hashtag* “#nuncamás”<sup>128</sup>. Minha formulação imbricada pelo posicionamento social e político de repulsa ao autoritarismo, trazia um erro conceitual alertado pelo prof. Dr. Itamar Freitas ao questionar se eu estava convicto sobre o fato de uma memória histórica estabelecida garantir a não repetição de eventos do passado. Àquele momento, eu não tinha essa certeza e a indagação do professor, ao qual sou muito grato, me levou a refletir sobre a oposição apresentada na ocasião entre memória e esquecimento. Essa

---

no Brasil desde quando era colônia portuguesa. Contudo, os caminhos escolhidos levaram a outro ponto, adiante tocaremos levemente na questão ao pensarmos na tortura enquanto política de Estado. Esperamos retomar esta questão em um estudo futuro reforçando a necessidade de reconhecer, acolher e (res)significar os traumas das vítimas do Estado.

<sup>127</sup> Entendemos o negacionismo histórico enquanto uma recusa sem embasamento do passado escrito através da historiografia, esta, ancorada em metodologias reconhecidas enquanto válidas pela ciência histórica, que se utilizam de vastas e diversas evidências para comprovar o passado narrado. Assim a negação da história passa por uma reescrita da história sem evidências do passado ou com mínimos vestígios que não passam por uma análise metodológica reconhecida pela ciência histórica. Vale ressaltar uma diferença conceitual entre negacionismo e revisionismo, o segundo é prática comum à historiografia, uma vez que o mesmo evento pode ser contado diversas vezes em concordância ou discordância, como vimos a respeito do conceito de Ditadura Militar e Ditadura civil-Militar, logo o revisionismo compromissado com a ciência é salutar para o desenvolvimento da mesma.

<sup>128</sup> A posição majoritária dos clubes da elite do futebol argentino se repete todos os anos, ver: FERREIRA, Willian. **Times da Argentina relembram e combatem Ditadura Militar do país com a hashtag #NuncaMás.** Torcedores.com. *Online*. Publicado em: 25 de mar. 2019. Disponível em: <https://www.torcedores.com/noticias/2019/03/Ditadura-Militar-argentina-futebol>. Acesso em: 10 de mai. 2021. **“Clubes argentinos se unem em repúdio à Ditadura e ao golpe de 1976.”** Portal UOL. *Online*. Publicado em: 24 de mar. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/campeonatos/argentino/ultimas-noticias/2019/03/24/clubes-argentinos-se-unem-em-repudio-a-Ditadura-e-ao-golpe-de-1976.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

oposição foi excluída<sup>129</sup> na teorização da memória quando identificamos a função tanto da lembrança, quanto do esquecimento nos trabalhos da memória. Mas, levou-nos de volta à questão brasileira que transborda na sala de aula: qual a memória hegemônica sobre os 21 anos governados por militares após o Golpe Civil-Militar de 1964? Existe, atualmente, alguma memória histórica que ocupe esse papel?

Diferentemente do consenso historiográfico que afirma a ruptura de 1964 como um Golpe Civil-Militar e os anos de gestão posteriores como uma Ditadura (com alguns debates acerca do período e da conceituação – Militar ou civil-Militar), não há uma memória hegemônica sobre o período, pelo contrário

Temos visto verdadeiras “batalhas” pela memória, especialmente no caso de eventos traumáticos, diferentes grupos disputam o controle das representações do passado em busca de garantir direitos e reconhecimento social para si no presente, ao passo que tentam negar legitimidade aos seus adversários. (...) Daí ser natural a disputa em torno das representações sobre o regime Militar brasileiro, período fundamental de nossa história recente e com desdobramentos presentes ainda hoje. (CERQUEIRA & PATTO SÁ MOTTA, 2015, p. 158)

Dessas batalhas, algumas memórias são mais reproduzidas, para Napolitano a “memória hegemônica sobre o regime, em que pese a incorporação de elementos importantes da cultura de esquerda, é fundamentalmente uma memória liberal, que tende a privilegiar a estabilidade institucional e criticar opções radicais e extrainstitucionais.” (2014, p. 319). Nessa radicalidade, igualam-se a violência da breve oposição à Ditadura via luta armada (um período de no máximo 5 anos) e a violência sistematizada e institucionalizada do Estado brasileiro durante 21 anos contra todas as formas de oposição. Além de igualar, a memória hegemônica descrita por Napolitano atribui à violência estatal um caráter exterior às instituições governamentais e privadas, ignorando toda documentação histórica e testemunhos do período a manutenção do Estado brasileiro baseado no tripé repressivo. O autor segue definindo os aspectos constituintes dessa memória. Vale a longa citação:

Essa memória liberal condenou o regime, mas relativizou o golpe. Condenou politicamente militares da linha dura, mas absolveu os que fizeram a transição negociada. Não por acaso, na memória liberal, Geisel é quase um herói da democracia, enquanto Médici e Costa e Silva são vilões do autoritarismo, por ação ou omissão. Denunciou o radicalismo ativista da guerrilha de esquerda, mas compreendeu o radicalismo dos guerrilheiros. Condenou a censura e imortalizou a cultura e artes de esquerda dentro da lógica abstrata da “luta por liberdade”. E mais do que tudo a

---

<sup>129</sup> A exclusão da oposição entre memória e esquecimento opera no campo de seleção bibliográfica e identificação teórica, o que não implica a não existência de defesas dessa oposição ou, ainda, que posicionamentos opostos ao tomado nesse trabalho tenham deixado de existir. O debate conceitual sobre memória e esquecimento é amplo e diverso e segue sendo feito.

memória liberal autoabsolveu os próprios liberais que protagonizaram o liberticídio de 1964 – na imprensa, nas associações de classe, nos partidos políticos –, culpando a incompetência de Goulart e a demagogia de esquerda pelo golpe. **A memória hegemônica foi bem-sucedida em seus objetivos estratégicos. Ou seja, propiciar o apacramento das diferenças ideológicas e o apagamento dos traumas gerados pela violência política, propiciando a reconstrução de um espaço político conciliatório e moderado, sob a hegemonia liberal.** (IBID, grifo nosso)

Ao concordarmos com Napolitano que essa é uma memória hegemônica sobre a Ditadura Militar, ou seja a memória que até então venceu as batalhas com as memórias dos militares (heróis da revolução), com a esquerda radical (luta pela libertação da opressão, ou pela Ditadura do proletariado), ou com a esquerda democrática (busca pela anistia e abertura através da pressão popular), surge outro questionamento: qual o alcance dessa hegemonia na sociedade brasileira?

A pergunta resulta da vivência em sala de aula, onde, conforme mostrado no primeiro e segundo capítulos, as memórias do período – quando existem – são difusas e abarcam somente em partes essa memória liberal conforme o título do presente capítulo “*Naquele tempo tudo funcionava*”. Ouso afirmar que a hegemonia da memória liberal ainda não se fixou no espaço escolar, pelo menos no que diz respeito ao ensino de História, visto a diversidade de memórias (incluídos nessa as lembranças e os esquecimentos) sobre a Ditadura.

A memória hegemônica também apresentou pouca penetração na sociedade. Em 2015, Adriano S. Lopes da Gama Cerqueira e Rodrigo Patto Sá Motta elaboraram uma pesquisa de opinião buscando acessar as memórias da população sobre os 21 anos de Ditadura Militar. A pesquisa foi efetuada nos estados de Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba e no Distrito Federal com população em idade eleitoral (a partir de 16 anos). Em que pese o desenvolvimento da pesquisa e seus pormenores, interessa-nos os resultados obtidos, os quais evidenciam diversos aspectos. Os autores ressaltam “o elevado percentual de pessoas que nada lembram ou nada sabem sobre o crucial momento vivido pela sociedade brasileira entre os anos 1964 e 1984” (CERQUEIRA & PATTO SÁ MOTTA, 2015, p. 177), relacionando esse aspecto à falta de popularidade em eventos relacionados ao tema – favoráveis ou não<sup>130</sup>. Questionam o nível de interferência da Ditadura e de sua violência direta sobre a maior parcela da população, dito de outra forma “a violência política praticada pelo regime Militar brasileiro atingiu número limitado de pessoas em proporção ao tamanho da população” (IBID., p. 179).

<sup>130</sup> A guisa de comparação na representatividade das datas, alguns dias após a ação maciça dos clubes de futebol argentinos repudiando o golpe Militar, somente 3 clubes brasileiros se manifestaram publicamente em memória ao golpe civil-Militar de 1964, clamando por democracia. Ver: PIRES, Breiller. **Os clubes que se posicionaram no aniversário do golpe Militar**. Jornal El País. Online. Publicado em: 01 de abr. 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/01/deportes/1554137880\\_617605.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/01/deportes/1554137880_617605.html). Acesso em: 10 de mai. 2021.

Todos esses aspectos anteriores passam pela exclusão política e social da maior parte da população brasileira. Não por acaso, quem lembra possui renda mais elevada e maiores índices de escolaridade. Essa não capilaridade das memórias da Ditadura – hegemônica ou não – ancora-se no fato de que “os que apresentam memória e conhecimento sobre o passado político recente são os mesmos que dele tomaram parte. A maioria da sociedade, excluída social e politicamente, não tendo participado dos embates políticos, não tem também do que se lembrar” (IBID., p. 178).

Conclui-se que a despeito de memória hegemônica estar estabelecida em superposição a outras memórias, ela possui alcance restrito a um seleto grupo de alta escolaridade, na grande imprensa e nos meios políticos do país que mantêm o tom conciliatório como sinônimo de democracia. Conforme abordado no primeiro capítulo, nossa democracia permanece recheada de instituições e personagens dos governos ditatoriais, para os quais essa memória hegemônica é extremamente confortável por clamar ao consenso e igualização dos personagens. Frente a isso, a Comissão Nacional da Verdade do Brasil deve ter seu trabalho evidenciado e seus resultados precisam ser levados para as aulas de História, ou de ciências humanas no novo arranjo curricular do ensino médio, pelo fato de apresentar evidências suficientes para expandir a luta de vencidos e vencidas da Ditadura Militar, questionando a memória hegemônica e buscando uma equiparação entre o produzido na historiografia da Ditadura e a memória histórica do período.

É assim, assumindo as aulas de história enquanto lugares de escuta desses testemunhos da Ditadura que pretendemos contribuir, lembrando que a formulação do jogo e sua aplicação em sala de aula não têm como objetivo produzir uma leitura final da Ditadura feita autonomamente por discentes, ao contrário, a utilização do jogo é indicada como estratégia inicial de estudos do período. Ao escutarem os testemunhos disponibilizados no jogo e cruzarem com outras evidências históricas conforme descrito no próximo capítulo, serão produzidas “hipóteses históricas”. O posterior labor com essas produções deve ser efetuado por docentes-pesquisadores/as, possuidores do dever científico e capazes de apresentar a historiografia do período para discentes confirmarem ou não suas produções.

Retomamos aqui o dever cidadão de quem escreve, e ensina a história levantado por Ricouer (2007) e Catroga (2015) e a necessidade de sujar os aventais docentes com o sangue da história brasileira apregoado por Albuquerque (2019) para seguir o trabalho. Acredito ter demonstrado meu compromisso enquanto pesquisador e cidadão em oferecer mais uma contribuição referente ao período da Ditadura Militar brasileira, definindo conceitos centrais para o trabalho e apresentando uma proposta de abordagem metodológica através da empatia

histórica, reconhecendo as personagens e as instituições a partir de suas crenças, razões e valores evidenciados também pelos testemunhos da Comissão. É necessário agora conhecer o percurso realizado na luta pelo direito à memória e por justiça, como essa luta culminou na criação de uma Comissão Nacional da Verdade, quais foram os resultados e quais as possibilidades que ela apresenta para o ensino.

### 3.2 - A luta pela memória ainda não chegou à Escola: o percurso até a Comissão Nacional da Verdade e as possibilidades para o Ensino de História.

Reconhecendo a importância das memórias/testemunhos de eventos traumáticos para a escrita da História desses acontecimentos, valorizando-as enquanto vestígios do passado no presente e aceitando o fato de essas serem subutilizadas no Ensino de História enquanto evidências históricas, pairam sobre o caminho duas dúvidas primordiais referentes à transição da Ditadura Militar para a democracia e a consolidação posterior desta: existem políticas públicas de memória referentes ao período da Ditadura Militar? Como se dá a relação dessas memórias com o Ensino de História e seu currículo? Assumindo tais indagações como obstáculo a transpor para a continuação da caminhada, há necessidade de respondê-las para refletir sobre a Comissão Nacional da Verdade e sua utilização nas aulas de História.

Aludindo à primeira indagação, vimos no final do trecho anterior que dentro das batalhas pela memória, prevaleceu a narrativa de uma memória hegemônica liberal dos 21 anos de governos autoritários (NAPOLITANO, 2014), também vimos brevemente a existência de memórias contra hegemônicas já em tempos de Ditadura. A Ditadura Militar conviveu com publicização de relatos dos mais diversos crimes cometidos para garantir a vitória e a manutenção da “revolução” descrita nos preâmbulos dos Atos Institucionais, tanto dentro do país, quanto nos exílios. Tais denúncias eram motivadas pela perseguição política a seus opositores e remetiam à sua implementação – no início militares e operários. As acusações se avolumaram mediante o aumento de pessoas exiladas ou banidas e foram parte importante na perda de prestígio da Ditadura frente à opinião pública nacional e internacional. As denúncias eram motivadas principalmente pela ação de familiares de pessoas presas e desaparecidas políticas alicerçadas na defesa dos direitos humanos amplamente violados no Brasil.

A priori, a luta desses familiares era circunscrita às próprias famílias e a algumas instituições que acolhiam as denúncias dentro e fora do Brasil (TELES, 2010), contudo, em 1977 ganhou ares institucionais. Naquele ano, Alencar Furtado – deputado federal pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – cobrou durante apresentação do programa

partidário em rede nacional a existência de prisões arbitrárias e desaparecimentos de opositores da Ditadura. A demanda condizia com atuação política de parlamentares aliados à defesa dos direitos humanos (NAPOLITANO, 2014), rompendo a circunscrição dos círculos familiares da luta por justiça e direito à verdade.

Em retaliação, Alencar teve seu mandato cassado pela Ditadura Militar. Sua cassação deixou claro a intolerância com exigências públicas por justiça, as quais não passariam despercebidas da vigilância estatal. Como efeito inverso, a cassação gerou comoção entre a classe política e a imprensa do período<sup>131</sup>. O episódio ocorrido durante o processo de distensão política garantiu notoriedade às graves denúncias dos crimes cometidos pelos governos militares, contrastando com a narrativa oficial e (da memória hegemônica liberal) de uma abertura pacífica. Contudo, as denúncias somente arranharam o fim institucional da Ditadura que administrava a transição com mãos de ferro e as graves violações dos direitos humanos mais uma vez eram relegadas a um pequeno círculo de ação. De acordo com Napolitano

A transição brasileira foi longa, tutelada pelos militares, com grande controle sobre o sistema político, apesar do desgaste de anos ocupando o poder de Estado. Foi altamente institucionalizada na forma de leis e salvaguardas. Foi negociada, ainda que as partes fossem assimétricas, posto que os civis liberais e moderados foram ganhando um espaço paulatino no sistema político até voltarem ao Poder Executivo federal em 1985. Além do mais, a hegemonia liberal e moderada, nesse processo, neutralizou as demandas por justiça da esquerda atingida diretamente pela repressão. (2014, p. 323)

Ainda segundo o autor, no final da década de 1970 pairava sobre as principais vítimas da violência sistematizada do Estado ditatorial – as esquerdas – uma percepção “que a Ditadura perdera a batalha da memória e da busca pela legitimação político-ideológica, portanto a verdade histórica sobre a natureza do regime não exigia mobilizações específicas para tal” (IBID, p. 324). Ora, para as oposições era factível a visão dos 21 anos sob governos militares como uma Ditadura violadora dos direitos humanos, cujo o destino era a condenação certa na memória e na história, apesar da publicação da Lei Nº 6.683, de 28 de agosto 1979, conhecida como Lei de Anistia.

A lei que anistiava de formas distintas opositores (não foram anistiados condenados por terrorismo, sequestro, atentado pessoal e assalto) e agentes do Estado (não poderiam ser julgados pelas graves violações dos direitos humanos cometidas durante a Ditadura até a publicação da lei) pelas ações realizadas entre 1961 e 1979, criou uma espécie de nivelamento.

---

<sup>131</sup> Ver notas 206 e 207.

A lei contou com a aprovação da imprensa hegemônica e abafou as acirradas mobilizações exigindo anistia ampla, geral e irrestrita, apesar de ser muito criticada pelas famílias de presos e desaparecidos políticos e pelos Comitês Brasileiros pela Anistia (CBAs), concorreu no espaço e no tempo com outra frente de atuação importante: a busca pelo direito ao voto na campanha das Diretas Já (NAPOLITANO, 2014).

A Lei de Anistia encrustou na memória do período a teoria do “conflito entre duas forças opositoras niveladas”, assim, após meticulosa construção da memória hegemônica da Ditadura e a realização da transição detalhadamente tutelada pelos militares, qualquer publicação oficial posterior fugiria a revisão da Lei de Anistia de 1979<sup>132</sup>, obstaculizando ao máximo qualquer avanço no direito à memória, à verdade e à reparação das milhares de vítimas diretas e indiretas da Ditadura Militar.

A esperança de garantir com essa manobra a memória hegemônica liberal niveladora seria abalada em pouco tempo, os arquitetos da transição (militares e civis) não previram a ação clandestina que vinha ocorrendo desde 1982 apoiada pela Igreja Católica: a realização de cópias sistemáticas de processos da Justiça Militar, mais especificamente da Superior Tribunal Militar (STM) para onde eram encaminhados os julgamentos de crimes políticos como exílio, banimento, cassação e demissão efetuados pela Ditadura (FIGUEIREDO, 2013). Enquadradas na Lei de Anistia, as pessoas condenadas pelas mais diversas formas de oposição ao regime requeriam seus processos junto à Justiça Militar para solicitar o direito à anistia.

Os advogados recebiam os processos e juntamente com objetos pessoais recolhidos no momento da prisão ou durante a permanência sob tutela do Estado, tudo que pudesse comprovar a condição de perseguido político ou vítima da repressão. Os processos e objetos ficavam concentrados em um único arquivo em Brasília, o que facilitou a execução de uma ação cinematográfica. A lei de Anistia, exemplo maior do controle Militar sobre o processo de transição, criou uma brecha para reescrita da memória da Ditadura, segundo Figueiredo

Por uma estranha necessidade de legalizar cada decisão tomada em favor da “Revolução de 1964”, os militares brasileiros terminaram por produzir, organizar e arquivar toneladas de provas contra si mesmos. Os processos do STM guardavam um sem-número de relatórios oficiais, laudos e depoimentos que, se analisados com rigor, o que raramente acontecia nos tribunais militares, constituir-se-iam menos em elementos probatórios contra os réus e mais em evidências fortíssimas de detenções arbitrárias, torturas e assassinatos de adversários do regime. Dentre as peças dos

---

<sup>132</sup> Condição que permanece até os dias atuais, a Ordem dos Advogados do Brasil protocolou no Supremo Tribunal Federal a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 153 na qual questionava a constitucionalidade da Lei de Anistia. Levada ao plenário em 2010 foi rejeitada por 7 votos a 2. Ver ADPF 153. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=612960>. Acesso em: 10 de mai. 2021.



processos, havia uma em especial que tinha a capacidade de desconstruir boa parte da sordidez e da perversidade da repressão: o depoimento de presos. (2013, p. 19)

A ação resultou na publicação do livro-denúncia “Brasil: Nunca Mais” (ARNS, 2013) sobre os crimes cometidos durante a Ditadura Militar. Para além do livro, o projeto Brasil: Nunca Mais gerou um documento de “6.891 páginas dividido em 12 volumes.” (IBID, p. 42), dentro desse documento alguns dados alarmantes são destacados por Figueiredo

Entre 1964 e 1979, mais de 17 mil pessoas passaram pelos bancos da Justiça Militar; 7.367 foram formalmente acusadas; 38,9% dos réus tinham no máximo 25 anos. Destes, 3% não tinham sequer 18 anos quando foram processados; 3.613 pessoas foram presas; 84% das prisões não haviam sido comunicadas à Justiça; 1.843 pessoas declararam em juízo terem sido torturadas na prisão; das cerca de 400 mortes produzidas pela repressão, praticamente um terço incluiu o desaparecimento do corpo da vítima. (IBID. p. 43)

A publicação do “*Brasil: Nunca Mais*” em 1985 representou um abalo na memória hegemônica construída, pois comprovava pela primeira vez via documentação institucional as graves violações dos direitos humanos, além disso demonstrava o conhecimento do Estado brasileiro desses crimes.

Em que pese a repercussão das denúncias contidas no *Brasil: Nunca mais*, o Estado brasileiro acobertou a acusação com panos quentes e apertou o controle sobre a construção da nova constituição (ZAVERRUCHA, 2010). O controle velado manteve intacta a Lei de Anistia de 1979 na Constituição de 1988, garantindo a não apuração jurídica dos mais variados crimes contra os direitos humanos cometidos pelo Estado. Entender o processo de transição é essencial para compreender a demora na formulação de políticas públicas de memória, verdade e justiça em uma sociedade em mudança. Logo, convém conceituar a ideia de transição e como ela pode afetar as batalhas da memória.

Pensado para as sociedades que passaram por experiências autoritárias e, ao fim destas, rumaram para outros regimes políticos, o interregno entre um regime político e outro foi denominado transição, ou seja, “entende-se a transição política como um momento histórico em aberto, marcado por um processo complexo e não linear, em que diversas forças sociais concorrem para imprimir um destino comum à coletividade.” (QUINALHA, 2013, p. 40). Esse conceito aplicado à transição política, no entanto, não solucionava o problema central dos regimes autoritários: as violações dos direitos humanos.

O que fazer com agentes do Estado que praticaram – direta ou indiretamente – tais violações? Essa questão era colocada por muitos investigadores do conceito como um dos maiores entraves dos processos de transição, pois havia a ameaça velada de a transição regredir

para o autoritarismo, o medo resultante dessa ameaça poderia levar à paralização do processo de transição ou implicar em uma morosidade prejudicial ao processo transicional (QUINALHA, 2013). Como visto anteriormente (ZAVERUCHA, 2010), no caso brasileiro as ações dos agentes do autoritarismo superaram as ameaças e agiram diretamente nos rumos do novo regime estabelecido: a democracia participativa.

Frente a tal problema, haveria maneira de realizar a transição de um regime autoritário para outra forma de governo superando a “ameaça” dos remanescentes do Estado ditatorial? A justiça de transição resultou dos estudos dos processos transicionais, elaborando qual era o papel da Justiça nos momentos de excepcionalidade política como as transições, ou seja, a justiça de transição

trata-se de uma justiça adaptada a sociedades que estão atravessando ou que recentemente atravessaram situações de extrema violência ou conflito, cuja gravidade foi capaz de prejudicar a estabilidade política e a coesão social que fundavam a vida em comum. (IBID, p. 121)

A justiça de transição é orientada pela promoção dos direitos humanos violados e pelo fortalecimento das instituições e práticas democráticas, Renan Quinalha descreve seus objetivos

O primeiro objetivo, de caráter promocional e retrospectivo, visa à reparação econômica e simbólica tanto da sociedade, de um modo geral, quanto das vítimas e de seus familiares, em particular por conta de atos de violação dos direitos humanos já consumados; o segundo objetivo, de teor mais prospectivo e voltado ao futuro, busca impedir a repetição da violação passada de modo a concretizar a transição e a consolidação democráticas. Dito de outro modo, as tarefas principais dessa espécie de terapia política seriam a elaboração de um trauma socialmente vivido, inicialmente pelo seu reconhecimento público e oficial, bem como por sua reparação, a fim de reduzir as chances de que se repita no futuro. (IBID, p. 123)

Outra definição possível é a de Napolitano, ele resume justiça de transição como “o conjunto de approaches que as sociedades contemporâneas adotam, na passagem ou retorno à democracia, para lidar com legados de violência deixados por regimes autoritários ou totalitários, depois de períodos de conflito ou repressão.” (NAPOLITANO, 2014, p. 363). Tem-se por resulta o assentamento da justiça de transição no tripé: verdade, justiça e reparação.

Com longo histórico no séc. XX, a justiça de transição foi pela primeira vez aplicada às ditaduras da América Latina na Argentina. A sociedade argentina começou os processos de busca por memória, justiça e reparação imediatamente após o fim de sua sanguinolenta Ditadura, dentro de um grande conflito social entre apoiadores da Ditadura e opositores (NAPOLITANO, 2014). A transição brasileira do pós-Ditadura não seguiu o exemplo

argentino, tampouco os preceitos da Justiça de Transição descritos por Quinalha (2013). A presença constante dos militares da Ditadura brasileira nos espaços de decisões política pós-Ditadura ordenou a elaboração da Constituição de 1988, evitando as pautas “revanchistas” como a revisão da Lei de Anistia de 1979 e garantindo a manutenção da estrutura de segurança pública criada durante o regime (ZAVERRUCHA, 2010). Os resquícios do aparato jurídico e legal criado pelos ditadores, impossibilitou em partes – e impede até os dias atuais<sup>133</sup> - a aplicação completa de uma justiça específica para tempos de mudança (QUINALHA, 2013) capaz de garantir o direito à memória, à verdade, à reparação e à justiça.

Resumindo o caso brasileiro, aqui a justiça de transição tomou rumos muito específicos e morosos. A ausência quase total do elemento justiça, não impediu completamente que outros eixos centrais da justiça de transição fossem empregados, ainda que de forma cambaleantes. Segundo Napolitano, o caso brasileiro passa por uma política de reparação (visto as indenizações obtidas no âmbito federal via Lei de Anistia a partir de 1995), uma verdade incompleta (a não resolução do destino da maior parte dos desaparecidos) e nenhuma justiça contra os violadores dos direitos humanos (NAPOLITANO, 2014).

Não tomaremos o caminho de análise dos três eixos da justiça de transição visto a especificidade do caso brasileiro<sup>134</sup>. A esse trabalho compete seguir o eixo da memória, mais especificamente da memória oficial do Estado até chegar em um instrumento reconhecido da justiça de transição, a comissão da verdade.

Antes de haver políticas de memória sistematizadas pelo Estado, especificamente no contexto pós-constituente de 1988, existiu outro caminho de luta pela memória na sociedade brasileira: o civil. Tendo como horizonte uma análise mais específica da Comissão Nacional da Verdade, passaremos de forma descritiva por marcos importantes desse caminho motivados por sua essencialidade em quase todas as políticas de memória estatais.

A luta da sociedade civil pelo direito à memória e à verdade objetiva dos fatos teve início ainda durante a Ditadura Militar, como dito anteriormente, ganhando repercussão a partir das denúncias dos casos de desaparecimentos políticos sob tutela do Estado – mesmo sob muitas restrições.

---

<sup>133</sup> Para mais ver: PIOVEZAN, Flávia. **Direito internacional dos direitos humanos e lei de anistia: o caso brasileiro**. In TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). O que resta da Ditadura – a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010; e MEZAROBBA, Glenda. **O processo de acerto de contas e a lógica do arbítrio**. In TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). O que resta da Ditadura – a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

<sup>134</sup> O que não significa que seja possível a análise dessa em separado dos outros eixos, pois como veremos, nos casos de graves violações dos direitos humanos, os três aspectos se reforçam para o estabelecimento de uma sociedade democrática de fato, ou seja, analisaremos com mais cuidado os caminhos da memória oficial, sempre relembando os efeitos da ausência do eixo justiça.

Foram centrais nessa luta pelo direito à memória e à verdade a Comissão de Familiares criada em 1974, cujo objetivo era “de denunciar e apurar esses crimes e obter apoio da sociedade civil” (TELES, 2010, p. 270); a Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos criada na década de 80 no contexto de luta pela anistia; as Comissões de Justiça e Paz da Igreja Católica – nacional e estaduais – “importantes instrumentos de solidariedade aos presos políticos e familiares de mortos e desaparecidos” (IBID, p. 258) e central no supracitado projeto *Brasil: Nunca Mais*; a atuação no exterior de exilados e banidos denunciando as atrocidades cometidas pelo Estado através de seus agentes; organizações não governamentais internacionais como a *Anistia Internacional* e a *Human Rights Watch* que denunciaram o Estado Brasileiro para o mundo gerando constrangimento político e a ação dos Comitês Brasileiros pela Anistia (TELES, 2010).

Entre as estratégias de denúncia, destacavam-se a realização de missas de protesto, processos jurídicos na Corte Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA) e luta jurídica interna, com destaque para a ação judicial movida pelos familiares de desaparecidos da Guerrilha do Araguaia (TELES, 2010). As primeiras escavações em busca de restos mortais das vítimas do Estado na região também partiram da iniciativa desse grupo de familiares.

Nessa trajetória, um inesperado e importante acontecimento daria novos rumos à batalha das memórias travada pelas famílias de presos e desaparecidos políticos contra a memória hegemônica confirmada na Constituição de 1988. A descoberta da vala clandestina de Perus<sup>135</sup> na cidade de São Paulo em 1990, na qual foram encontradas mais de 1.049 ossadas não identificadas. A partir dessa revelação criou-se a primeira política pública estatal direcionada ao direito à memória e à verdade, contudo sem passar por um processo judicial.

A então prefeita Luiza Erundina criou uma Comissão Especial de Investigação das Ossadas de Perus. Pela primeira vez uma comissão do Estado contava com a participação de ex-presos políticos da Ditadura Militar. A comissão tinha como objetivo investigar as identidades das pessoas depositadas na vala comum e outrora fadadas ao esquecimento<sup>136</sup>. A ação da então prefeita foi encerrada após o término de seu mandato (1992), revelando que aquela iniciativa foi antes uma política de um governo compromissado em buscar a verdadeira

<sup>135</sup> Ver VANNUCHI, Camilo. **Vala de Perus**: uma biografia. Ed. Alameda. São Paulo, 2020.

<sup>136</sup> Os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade deram origem ao Grupo de Trabalho Vala de Perus: atual responsável pelo trabalho de identificação das ossadas, até hoje foram identificadas somente 3 ossadas das 1.049 encontradas. Para uma narrativa resumida da história da Vala de Perus ver: VANNUCHI, Camilo. **Vala de Perus**: uma biografia. Portal Memórias da Ditadura, 2020. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/vala-de-perus-uma-biografia>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

memória da Ditadura, do que uma política de Estado em si. Ao fim dos trabalhos oficiais, os membros da Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos foram obrigados a continuar suas investigações sem respaldo institucional<sup>137</sup>. Em outras palavras, o Estado seguia inviabilizando o direito à memória e à verdade de familiares de pessoas mortas e desaparecidas políticas durante a Ditadura Militar.

Em 1995 foi lançada a segunda versão— a primeira foi publicada em 1979 — do “Dossiê Ditadura: Mortos e Desaparecidos Políticos no Brasil (1964 a 1985)”<sup>138</sup>. Esta edição trazia considerável ampliação do número de mortos e desaparecidos políticos devido ao trabalho realizado pelos familiares em arquivos públicos e nos Institutos Médico Legal estaduais, reconhecendo 339 vítimas da Ditadura Militar.

No mesmo ano, foi criada a primeira política pública de memória no âmbito federal, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) foi promulgada a Lei nº 9.410<sup>139</sup> que “reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979.” (BRASIL, 1995). Conhecida como Lei dos Desaparecidos, é considerada “pedra angular de todo o processo de reconhecimento de responsabilidade do Estado brasileiro pelas graves violações de direitos humanos praticadas pela Ditadura Militar.” (BRASIL, 2014, p. 25).

Sob efeito da lei foi criada a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos (CEMDP), a qual assumiu a responsabilidade pela apuração de denúncias sobre desaparecimentos durante a Ditadura Militar. Em consequência dos trabalhos da comissão foi publicado em 2007 o livro-relatório *Direito à Memória e à Verdade*<sup>140</sup>. Sobre o livro “trata-se do primeiro documento oficial do Estado brasileiro a reconhecer a prática de torturas,

<sup>137</sup> Ver Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos. Disponível em: [http://www.desaparecidospoliticos.org.br/quem\\_somos\\_comissao.php?m=2](http://www.desaparecidospoliticos.org.br/quem_somos_comissao.php?m=2). Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>138</sup> Ver: COMISSÃO DE FAMILIARES DE MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS. **Dossiê Ditadura: mortos e desaparecidos políticos no Brasil – 1964-1985**. Companhia Editora de Pernambuco. Recife, 1995. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/dossiers/dh/br/dossie64/br/dossmdp.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>139</sup> A lei passou por duas revisões até o presente momento, “A Lei no 10.536/2002 reviu a questão temporal, ao ampliar o termo final de sua aplicação de agosto de 1979 para 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição, restando reaberto o prazo para a apresentação de requerimentos em 120 dias. Por sua vez, a Lei no 10.875/2004 ampliou a atribuição da CEMDP para que ela pudesse proceder ao reconhecimento de pessoas que tivessem falecido em virtude de repressão policial sofrida em manifestações públicas ou em conflitos armados com agentes do poder público, bem como dos que tivessem falecido em decorrência de suicídio praticado na iminência de serem presas ou em decorrência de sequelas psicológicas resultantes de atos de tortura praticados por agentes públicos.” (BRASIL, 2014, p. 26)

<sup>140</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/memoria-e-verdade/direito-a-memoria-e-a-verdade-2013-comissao-especial-sobre-mortos-e-desaparecidos-politicos/view>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

assassinatos e desaparecimentos forçados enquanto prática sistemática durante os anos de Ditadura” (TORELLY, 2010, p. 114).

Concomitante aos trabalhos da CEMDP, foi criada em 2001 a Comissão de Anistia. Mecanismo de Justiça de Transição do Ministério da Justiça, ela recebeu a incumbência de analisar os casos de anistia a partir da Lei nº 10.559, de 2002. Segundo Napolitano, “até 2009, dos 62 mil pedidos de revisão, 38 mil tinham sido julgados, 23 mil deferidos e 10 mil tiveram direito à reparação econômica. Não por acaso, a partir de então a batalha da memória se acirrou”. (NAPOLITANO, 2014, p. 327). Também era sua atribuição desenvolver políticas estatais intentando garantir o direito à memória, à verdade e à reparação, dentre as quais destacaram-se as Caravanas da Anistia

As Caravanas da Anistia consistem na realização de sessões públicas itinerantes de apreciação de requerimentos de anistia política acompanhadas por atividades educativas e culturais. Dentre seus objetivos, as Caravanas visam descentralizar as sessões regulares da Comissão de Anistia ocorridas ordinariamente na capital federal. Como o próprio nome caravanas sugere, realizam-se de forma itinerante, percorrendo as localidades do Brasil onde ocorreram perseguições políticas e garantindo uma ampla participação da sociedade civil aos atos reparatórios oficiais. Desta forma, têm permitido uma reapropriação do sentido histórico do conceito de anistia e, neste aspecto, reconecta-se à memória do período das amplas mobilizações da sociedade na pré-redemocratização. (ABRÃO et. al., 2010, p. 71)

O breve histórico das políticas de memória do Estado brasileiro antes da implementação da CNV demonstra uma escala lenta, porém progressiva na busca de garantir o direito à memória e à verdade. Iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), foram aprofundadas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), o qual demonstrou maior compromisso em respeitar, ampliar e garantir a aplicação dos direitos humanos. Essa afirmação é confirmada pela estruturação e confecção do terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)<sup>141</sup>.

No programa, uma das antigas reivindicações de ex-presos e perseguidos políticos e dos familiares de mortos e desaparecidos foi estabelecida como meta: a implantação de uma Comissão Nacional da Verdade. Vale ressaltar que a somatória de políticas públicas criadas pelo Estado decorre da persistente luta de ex-presos políticos, e familiares de mortos e desaparecidos políticos da Ditadura Militar. Foram os trabalhos investigativos destes grupos que embasaram as publicações oficiais. A CNV não fugiria dessa característica: sua

---

<sup>141</sup> Ver Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH3.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

implementação foi um grande passo em direção ao direito à memória e à verdade objetiva dos fatos.

As políticas públicas de memória referentes à Ditadura Militar são recentes e localizadas, variando de governo para governo, tendo como elo que não se rompe a militância e colaboração dos grupos civis de ex-presos e perseguidos políticos e familiares de mortos e desaparecidos políticos. A batalha pela memória se acirrava, nessa batalha o consenso historiográfico (houve um golpe civil-Militar e houve uma Ditadura) e a luta dos sujeitos que combateram de várias formas a Ditadura ganhavam espaço com a implementação da CNV. É justamente sobre ela que falaremos agora.

Instrumento central da justiça de transição, as Comissões da Verdade “podem ser compreendidas como políticas de memória, que realizam determinados usos políticos do passado em uma dimensão prática – a efetivação da justiça de transição, por exemplo – e conformam certas concepções temporais” (BAUER, 2017, p. 133). Também podem ser entendidas enquanto instrumentos capazes “de “produzir uma verdade que correspondesse aos fatos objetivos da repressão, e não aos fatos alegados pelas “verdades oficiais” das ditaduras, que sempre negaram qualquer tortura ou desaparecimentos forçados de militantes” (NAPOLITANO, 2014, p. 321). As políticas de memória, como a CNV, possuem um mesmo objetivo

O reconhecimento, ou, mais especificamente, a observação da existência sistemática da violação dos direitos humanos por parte do Estado, estabelecendo quem são as vítimas, os algozes, e quais foram os crimes cometidos. Permite a desprivatização de memórias que permanecem subterrâneas pela imposição do silenciamento e pela deslegitimação de suas falas, e, assim, propicia condições para a inscrição coletiva de experiências e elaboração do trauma, pois somente através do reconhecimento pode haver superação do passado. Nesse sentido, ao garantir o direito à memória, essas políticas fomentam espaço para legitimação e publicização das experiências. (...) Enquanto a experiência do terrorismo de Estado promovido pela Ditadura civil-Militar brasileira permaneceu restrita ao círculo de ex-presos e perseguidos políticos e familiares de mortos e desaparecidos, essa memória configurava-se como uma contra narrativa frente ao relato de conciliação expresso pela lei de anistia, uma forma de justiça para aqueles que não possuíam história. (IBID, p. 137)

Enquanto política de memória, a Comissão Nacional da Verdade brasileira adotou em seu relatório final a definição, bem como as funções, estabelecida no *Conjunto atualizado de princípios para a proteção e a promoção dos direitos humanos por meio da luta contra à impunidade* da Organização das Nações Unidas. Essa definição considera:

as comissões da verdade como órgãos oficiais, temporários e sem caráter judicial e que investigam abusos de direitos humanos e de direito humanitário que tenham sido

cometidos ao longo de um período. Para o exercício de seu mandato, uma comissão da verdade deve realizar diligências nos lugares de interesse para suas investigações; promover, perante órgãos competentes, a proteção de testemunhos; e assegurar a produção e conservação de provas, cabendo especial atenção às provas de interesse da Justiça. Devem ser adotadas medidas técnicas e sanções penais para impedir subtração, destruição, dissimulação ou falsificação dos arquivos, de modo a evitar a impunidade dos autores das graves violações de direitos humanos. Deve ainda ser sublinhada a importância de preservação dos arquivos das próprias comissões, evidenciando-se as condições que regem o acesso e, em caráter excepcional, a determinação da confidencialidade. No que se refere ao poder de nomeação dos responsáveis pelas graves violações, a comissão da verdade deve referir-se a todas as pessoas envolvidas, sejam aquelas que as ordenaram ou as que as cometeram, na condição de autores ou cúmplices. Nesse contexto, aos nomeados deve ser conferida a oportunidade de expor sua versão dos fatos. (BRASIL, 2014, p. 33)

Para Batista Neto (2017) a efetividade de uma comissão da Verdade pode ser mensurada, resumidamente, por “três estágios de atuação: o relato de História, a construção moral e as consequências políticas” (BATISTA NETO, 2017, p. 30). Seguindo esses critérios, ao analisar comparativamente as comissões latino-americanas, classificou-as da seguinte maneira: as que fracassaram, as que apresentaram trabalhos insatisfatórios, as que realizaram trabalhos satisfatórios e as de referência internacional na defesa da verdade, da memória e da justiça. Para o autor, somente a Comissão Argentina (precursora no continente) atingiu os três estágios, em sua visão. Apesar de o Brasil ter sido o último país latino-americano a criar uma Comissão Nacional da Verdade (27 anos depois do fim institucional da Ditadura Militar), pode-se considerar os trabalhos dessa como satisfatórios, pois cumpriu grande parte dos objetivos apontados e contribuiu para uma sociedade que valoriza os direitos humanos (BATISTA NETO, 2017).

A gestação da CNV advém de um contexto no qual havia amplitude nos debates sobre os direitos humanos no Brasil, sistematizados no PNDH-3<sup>142</sup>, nessa conjuntura crescia o questionamento à memória hegemônica liberal, ao passo que também cresciam os esforços de manutenção dessa memória. O nível de acirramento dos debates na sociedade brasileira era tamanho que a proposta de uma comissão da verdade chegou a ser chamada de “comissão da mentira<sup>143</sup>” e “comissão da calúnia<sup>144</sup>” em debates no expressos Congresso Nacional. A criação

<sup>142</sup> Sobre o PNDH-3 e sua pluralidade de construção, vale a nota das entidades que ajudaram a construir o programa. Ver: ABONG et al. **NOTA PÚBLICA – PNDH III e a luta pelos direitos humanos no Brasil**. Online. Publicada em: 12 de jan. 2010. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/nota-pblica-pndh-iii-e-a-luta-pelos-direitos-humanos-no-brasil/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>143</sup> Ver: AZEVEDO, Reinaldo. **A Comissão da Mentira e as bobagens ditas por um ministro do Supremo e pelo — podem rir! — “coordenador nacional da verdade”; nem o stalinismo tinha um desses!** Online. Revista Veja. Publicado em 11 dez 2014. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/a-comissao-da-mentira-e-as-bobagens-ditas-por-um-ministro-do-supremo-e-pelo-podem-rir-coordenador-nacional-da-verdade-nem-o-stalinismo-tinha-um-desses/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>144</sup> Ver: BOLSONARO, Jair. **Discurso no plenário da Câmara dos Deputados Federal**. Proferido em: 08 de abr. 2010. Disponível em:



da CNV brasileira via Congresso Nacional buscou garantir a ela maiores poderes através do status de lei, diferenciando-a de outras comissões criadas por decretos do Poder Executivo. Os debates em torno da proposta de lei foram analisados pela historiadora Caroline Silveira Bauer (2017), ela identificou nas manifestações parlamentares os recursos narrativos usados para impedir e/ou para defender a criação da Comissão Nacional da Verdade.

Opositores da implementação da comissão apresentavam argumentos comuns à memória hegemônica descrita anteriormente. Entre eles, destacamos o nivelamento entre as ações de opositores da Ditadura e o aparato repressivo do Estado; a protelação do passado afirmando que essa ferida havia sido fechada pela Lei de Anistia e não deveria ser reaberta e acusações de revanchismo por parte da esquerda presente no governo (BAUER, 2017), a qual perdera em 1964 e perderia novamente.

Governistas faziam questão de reafirmar a criação da Comissão da Verdade sem funções persecutórias respeitando a lei de anistia, dessa forma não haveria espaço para revanchismo. Além disso, buscava-se entre os defensores da comissão demarcar a diferença entre um passado conflituoso e o presente caracterizado pelos 20 anos de estabilidade democrática. Nessa visão, todos os problemas atuais da democracia são originários do passado conflituoso e não consequências de seus próprios conflitos (BAUER, 2017).

Dentro do acirramento das batalhas pela memória, em 18 de novembro de 2001 foi criada a Comissão Nacional da Verdade através da Lei nº 12.528/2011 aprovado no Congresso Nacional e sancionada pela presidente da República Dilma Rousseff<sup>145</sup>. A comissão iniciou seus trabalhos no dia 16 de maio de 2012. Como instrumento da justiça de transição, a CNV não poderia ser fixa, logo foi estabelecido o prazo de 24 meses para a conclusão dos trabalhos, em dezembro de 2013 esse prazo foi prorrogado para 31 meses via Medida Provisória nº 632. Foram vetados membros de partidos políticos em qualquer esfera da administração pública em sua composição, para essa tarefa foram nomeados

---

<https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=066.4.53.O&nuQuarto=32&nuOrador=1&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=10:02&sgFaseSessao=BC&Data=08/04/2010&txApelido=JAIR%20BOLSONARO,%20PP->

RJ&txFaseSessao=Breves%20Comunica%C3%A7%C3%B5es&txTipoSessao=Extraordin%C3%A1ria%20-%20CD&dtHoraQuarto=10:02&txEtapa=. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>145</sup> O fato de Dilma Rousseff ter combatida a Ditadura através da luta armada acalorou os debates em torno da lei, militares e defensores da Ditadura chamavam-na de terrorista e revanchista, para quem sobreviveu à repressão e às violências do Estado, sua presença enquanto presidente da República na criação de uma comissão da verdade era extremamente representativa de novos tempos para o direito à memória e a verdade histórica no país. Em que pese a emoção da presidente nos atos de criação e encerramento da comissão, Bauer (2017) ao analisar trechos de seu discurso identifica neles o mesmo tom conciliatório evocado por parlamentares defendendo a criação da comissão.

sete membros, integrados em Colegiado e nomeados pela presidenta da República. Conforme mencionado no Capítulo 1, em 16 de maio de 2012, por ocasião da cerimônia de instalação, assumiram como conselheiros do Colegiado: Claudio Lemos Fonteles, ex-procurador-geral da República; Gilson Langaro Dipp, ministro do Superior Tribunal de Justiça; José Carlos Dias, advogado, defensor de presos políticos e ex-ministro da Justiça; José Paulo Cavalcanti Filho, advogado e ex-ministro da Justiça; Maria Rita Kehl, psicanalista e jornalista; Paulo Sérgio Pinheiro, professor titular de ciência política da Universidade de São Paulo (USP); e Rosa Maria Cardoso da Cunha, advogada criminal e defensora de presos políticos. Em outubro de 2012, Gilson Dipp afastou-se da CNV por razões de saúde. Em junho de 2013, Claudio Fonteles renunciou ao cargo de membro da CNV, sendo substituído, em setembro do mesmo ano, por Pedro Bohomoletz de Abreu Dallari, advogado e professor titular de direito internacional do Instituto de Relações Internacionais da USP. Estiveram formalmente vinculados à CNV, em períodos distintos de seu funcionamento, 217 colaboradores, incluindo assessores, servidores públicos cedidos por outros órgãos, consultores, pesquisadores, auxiliares técnicos e administrativos, estagiários e voluntários que trabalharam em sua sede, em Brasília, e em escritórios nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. (BRASIL, 2014, p. 49)

Para Bauer (2017), a composição majoritariamente jurídica do Colegiado, além de demonstrar uma ausência de transdisciplinaridade, influenciou na produção do relatório final e da narrativa histórica presente nele, a qual se requer o status de versão oficial do Estado sobre esses períodos da História. Ao analisar um trecho do relatório buscando compreender a narrativa histórica presente no texto<sup>146</sup>, Bauer aponta que

Sua escrita foi feita priorizando a “descrição dos fatos” e a realidade fatídica”, evitando-se “aproximações de caráter analítico”, conservando a “absoluta crueza” dos testemunhos, como pressupostos fundamentais para a “efetivação do direito à memória e à verdade histórica”. A partir dessas expressões explicita-se o caráter jurídico positivista da narrativa, que se aproxima de uma concepção historicista da história, na qual a potencialidade do fato, existente aprioristicamente e acessível a partir de documentos oficiais e dos depoimentos prestados por ex-presos e perseguidos políticos, familiares de mortos e desaparecidos e agentes da Ditadura é a prova incontestável da realidade. (BAUER, 2017, p. 179)

A orientação jurídica influenciou também a organização dos trabalhos. Foram estabelecidos três marcos de ação, um marco temporal, um marco espacial e um marco material. O marco temporal compreende a investigação das vítimas do Estado entre 18 de setembro 1946 e 05 de outubro de 1988. Utilizando como referência as datas das duas constituições democráticas ele “remeteu ao período estabelecido pela Assembleia Nacional Constituinte para autorizar a concessão de anistia aos que foram atingidos em decorrência de motivação exclusivamente política, por atos de exceção, institucionais ou complementares.” (BRASIL, 2014, p. 41). A temporalidade estendida atendeu em partes as pressões exercidas pelas Forças Armadas, ao retirar – ainda que discursivamente – a centralidade da investigação do período da

<sup>146</sup> Brasil. Comissão Nacional da Verdade. Relatório, v. 1, p.15

Ditadura Militar (1964 a 1985), ressalta-se, no aspecto discursivo, o fato de a narrativa histórica do Relatório Final ser encerrada em 1985 e o marco temporal ir até 1988. Percebe-se também o contraste entre a abrangência do período de investigação e o curto prazo para os trabalhos da CNV.

O marco espacial estabelecia que as investigações poderiam ser realizadas no território nacional e em países vizinhos, configurando um “um raro caso de extraterritorialidade dentre as comissões da verdade. Isso porque seus trabalhos tiveram por pressuposto a constatação de que o Brasil promoveu uma forma de repressão que ultrapassou as fronteiras do país.” (IBID) O marco material estabelecido foi “o exame e o esclarecimento das graves violações de direitos humanos praticadas no período entre 1946 e 1988” (IBID, p. 36)

#### Segundo o Relatório Final Vol. 1, A CNV

procurou considerar o direito em sua dimensão coletiva, apresentando à sociedade brasileira a reconstrução histórica dos casos de graves violações de direitos humanos, tornando públicos os locais, as estruturas, as instituições e as circunstâncias relacionados à prática de graves violações de direitos humanos e suas eventuais ramificações nos diversos aparelhos estatais e na sociedade. A CNV também promoveu esforços, igualmente com fundamento em sua lei de criação, para estabelecer a dimensão individual do direito à verdade, ao perseguir o esclarecimento circunstanciado dos casos de tortura, morte, desaparecimento forçado e ocultação de cadáver, esclarecendo, ainda, na medida do possível, a identidade dos autores.” (IBID)

Em dezembro de 2014, a Comissão Nacional da Verdade entregou seu relatório final organizado em três volumes, apresentando os resultados obtidos com as investigações realizadas e recomendando ações para efetivar o direito à memória, à verdade, fortalecer a democracia e garantir a proteção dos direitos humanos após o fim de seus trabalhos. Segundo a descrição da comissão, os volumes estão organizados da seguinte maneira:

#### Primeiro Volume

Os dezoito capítulos deste primeiro volume foram concebidos com o objetivo de atender de forma estrita os propósitos definidos para a Comissão, sendo subscritos coletivamente pelos conselheiros. Priorizamos enfoque calcado na descrição dos fatos relativos às graves violações de direitos humanos do período investigado, com especial atenção ao regime ditatorial que se prolongou de 1964 a 1985. Evitamos aproximações de caráter analítico, convencidos de que a apresentação da realidade fática, por si, na sua absoluta crueza, se impõe como instrumento hábil para a efetivação do direito à memória e à verdade histórica (IBID, p. 15)

#### Segundo Volume

No segundo volume, encontram-se reunidos textos temáticos de responsabilidade individual de alguns dos conselheiros da Comissão, que o elaboraram ou

supervisionaram com o respaldo de consultores e assessores do órgão e pesquisadores externos, identificados no início de cada contribuição. Esses textos refletem o acúmulo do conhecimento gerado sobre aspectos do temário versado pela Comissão, e produzido especialmente na dinâmica de grupos de trabalho constituídos ainda no início de suas atividades. (IBID, p. 16)

### E no terceiro Volume

O terceiro volume, de enorme significado histórico, é integralmente dedicado às vítimas. Nele, 434 mortos e desaparecidos políticos têm reveladas sua vida e as circunstâncias de sua morte, tragédia humana que não pode ser justificada por motivação de nenhuma ordem. Os relatos que se apresentam nesse volume, de autoria do conjunto dos conselheiros, ao mesmo tempo que expõem cenários de horror pouco conhecidos por milhões de brasileiros, reverenciam as vítimas de crimes cometidos pelo Estado brasileiro e por suas Forças Armadas, que, no curso da Ditadura, levaram a violação sistemática dos direitos humanos à condição de política estatal. (IBID)

Não realizaremos uma imersão no Relatório Final da CNV<sup>147</sup>, sequer faremos uso de sua narrativa histórica, pois, concordando com Bauer (2017): a linearidade presente na narrativa do relatório final remete a uma visão teleológica da história, estritamente descritiva com fim determinado, sem abordar as especificidades e conflitos presentes nos contextos analisados. A guisa de exemplo, a autora retoma a citação sobre a tentativa de golpe de estado em 1961 como um ensaio geral para o golpe de 1964. Outro exemplo encontra-se na afirmação de que o Ato Institucional Nº 5 teria sido um golpe dentro do golpe, teoria que ameniza toda ação repressora anterior e posterior a vigência do ato institucional. Tal visão da história se opõe frontalmente as propostas do jogo criado, as quais buscam o estudo da história através da empatia histórica e da investigação do passado levando em conta sua multiplicidade e sua complexidade.

Apesar de não utilizar o relatório final da CNV como fonte direta, convém ressaltar resultados importantes – ainda que provisórios – obtidos pela Comissão. A sistematização dos dados acumuladas durante anos por grupos de ex-presos e perseguidos políticos e grupos de Familiares de Mortos e Desaparecidos políticos e a inclusão de novos dados em um único relatório é um material incrível para realização de uma abordagem estatística do passado e dos trabalhos da própria Comissão; a divisão de grupos de trabalho e criação de textos temáticos localizando a ação da Ditadura contra as minorias presentes no Volume 2 também representa uma inovação de abordagem e de reconhecimento das violências localizadas contra essas

---

<sup>147</sup> Para isso recomendamos Bauer (2017) e Batista Neto (2017), um panorama resumido pode ser encontrado em: DIAS, Reginaldo Benedito. A Comissão Nacional da Verdade, a disputa da memória sobre o período da Ditadura e o tempo presente. Revista Patrimônio e Memória. v. 9, n. 1, p. 71-95, São Paulo, Unesp, janeiro-junho, 2013. ISSN – 1808–1967. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/343>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

minorias; o reconhecimento do Estado sobre as falsificações de laudos oficiais envolvendo a morte e o desaparecimento de opositores da Ditadura “é importante como reparação histórica e serve a famílias e amigos das vítimas que não tomaram conhecimento das reais circunstâncias que levaram seus entes queridos a óbito.” (BATISTA NETO, 2017, p. 74); a identificação e mapeamento de lugares de tortura e assassinato por agentes do Estado apresentando-os como lugares de memória<sup>148</sup>; o reconhecimento em um documento oficial do Estado que as diversas formas de violação dos direitos humanos presentes na Ditadura – como a tortura, o sequestro e a negação de um julgamento justo - permanecem ocorrendo em nossa sociedade até os dias atuais e, por fim, a tomada sistemática de testemunhos de vítimas, familiares de vítimas, testemunhas civis e agentes do Estado, sua transcrição e disponibilização, garante o direito à memória e à reparação, configurando uma abertura para a pós-memória<sup>149</sup> e a possibilidade de confrontar a memória hegemônica. Bauer exemplifica a importância dessa ação

O testemunho de Dulce para o plenário lotado da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro emocionou todos; o choro de sua filha, presente na audiência foi registrado pelos jornalistas ali presentes. Vê-la narrando sua experiência difere-se substancialmente de ler as declarações prestadas à Justiça Militar, em que narra o episódio ao qual serviu de cobaia para uma aula de interrogatório e tortura, e que foram reproduzidos pelo projeto Brasil: Nunca Mais, porque, além do sentido documental da enunciação, no vídeo ficaram registradas as emoções em narrar a sua própria história e conferir voz àqueles que não estão mais presentes. Ainda que testemunhos prestados nas audiências da CNV não tenham sido tomados em âmbitos jurídicos, eles possuem uma dimensão cerimonial ou ritual, podendo ser compreendidos de acordo com Marcio Seligmann-Silva, como um componente de uma “cena tribunal”, satisfazendo demandas por justiça histórica e conformando determinado arquivo, na medida em que essas falas se constituem como documentos. (BAUER, 2017, p. 73)

Concordamos com Rovai ao afirmar que “o professor pode ser o promotor, o mediador desse processo de criação de uma comunidade de ouvintes para a comunidade de narradores públicos, orientando sobre a apropriação dos testemunhos disponíveis no site da Comissão Nacional da Verdade” (ROVAI, 2019, p. 103). Defendemos a abordagem direta ao passado via empatia histórica utilizada como metodologia<sup>150</sup> realizada por estudantes e a posterior mediação

<sup>148</sup> Ver NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Tradução: AUN KHOURY, Yara. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S.l.], v. 10, out. 2012. ISSN 2176-2767. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>149</sup> Para o conceito de pós-memória ver: BAUER, Caroline Silveira. Como será o passado? História, historiadores e a Comissão Nacional da Verdade. Paco Editorial. São Paulo, 2017.

<sup>150</sup> Em NUNES, Fernando de Lima. **Ensino de História da Ditadura Civil-Militar**: fontes históricas e Comissão Nacional Da Verdade. Sillogés - Dossiê Ditaduras de Segurança Nacional: Arquivos, Fontes e Lugares de Memória. v. 3, n. 1 p. 272 – 300, ANPUHRS, 2020. ISSN 2595-4830. Disponível em: <http://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/99>. Acesso em: 10 de mai. 2021, pode ser encontrada pesquisa semelhante a desenvolvida nesse trabalho com alguns referenciais e conceitos distintos, bem como em uma aplicação completamente diferente dos documentos da CNV.

docente sobre o produzido, as sensações geradas durante o jogo e o aprofundamento das interpretações criadas promovendo o ensino de história voltado para os direitos humanos<sup>151</sup>, seguindo o estipulado na 16ª recomendação do Relatório Final da CNV Vol. 1 “Promoção dos valores democráticos e dos direitos humanos na educação”

O compromisso da sociedade com a promoção dos direitos humanos deve estar alicerçado na formação educacional da população. Assim, deve haver preocupação, por parte da administração pública, com a adoção de medidas e procedimentos para que, na estrutura curricular das escolas públicas e privadas dos graus fundamental, médio e superior, sejam incluídos, nas disciplinas em que couberem, conteúdos que contemplem a história política recente do país e incentivem o respeito à democracia, à institucionalidade constitucional, aos direitos humanos e à diversidade cultural. (BRASIL, 2014, p. 970)

A recomendação nos remete às indagações colocadas no início de trecho. Verificada a progressão nas políticas de memória até chegar à Comissão Nacional da Verdade, concordamos com as conclusões apresentadas por Batista Neto a respeito desta

Existem três conclusões que podem ser tiradas do papel para a CNV e seu relatório final. Primeiro, é necessário reconhecer que ela cumpriu sua tarefa institucional, atendendo integralmente os imperativos legais e objetivos definidos. (...) A segunda conclusão diz respeito ao atraso brasileiro em matéria de direitos humanos. (...) Por fim, a instituição da CNV e seu relatório não são um capítulo à parte da transição democrática e da democracia. Os limites da CNV, a força política e o apoio institucional para as reformas defendidas no relatório, a ausência de contribuição de civis com o regime de terrorismo de Estado no seu documento final, entre outras, não são um resultado exclusivo do trabalho da comissão ou de sua composição, mas de um processo mais amplo, que envolve e reflete a própria transição democrática brasileira e suas características: pactuada por cima entre a elites, fundada sob acordos que garantiam cobertura política e jurídica a agentes e sócios da Ditadura. (BATISTA NETO, 2017, p. 140)

Assumindo a Comissão Nacional da Verdade como mais uma ferramenta na luta por direito à memória e justiça no Brasil, resta-nos buscar uma resposta para a segunda questão: como se dá a relação dessas políticas de memórias com o Ensino de História?

Esse questionamento me traz a reflexão sobre quantas vezes trabalhei ou acessei diretamente as políticas de memória anteriormente apresentadas, ou até as políticas de

---

<sup>151</sup> A importância da promoção dos direitos humanos é ressaltada pelos dados apresentados por Batista Neto: “No Brasil, o número de cidades com órgãos relacionados aos direitos humanos é insuficiente, embora tenha havido avanços nos últimos anos. A reportagem de Flávia Villela pela Agência Brasil revela que mais da metade dos municípios do país não tem órgão ou estrutura vinculada à pauta dos direitos humanos. Já nas 27 unidades da federação, todos têm um órgão responsável pela política de direitos humanos, ainda que só Maranhão, Paraíba e Sergipe tenham secretarias exclusivas para isso. (...) o descrédito de parcela significativa da população com a democracia e a dificuldade de compreender o significado dos direitos humanos devem-se, em parte, à ausência dessas temáticas na formação escolar.” BATISTA NETO, Modesto Cornélio. **A democracia no Brasil**: Comissão Nacional da Verdade a construção democrática. Ed. Gramma. Rio de Janeiro, 2017. p. 129.

promoção dos direitos humanos. Espantado, concluo que em 7 anos de sala de aula, tais discussões nunca foram objetos direto de minha prática de ensino. Ressalto o fato de em todos esses anos trabalhar seguindo as diretrizes curriculares nacionais e estaduais, e, no tocante ao ensino de história, nunca fui estimulado a trabalhar ambas as políticas em sala de aula. Confesso que antes dessa pesquisa, pouco ou nada sabia sobre as ações em prol do direito à memória e à verdade sobre a Ditadura Militar, fossem elas de iniciativas civis ou estatais. Reconhecendo minha deficiência prática enquanto professor/pesquisador, identifico também a ausência desses temas na estrutura do ensino de história.

Sobre este, assim como havia batalhas disputando quais memórias da Ditadura prevaleceriam, ocorreram disputas referentes sobre qual Ensino de História seria adotado como parâmetro após o fim da Ditadura Militar. Após 21 anos ausente do currículo devido à substituição pelos Estudos Sociais (BITTENCOURT, 2018), a indefinição sobre o que e como ensinar História ainda tonifica a discussão. Há variedade de sentidos, os quais, quando condensados nos currículos e diretrizes de ensino, podem ser resumidos no termo desencontro. Para Oliveira, “esta é a melhor palavra para definir a política implementada pelo Ministério da Educação após a ditadura militar” (2011a, p. 194). Esse desencontro é percebido, segundo a autora, na formulação de parâmetros curriculares extensos e ao mesmo tempo genéricos. A criação das BNCCs, longe de resolver essa equação, diminuiu a presença da ciência História no currículo, principalmente no ensino médio, segundo Freitas

Em setembro de 2016 a Associação Nacional de História lançou um Abaixo-Assinado solicitando a “permanência da História no currículo escolar em todos os níveis” ou protestando contra a exclusão da “obrigatoriedade da disciplina História” no Ensino Médio. A intenção era boa (como a de todos que estão no inferno), mas nascia equivocada porque a “disciplina História” não era “componente curricular obrigatório” no Ensino Médio. Ao menos não na LDBN. Na Lei, apenas “Artes visuais, a dança, a música e o teatro” ou simplesmente “Artes” e, também, Educação Física e a “exibição de filmes de produção nacional” (2014) foram considerados “componentes curriculares” obrigatórios. (FREITAS, 2020, s.p.)

Freitas mostra-nos que o desencontro apontado por Oliveira (2011a) referente ao ensino de história permanece. Consideramos essa dissonância indicadora de o porquê temas importantes para a construção da democracia como as memórias da Ditadura Militar, ou mesmo o debate historiográfico que defende a existência de um golpe civil-Militar e de uma Ditadura, serem escamoteados em detrimento da manutenção da memória hegemônica liberal e do consenso democrático apaziguador. Além disso, grande parte dos profissionais da ciência histórica prefere enveredar na suposta luta pela obrigatoriedade de uma disciplina que nunca foi obrigatória na força da LDB de 1996, pois convencionou-se ter a disciplina História nos

currículos sem o respaldo da Lei (FREITAS, 2020). O que parece uma deficiência configura-se, no entanto, como oportunidade. A inclusão de procedimentos da ciência história como campo de conhecimento das humanidades abre possibilidades antes negadas por propostas curriculares engessadas em competências e habilidades genéricas e simplistas (OLIVEIRA, 2011a).

Entendemos que as políticas de memória e as disputas em torno delas aconteciam concomitantemente às indefinições do ensino de história, com efeitos distintos nesse não cruzamento. Apesar da indefinição e da não obrigatoriedade na LDB da disciplina História, esta esteve presente durante muito tempo nas diretrizes e parâmetros curriculares e goza de respaldo social – ainda que discursivo –, status que poderia ter contribuído no fortalecimento e na difusão das políticas de memória. O inverso não pode ser dito completamente, pois as lutas civis em busca do direito à memória e à verdade histórica ainda permanecem desconhecidas da maioria da população. Enquanto as políticas de Estado deveriam relacionar mais diretamente as políticas de memória às políticas educacionais, esse trabalho segue sendo superficial, conforme visto no relatório final da CNV que dedica um parágrafo para tratar da educação em direitos humanos e sua importância social.

Para esse trabalho, as ausências são encaradas como oportunidades. Agarrando-nos a elas, seguiremos trilhando nosso caminho em direção à construção do jogo *Diálogos com as memórias: uma operação histórica*, efetivando nossa contribuição e posicionamento ético, político e social sobre a Ditadura Militar e o direito das vítimas à memória, à verdade e, quem sabe um dia, à justiça. Em uma sociedade em que aproximadamente 41% da população nasceu depois de 1985 (BAUER, 2017), inclusive esse que vos escreve, é preciso reafirmar a importância dos testemunhos tomados pela CNV para a efetivação da memória das vítimas da Ditadura, pois

Ainda que se acreditasse que a intensidade dos relatos de horror e de sofrimentos das vítimas fosse suficiente para a perpetuação de uma memória, tem-se evidenciado que o compromisso ético e o interesse político na construção de uma memória sobre a Ditadura para as novas gerações que se afastam cronologicamente cada vez mais dos acontecimentos, são elementos que conferem mais solidez para essa transmissão, tendo demandas por justiça incorporadas em parte do discurso historiográfico sobre a Ditadura. (BAUER, 2017, p. 205)

Ancorado nesse compromisso ético, construiremos nosso jogo a seguir.



#### 4. “SEILÁ, COM O JOGO A GENTE LEMBRA MAIS!”: produzindo o jogo *Diálogos com as memórias: uma operação histórica*

*No tronco da Árvore surgem, primeiro, os jogos, porque reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, assim como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo, ou a vida não se transforme em servil obediência. Sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida. Além dessa essencial característica metafórica, os jogos ajudam a desmecanização do corpo e da mente alienados às tarefas repetitivas do dia a dia, especialmente às do trabalho e às condições econômicas, ambientais e sociais de quem os pratica.*

*Augusto Boal – A árvore do Teatro do Oprimido<sup>152</sup>*

Apesar de fazermos parte de uma sociedade onde a cultura histórica é uma condição de existência e construção de identidades, não são todas as pessoas que se importam ou se mobilizam na busca por compreender aspectos do passado formadores de suas individualidades e a historicidade dos grupos aos quais pertencem ou se identificam. Se isso é uma verdade na vida prática, é também uma verdade no espaço escolar.

Os processos de ensino-aprendizagem na disciplina História transparecem uma diversidade infinda: podem mover discentes na busca pelo estudo do passado, como podem ser muito repetitivos e maçantes, especialmente para jovens que não buscam esse entendimento. As características apresentadas por Boal (2019) para descrever a estrutura do Teatro do Oprimido aplicam-se a todos os aspectos da vida, inclusive ao ambiente escolar e, sobretudo, à permanência em sala de aula, geralmente organizadas partindo do controle dos corpos e das emoções discentes<sup>153</sup>. Cabe exclusivamente à docência romper de alguma forma esse controle e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo<sup>154</sup>. Pensando em profissionais

<sup>152</sup> BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo. Ed. 34, 2019. p. 15.

<sup>153</sup> Ver FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998; MENDES, Vanderlei da Silva. **Os corpos e os processos de docilização na educação: uma leitura foucaultiana**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2014; FERRARI, Anderson; DINALI, Wescley. **Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma "gaiola"**. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 393-422. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000200018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200018&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>154</sup> Ver SEFFNER, Fernando. **Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula**. In GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

que se propõem à tal tarefa, vê-se a utilização de jogos na educação básica como possibilidade infinita no auxílio à ruptura dessa estrutura mecânica e repetitiva.

Assim como na proposta de teatro de Augusto Boal, utilizar jogos no processo educativo possibilita a compreensão, motivação e significação das regras do jogo, do espaço escolar e, por conseguinte, da sociedade. Bem como engendrará a prática da liberdade ao proporcionar o questionamento, a formulação de novas regras e a experiência de autonomia no ato de jogar, aspectos essenciais também no processo educativo. Manifesta-se o desejo de incluir tais experimentações no ensino de história voltado ao Nível Médio, carente de sentido para discentes.

Do desânimo surge a pergunta: mas para que vou estudar História? Não voltaremos a essa questão sobre os objetivos do Ensino de História, seguimos refletindo sobre o jogo e o ato de jogar relacionados à Disciplina História. Assim como nos outros trechos, não nos aprofundaremos nas leituras sociológicas e filosóficas investigadoras sobre o jogo e do lúdico, optaremos por relacionar esses ao ensino de história confrontando teoria e prática.

Para melhor caminhar, o trecho está dividido em três partes. Em *“Os jogos de tabuleiro no Ensino de História: revendo caminhos à luz da teoria”* retomarei minha utilização de jogos no ensino de história, procurando demonstrar uma aproximação teórica, ou ainda um convite à reflexão, definindo os conceitos de jogo, lúdico e relacionando-os à atividade docente na DH. Em *“O nível médio engessado: porque negamos a ludicidade para o nível médio?”* farei uma breve parada para reflexão dessa etapa de ensino e os restritos trabalhos lúdicos realizados com esse grupo, convidando à experiencição. Por fim, em *“Construindo os “Diálogos com a Memória: uma operação histórica”* discorro sobre a formulação do jogo em si, sua parte teórica passando pela definição das memórias e fotografias como objetos geradores, à capacidade dialógica presente nas memórias recolhidas pela CNV, à importância do trabalho com evidências primárias abordados via empatia histórica como método. Também compõe o capítulo a formulação do jogo em si, desde a construção do tabuleiro, a seleção das memórias e das fotografias jornalísticas, a produção do site repositório das evidências e a organização e forma de jogar o “Diálogos com as Memórias: uma operação histórica”. Caminhemos!

#### 4.1. Os jogos de tabuleiro no Ensino de História: revendo caminhos à luz da teoria.

Todo o percurso feito até aqui apontou reflexões possíveis visando a construção de um produto para ser utilizado nas aulas de História do terceiro ano do nível médio. O que se verá a seguir procura demonstrar um produto que supera o jogo de tabuleiro criado, mas tem nele a

mola propulsora para metodologias facilitadoras da autonomia discente enquanto componente do processo de ensino-aprendizagem em História.

Acostumamo-nos a lecionar História para o nível básico – conscientes ou não – ancorados unicamente nos Livros Didáticos, abusando da oralidade centrada na figura docente, da explanação visual do conteúdo através da lousa. Apesar de todas as dificuldades materiais, de formação, de carreira, desvalorização social e muitas outras vividas nas mais diversas realidades brasileiras. A estruturação de uma aula de história descrita ainda é considerada eficaz por grande parte da profissionalidade docente, o que induz à não mobilização em prol de alternativas pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem. Não obstante a pressão indireta exercida via profusão de mídias digitais focadas em conteúdos históricos, a máxima “nada substitui giz e lousa” ainda é muito presente no meio docente.

Todavia, há em nossa profissão quem não se contente em seguir caminhos batidos e se arrisque em trilhas pouco marcadas explorando outras formas de ensino. Não pretendo analisar práticas alheias específicas, abordarei minhas produções. Em minha atuação docente, já trilhei diversos caminhos, já me utilizei da linguagem do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, procurei juntamente com discentes estudar História através de fontes audiovisuais como músicas e vídeos; realizei projetos interdisciplinares com Geografia, Sociologia, Literatura, Língua Portuguesa e Matemática, até chegar à proposta de utilização de jogos para o estudo da disciplina História. Esta última experiência servirá de fio condutor da reflexão proposta.

Toda caminhada exige preparação, mesmo quando andamos na rua é preciso paramentar-se para realizar a travessia. A cada marcação temos realizado essa ornamentação com a definição de conceitos, aqui a preparação corresponde ao conceito de jogo.

Para Caillois (2017) o jogo é uma atividade *livre* pois jogar ou não depende da escolha de cada jogador; *separada* em limites de espaço e tempo próprios; *incerta* devido à ausência de controle sobre o processo e seus resultados; *improdutiva* do ponto de vista capitalista, porque não produz bens para o mundo real; *regrada* dada imposição de limites como fator essencial e *fictícia* por se realizar fora da vida cotidiana. Segundo o autor existem variados tipos de jogos, importa-nos mais do que a definição e nomeação sociológica dos tipos de jogos prescritos por ele, a identificação dos princípios regedores dos diferentes tipos de jogos “acaso ou destreza, sorte ou superioridade demonstrada” (2017, p. 116). Interessa-nos, mais ainda, sua formulação do jogo enquanto experiência, e por isso, como educação

A criança não treina para uma tarefa definida. Graças ao jogo, adquire maior capacidade para vencer obstáculos ou enfrentar dificuldades. Embora não haja nada na vida que evoque o jogo de pega-pega, é vantajoso possuir reflexos ao mesmo tempo

rápidos e controlados. De um modo geral, o jogo aparece como educação – sem objetivo previamente determinado – do corpo, do caráter, da inteligência. Sob este aspecto, quanto mais o jogo se distancia da realidade, mais importante é seu valor educacional. Pois não ensina receitas, desenvolve aptidões. (IDEM, 2017, p. 257)

Essas aptidões desenvolvidas no ato de jogar relacionadas a alguns princípios dos jogos, servem também ao mundo real. Nesse ponto, o autor se distancia da clássica obra “Homo Ludens” de John Huizinga (2000), na qual o autor propõe que os jogos precedem a cultura enquanto característica específica à humanidade, uma vez que o ato de jogar pode ser verificado entre diversos mamíferos. Huizinga define o jogo como

(...) uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2000, s. p.)

Ambas definições de jogo apontam princípios educativos, contudo esses princípios não estão contextualizados na especificidade dos espaços escolares. Muitas pessoas percorrem esse caminho anteriormente, por isso não o faremos, indicamos, no entanto, o ótimo panorama produzido por Fortuna em “*Brincar é aprender*” (2013). Nesse texto brilhante a autora traça um panorama epistemológico dos termos *jogo*, *brinquedo*, *brincadeira* e *ludicidade*, afirmando a importância da abordagem lúdica para o processo educacional escolar

(...) a questão central da abordagem lúdica dos processos de ensino-aprendizagem não é ensinar como agir, como ser, pela imitação e pelo ensaio através do jogo, tampouco obnubilar o ensino e os conteúdos escolares, manipulando o aluno-jogador, mas, sim, a possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. **Trata-se da possibilidade de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento**, ao mundo, ao outro, a si mesmo e, por conseguinte, em relação à vida, com evidentes implicações para o sucesso escolar e a inclusão social. Note-se que comportamentos vivenciados na brincadeira, tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares. (FORTUNA, 2013, p. 59)

Em conformidade com o que temos afirmado, adotaremos as formulações gerais do conceito de jogo apresentadas por Caillois (2017) e Huizinga (2000) e ressaltamos a importância da construção de Fortuna (2013) reivindicando a utilização do lúdico na forma destacada acima. A nova atitude que buscamos forjar nos e nas discentes é transição da negação

do estudo da História em sala de aula, conforme apresentado no segundo capítulo, para a iniciação<sup>155</sup> ao estudo autônomo de temas sensíveis via jogo, inserido em um espaço-tempo livre de metas externas, brevemente desconectado dos objetos escolares impostos verticalmente.

Apesar de o jogo possuir um fim em si próprio, propomos que quaisquer que sejam, os resultados do jogo<sup>156</sup> sejam inseridos no processo de ensino-aprendizagem planejado para o estudo da Ditadura Militar. Reafirmo a necessidade de utilizar o jogo (produto) dentro do contexto educacional enquanto parte de um processo de ensino-aprendizagem, logo o equilíbrio entre o produto e tais processos caberá a educadores e educadoras. Alerto que ao trabalharmos com tais atividades “é preciso insistir que não temos como obter certezas do jogo, contrariamente, só há jogo, enquanto há incerteza, e quando a incerteza acaba, o jogo também. Por isso, reafirmo o que já disse em outros lugares: jogar no ensino é uma aposta.” (IDEM, 2013, p. 65). Essa aposta provavelmente obterá mais êxito ao assumirmos o lúdico como atividade essencial à vida humana, “é uma expressão, acontece de diferentes formas, nas diferentes etapas da vida, devendo estar presente sempre” (COSTA, 2017, p. 29), inclusive na sala de aula.

Agora, cabe definir o que especifica o jogo de tabuleiro. Os jogos de tabuleiro, conhecidos como *Board Games*, englobam todos os jogos que utilizam um suporte comum a quem joga. Também são chamados de jogos de mesa, pois normalmente são apoiados nessas estruturas para a realização de partidas. Existem jogos de mesa que não utilizam tabuleiro, como os jogos de cartas, jogos de dados e jogos de encaixar peças. Os jogos de tabuleiro são considerados jogos analógicos devido ao suporte manual.

A Pesquisa Game Brasil realizada em fevereiro de 2020 e divulgada em junho do mesmo ano, entrevistou 5830 pessoas para estabelecer um perfil de quem joga jogos eletrônicos e analógicos no território nacional. Apesar de seu principal objeto ser estabelecer o perfil no consumo de jogos digitais, ela trouxe informações referentes a jogos analógicos. Segundo os dados obtidos 27,9% dos entrevistados (1.627 pessoas) tem o costume de jogar jogos de

---

<sup>155</sup> O leitor poderá se perguntar de que maneira um jogo produzido para ser utilizado na 3ª série do nível médio traz como proposta a iniciação de um estudo histórico. Parte-se da premissa já apresentada da forma como se ensina História na educação básica, sendo assim o trabalho que busca unir a criação/aplicação de um jogo de tabuleiro nessa etapa de ensino, o estudo via empatia histórica e a utilização de fontes históricas primárias e secundárias sem a mediação docente visa iniciar uma forma de estudo da história. Outro ponto fundamental é a eminência do “Novo Ensino Médio”, o qual pretende estabelecer itinerários formativos, nesse contexto, o jogo “Diálogos com as memórias: uma operação histórica” é aplicável em qualquer período do ensino médio, desde que esteja incluído em um processo de ensino-aprendizagem preparado por um/a docente.

<sup>156</sup> O resultado do jogo, bem como as formas de esse ser utilizado pelo/a educador/a serão discutidos quando apresentarmos a tabela da empatia histórica.

tabuleiro (GAME BRASIL, 2020). Além desse dado relevante, optamos pela construção desse formato amparados na assertiva de Meinerz “os jogos de tabuleiro, compreendidos dentro do horizonte dos jogos de mesa, parecem ser aqueles mais próximos da utilização em sala de aula, especialmente porque demandam recursos ao alcance da comunidade escolar.” (2013, p. 78)

Ao conceituar os jogos e especificar o jogo de tabuleiro, vejo como importante compreender a utilização que fiz enquanto educador de jogos durante as aulas de História. Para Carissimi (2017) é fundamental que docentes não só compreendam o ato de jogar, como partilhem desse ato, se aprofundem em sua aplicação e na pesquisa destes relacionados ao ensino de história. No meu caso, essa relação retoma ao início da atividade profissional: meu primeiro emprego como educador na educação formal.

Minha primeira experiência profissional na educação formal ocorreu quando ingressei via concurso público na Rede Municipal de São Paulo em 2013. Essa rede prevê a atuação de professores ingressantes sem regência como módulo<sup>157</sup>. Atuar como educador em substituição não é tarefa fácil. Na unidade escolar em que ingressei, umas das disciplinas que não possuía módulo era a de Educação Física, e na ausência do docente regente era sorteado – literalmente – entre os módulos das disciplinas restantes quem assumiria a tarefa: a única restrição era não praticar esportes de qualquer tipo.

As aulas da disciplina de Educação Física englobam os raros momentos em que os corpos discentes podem escapar ao controle da sala de aula, sem essa opção, restava levar para a sala de aula os jogos de mesa que a escola possuía<sup>158</sup>. Eram jogos comerciais produzidos para o consumo, sem fins educacionais explícitos conforme diferencia La Carreta (2018), ou seja, “jogos educacionais são jogos criados especificamente para atender a uma demanda de ordem ‘educacional’, com ‘moral da história’, ou mesmo algo de cunho motivacional”<sup>159</sup> (p.154). Na

<sup>157</sup> O professor Módulo está lotado em uma escola, não possui regência de classes e fica à disposição da gestão para eventuais ausências dos professores regentes na disciplina específica do ingressante ou em qualquer outra disciplina, em alguns contextos acompanha o/a regente para auxiliar na aprendizagem em sala de aula, em outros, esses mais raros, realiza a docência compartilhada com o professor regente. Para mais informações ver **PORTARIA Nº 7.779**. Secretária Municipal de Educação de São Paulo. 27 de set. 2017. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-7779-de-27-de-setembro-de-2017>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

<sup>158</sup> Essa unidade escolar possui um palco e uma ágora nos espaços coletivos, contudo a utilização desses era restrita à realização de um planejamento de aula aprovado pela coordenação. Ora, era extremamente difícil produzir uma sequência didática que levasse em consideração a intermitência de atuação do professor módulo, se levarmos em consideração a prática dos jogos então, ficava mais difícil, pois uma vez interrompidos, a retomada depois de 1, 2 ou 3 semanas era esvaziada de significado.

<sup>159</sup> Outra discussão interessante sobre jogos comerciais, educativos e educacionais está presente em ALEXANDRE, Carla; SABBATINI, Marcelo. **A contribuição dos Jogos Digitais nos processos de aprendizagem**. In: Anais do 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/A%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Jogos%20Digitais%20nos%20processos%20de%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

ausência de jogos educacionais, estimulava-se o aspecto lúdico que o ato de jogar livremente potencializa. Nesse momento, os jogos equivaliam ao brincar e não como parte de um planejamento pedagógico. A minha participação nesses jogos era solicitada por discentes, o ingresso em partidas de diversos jogos eliminava a hierarquia docente-discente, provando a vivência de espaços-tempos específicos. Provinha dessas situações uma integração, a supressão da relação docente-discente no ato de jogar facilitava a posterior relação no processo de ensino-aprendizagem, onde era ressaltada a figura do *“professor é humilde, joga com a gente”*, logo *“sem bagunça na aula do professor porque ele é legal”*<sup>160</sup>.

Como consequência dessa relação, em todas as aulas que substituía ouvia pedidos para jogar novamente. Em uma dessas situações indaguei por qual motivo gostavam tanto de jogar, e recebi a seguinte resposta: *“sei lá professor, parece que com o jogo a gente aprende mais”*. A força dessa devolutiva motivou-me a procurar formas de relacionar jogos com o estudo da História e me manteve atento a outras formas de trabalhar na disciplina. Não à toa, essa fala foi escolhida para intitular esse marcador.

No caminho, utilizei muito jogos de perguntas e repostas sem o devido aprofundamento teórico, tanto na produção, quanto na aplicação dentro do ensino de História (CARISSIMI, 2017). Após formação proporcionada pelo Prefeitura de São Paulo na linguagem do Teatro do Oprimido, inseri nas aulas *“joguexercícios”* (BOAL, 2014, p. 109) para estimular a desmecanização dos corpos, a capacidade de concentração e o autoconhecimento, dessa feita amparado em pesquisa, teoria e prática. Os jogos teatrais compilados por Boal (2014) traziam resultados posteriores incríveis: (do 6º ao 9º ano) maior concentração no decorrer das aulas, reconhecimento dos limites próprios e melhor cumprimento dos acordos negociados em sala de aula. No entanto, ainda não havia me arriscado a utilizar um jogo de tabuleiro relacionado ao conhecimento histórico, até então conhecia somente os comerciais da série *War*<sup>161</sup> e *Viagem pela História*<sup>162</sup>.

A primeira utilização de jogos de tabuleiro como estratégia para o ensino de história aconteceu em 2016, época em que lecionei na rede estadual de São Paulo. Pela primeira vez seria regente do 6º ano do Ensino Fundamental II. Essa série é considerada de adaptação devido ao fato de o corpo discente ser egresso da vivência com docentes polivalentes, quase sempre formados em Pedagogia, para enfrentarem a separação de disciplinas e a especificidade de cada

<sup>160</sup> As aspas se referem a falas discentes.

<sup>161</sup> War. Grow. 1971. Originário jogo de estratégia baseado no jogo estadunidense *Risk*, a série War inclui temáticas históricas em releituras do seu tabuleiro, como WAR Império Romano (2007) ou War Batalhas Mitológicas (2012).

<sup>162</sup> Viagem pela História. Grow. 2000.

docente nas respectivas áreas do conhecimento. Nessa transitoriedade, recomenda-se o não abandono completo da ludicidade – normatividade que relega o lúdico à infância – e a tentativa de aproximar o máximo possível o estudo da História de uma concretude. Essas indicações compunham o currículo do Estado de São Paulo e, atualmente, a BNCC do Ensino Fundamental II como veremos adiante.

A proposta pedagógica do Estado de São Paulo está concentrada no programa “São Paulo Faz Escola”, responsável pela criação de cadernos de gestão e de materiais didáticos próprios, como os Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno, compartimentados em dois volumes cuja utilização é obrigatória<sup>163</sup>. Dentro do “*Caderno do Aluno História – 5ª série/6º ano – Volume 2*”<sup>164</sup>, a “*Situação de Aprendizagem número 5 - Jogo de Percurso: O Fim do Império Romano – as Migrações Bárbaras e o Cristianismo*” instrui a construção de um jogo de tabuleiro clássico: o jogo de percurso ou trilha. Nestes, percorre-se o caminho – marcado por obstáculos ou não – em busca de uma meta. A conclusão do itinerário depende muito mais de sorte do que estratégia, por isso são considerados jogos mais simples (SILVERMAN, 2013).

Na situação de aprendizagem, assim como nas orientações curriculares, não há referências teóricas sobre a produção de jogos, sequer uma menção aos benefícios da utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem em História. Utilizei as instruções da Situação de Aprendizagem para criar uma sequência pedagógica sobre a sociedade egípcia. Nela, discentes divididos em grupos criariam um jogo de tabuleiro com as características dessa sociedade. Esse tipo de jogo permite se “aventurar através da criação de regramentos e formatações vinculadas à indeterminação e às surpresas dos caminhos que o lúdico proporciona.” (MEINERZ, 2013, p. 79) Na ocasião, a produção do jogo resultou na aprendizagem autônoma e, sobretudo, estimulante.

O caráter processual de formulação do jogo por discentes foi primordial como defendido por Fortuna (2013) anteriormente. Aula após aula crescia o envolvimento com a proposta e sempre ao reiniciar as atividades era perceptível o entusiasmo para retomar a confecção do jogo. Após a finalização, era visível a alegria de jogar algo que haviam produzido, bem como a

---

<sup>163</sup> Esses Cadernos, assim como os LDH, configuram mais um material de trabalho a ser utilizado por profissionais da rede estadual, amplamente questionados por sua formulação, não há obrigatoriedade direta no uso, no entanto, quando é aplicado o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), nota-se a proximidade desse com os cadernos do aluno. Outro ponto interessante é que poucos docentes utilizam os materiais simultaneamente, na maioria das vezes optando por um ou outro. Para mais ver ARCAS, Paulo Henrique. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032010-110212/publico/Paulo\\_Arcas.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032010-110212/publico/Paulo_Arcas.pdf). Acesso em: 02 de out. 2020.

<sup>164</sup> Ver SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Aluno**. História: ensino fundamental. 5ª série/6º ano. Vol. 2. São Paulo: SEE, 2014.



competição implícita de qual jogo chamava mais atenção esteticamente e qual era mais legal de jogar.

Esses resultados não podem ser mensurados quantitativamente, mas me surpreenderam muito devido à preconcepção de que após tantas aulas produzindo, eles e elas não teriam motivação de utilizar os próprios produtos, pois verificou-se o inverso. O engajamento durante a pesquisa, a definição dos temas, a produção dos tabuleiros e desafios e a felicidade em jogar o jogo produzido e os jogos de outros grupos permitiram essa avaliação. A partir desse momento elegi a utilização de jogos nas aulas de história enquanto processo riquíssimo de ensino-aprendizagem, essa escolha implica o reconhecimento de que o jogo

(...) não se encerra em si mesmo. Faz parte de um processo de planejamento que pode prever desde exposições argumentativas do professor sobre o conteúdo do jogo, até pesquisas dos estudantes, sempre com o pressuposto de que a intervenção do professor como mediador é fundamental. Essencial também é que o jogo comporte o elemento da liberdade e da diversão, uma vez que jogar é coisa que não se repete de forma produtiva, porque tem o componente do acaso, da escolha, indissociável do sujeito que joga. (MEINERZ, 2013, p. 76)

Tornou-se a estratégia recorrente propor a construção de jogos de tabuleiro para os mais diversos conteúdos em todas as séries do ensino fundamental II, sem, contudo, fundamentar teoricamente a produção dos jogos em si ou o efeito real que estes produziam na aprendizagem, era uma ação ancorada na empiria. Nas avaliações dos conteúdos relacionados aos jogos confeccionado, o corpo discente apresentava melhora sensível na compreensão desses temas, era clara a relação entre o processo de confecção e de utilização dos jogos e o conhecimento internalizado. Repliquei essa estratégia algumas vezes ao trabalhar as grandes navegações com o 7º ano do Ensino Fundamental II e em todas elas, obtinha resultados semelhantes. Essa prática me levou à seguinte reflexão – seria possível utilizar jogos de tabuleiro enquanto processo educativo no Ensino Médio? Vejamos a seguir.

#### *4.2. O nível médio engessado: a ludicidade controlada.*

As breves reflexões a seguir representam antes de tudo a exposição de um incômodo prático: a precarização e a falta de sentido na relação ensino-aprendizagem vivenciadas no Nível Médio no ensino de História. Qualquer profissional da educação regular atento e atuante nesse ensino é capaz de identificar o esvaziamento das experiências educativas discentes e, por consequência, docentes. Independentemente da disciplina ou do eixo temático (ainda em implementação), verifica-se a partir das observações discentes o empenho no estudo se

manifesta atrelado à figura docente detentora de carisma, capaz de entreter estudantes. Não por acaso, quando questionados, respondem que gostariam de aulas mais divertidas como nos cursos preparatórios pré-vestibulares.

Essa condição não é específica de agora, ela condiz com a inclusão do Ensino Médio enquanto etapa obrigatória da educação básica via Lei 12.796 de 2013, e, portanto, sua universalização em busca de garantir acesso e permanência a essa etapa da educação básica no território brasileiro. *Pari passu* a essa normatização, as reflexões sobre qual Ensino de História melhor se adaptaria a etapa eram realizadas nos meios acadêmicos e também enquanto políticas públicas perseguindo a construção de um currículo mínimo comum<sup>165</sup>. O debate sobre a criação de uma Base Nacional Curricular Comum está presente desde a promulgação da LDB em 1996. Para o Ensino Médio, essas proposições ganham força ao longo dos anos 2000 e aparecem como necessidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio divulgadas em janeiro de 2012. Tais diretrizes orientaram os debates realizados sob condução da Secretaria de Educação Básica entre os anos de 2011 e 2014, quando a necessidade de uma Base Nacional Comum foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024. No ano de 2014, estimulado pelo PNE, todo território nacional refletia sobre qual Base seria construída, exemplificamos o debate a partir de Freitas (2014) sobre a necessidade de uma BNCC

Por que devemos possuir uma “nova” BNCC? Em primeiro lugar, penso que as dimensões continentais e populacionais do Brasil exigem uma política de Estado centralizada em relação ao currículo prescrito que ocupa, ao menos, dois terços do tempo escolar. (...) um segundo argumento: a ideia de que nos deixamos enganar por uma irrefletida noção de autonomia e, por causa disso, nos eximimos de prescrever conteúdos, deixando aos sujeitos que não tem, constitucionalmente ou socialmente, compromisso com a construção das identidades da atual geração de alunos e, conseqüentemente, com o futuro próximo que o país deverá tomar, já que é essa geração que tomará as rédeas da concepção e execução das políticas públicas e da atividade do setor produtivo. (FREITAS, 2014, p. 4 e 6)

Dentro da já citada conjuntura política do processo de impeachment (golpe parlamentar) da presidenta Dilma Rousseff, foram iniciados os trabalhos da BNCC no ano de 2015. Após a troca de governo e a posse do então vice-presidente Michel Temer, aprovou-se a toque de caixa primeiramente a BNCC do Ensino Infantil e Fundamental em 2016, alguns meses após o golpe de estado, essa outorga não respeitou os debates realizados anteriormente. No ano seguinte foi

<sup>165</sup> Ver OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. **Políticas e práticas da história escolar no ensino médio do Brasil: a interdisciplinaridade em questão.** Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 429-451, jun. 2014. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n2p429>. Acesso em: 03 out. 2020.

aprovada via medida provisória a Lei Nº 13.415 estabelecadora do Novo Ensino Médio. As aprovações não significam consenso, todas as versões – aprovadas ou não – foram alvos de críticas e manifestações públicas. Freitas (2020) determina para efeito de análise três principais versões da BNCC. A primeira e a segunda versões publicadas em 2016 e a versão final de 2018, sobre as quais estabelece um quadro comparativo das prescrições dessa etapa de ensino. A quantidade de versões aprovadas e revogadas em um intervalo de 2 anos é um claro indicativo que o documento seguia a maré, recuava quando havia alguma pressão popular ou de membros do Conselho Nacional de Educação, e avançava nos momentos de pouca vigilância. Discorreremos sobre a última versão que traz a Base para o nível médio seguindo os preceitos da Lei Nº 13.415.

A última versão da BNCC do Ensino Médio, aprovada em 2018, foi alvo de críticas e contestações, direcionada ao público de reconhecida atuação política, estudantes foram às ruas protestar sobre as definições estabelecidas sem diálogo. As problematizações também partiram de entidades corporativas, Freitas reúne essas críticas:

Sobre a BNCC/EM, as mesmas entidades a consideraram “autoritária” na elaboração, eurocêntrica, etnocêntrica, “reducionista” e patronizada, um atentado à diversidade cultural, e indutora da privatização da educação pública. (Costa; Silva, 2019, P.16-18). Ela retira a autonomia dos professores, no que diz respeito ao alinhamento de currículos sobre a rubrica “nacional” (propensa ao autoritarismo e ao populismo) e a “expropriação da autonomia intelectual” docente (Silva, 2020, p.155-157). Ela apresenta problemas e desafios para as redes, desafios de gestão de pessoal (nova distribuição da carga horária docente), de planejamento administrativo (matrícula e enturmação em virtude dos novos itinerários formativos), de infraestrutura (novos espaços) e de produção do material didático. (Ferreira et. al, 2020, p.218). (FREITAS, 2020, p. 3)

Koepsel & Garcia & Czernisz (2020) advogam a compreensão da versão final da BNCC à luz da tríade representada pela LEI Nº 13.415/2017 do Novo Ensino Médio, a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio versão final de 2018 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018. Para as autoras esse tripé remonta a uma proposta de currículo preconizada na década de 1990, repaginada com a suposta liberdade de escolha discente do percurso de formação. As autoras demonstram elementos centrais para aprovação da Base onde a principal característica foi ausência de diálogo com o conjunto de trabalhadores e trabalhadoras da educação básica e superior, sendo restrita ao mesmo grupo condutor da formulação da LDB nos anos 1990. Novamente, relembramos que as formulações da tese de doutorado de Margarida Dias de Oliveira concluída em 2003 (2011a) seguem mais atuais do que nunca.

Apesar de toda problemática envolvendo a criação das BNCC do nível médio, enquanto docentes devemos pensar o processo de ensino-aprendizagem seguindo suas formulações. A elaboração até aqui construída encontra respaldo na BNCC do Ensino Médio de 2018 no eixo Ciências Humanas e Sociais Aplicadas quando essa

(...) propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer **diálogos** – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de **identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão** de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem **hipóteses e argumentos** com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas. (BRASIL, 2018b, p. 562, grifos nossos)

Todos esses elementos grifados acima encontram-se na elaboração do jogo “Diálogos com as memórias: uma operação histórica”. Relembremos, porém, que este foi produzido com foco no entendimento da Disciplina História conforme abordado no segundo capítulo, pelo fato de a Lei do Novo Ensino Médio determinar a adaptação curricular e prática das redes estaduais e municipais até o ano de 2022. Verifica-se que nos anos de produção desse texto (2020/2021) grande parte dos estados e municípios ainda não adaptaram seus currículos para essa etapa de ensino. Além disso, a BNCC do Ensino Médio deixa em aberto a configuração local das Disciplinas que constarão nesses currículos. Sobre esse ponto, Freitas é categórico

A partir deste ano os currículos do Ensino Médio de todas as redes serão modificados. E eles terão a cara dos elaboradores. Isso significa, paradoxalmente, AUTONOMIA total e irrestrita dos Estados, dentro das 1800 horas que lhes cabem ocupar (1800 horas serão ocupadas com a BNCC). (2020, p. 4).

Explicito minha discordância com o processo de implantação das Bases. Não obstante, evoco a oportunidade identificada por Freitas (2020) para as mais variadas formas de estudo da História – enquanto Disciplina ou não – que a BNCCem possibilita, encaixando o trabalho com o lúdico nessa etapa de ensino como uma possibilidade a ser trilhada. Ainda que a BNCCem não explicita conteúdos e procedimentos, o produto criado estrutura-se a partir das competências: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos

Humanos” (BRASIL, 2018b, p. 577) e na competência “participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (IDEM, p. 578). Serão ainda trabalhadas as habilidades

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas. (EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. (EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia. (IBID. p. 577 e 579)

A partir da contextualização da BNCC e a localização do produto dentro de suas competências e habilidades, enveredamos na investigação na (in)existência de práticas lúdicas no nível Médio dentro da Base. Para tanto, convém compreender o entendimento, as expectativas e projeções colocadas sobre as juventudes, público alvo do jogo produzido. O texto da Base em seu início afirma que as juventudes devem ser respeitadas em sua diversidade e compreendidas a partir dela como etapa específica da vida, as juventudes não devem ser relegadas à infância, tampouco devem ser atribuídos a elas aspectos relacionados a vida adulta.

Adotar essa noção ampliada e plural de **juventudes** significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018b, p. 463)

Percebe-se, logo no início, e depois nas habilidades específicas, que o respeito às juventudes implica a adaptação dessas e de seus projetos de vida ao mundo contemporâneo com especial foco para a introdução ao mercado de trabalho. Vejamos a discussão sobre o projeto de vida. O projeto de vida é orientado pela indução à projeção de escolhas inseridas em um determinado contexto que, hipoteticamente, acolheria essas opções em um futuro próximo. Em outras palavras, as demandas impostas pelo mercado de trabalho, pela escola e pela localidade em que a escola está inserida direcionam o projeto de vida das juventudes.

Esses aspectos, obviamente, não são citados no texto da Base. Assim, um leitor desavisado acreditará que a juventude formada no Novo Ensino Médio estará apta a escolher seu destino, sem perceber que essa aptidão foi controlada pelas limitações disponíveis em cada localidade. O Novo Ensino Médio torna praticamente impossível que uma adolescente estudante em uma cidade sem indústrias, por exemplo, almeje ser uma engenheira de produção, ou desenvolvedora de software, devido à necessidade de adaptação às decisões da escola, às configurações do lugar e ao mercado de trabalho. Em outras palavras, as juventudes devem ser respeitadas dentro do existente e não em suas individualidades e contextos exclusivos dessa etapa da vida.

Ao pensarmos sobre a presença da ludicidade nas juventudes, fica-nos a problematização sobre a suposta aporia entre ludicidade e ensino. Vejamos. Na já citada Pesquisa Game Brasil (2020) verificou-se que os jovens de 16 a 24 anos representam 32,5% do total de jogadores no país<sup>166</sup>, em primeiro lugar aparecem adultos de 25 a 34 anos representando 33,6% dos jogadores, ora

Segundo os dados oficiais do IBGE, a população brasileira é concentrada na faixa dos 15 aos 39 anos. Como notamos que o hábito de jogar games é bem difundido em toda população, é esperado que a faixa de idade do jogador brasileiro aqui apresentada seja convergente. Os dados da PGB reforçam ideia de que jogar games não é uma atividade apenas das crianças e adolescentes, enfraquecendo o velho paradigma. (GAME BRASIL, 2020, p. 6)

Os dados acima mostram que considerar a utilização de jogos no ensino, principalmente no nível médio é mais do que viável, é respeitar as juventudes em suas especificidades e superar, conforme a pesquisa, velhos paradigmas. Vejamos como a BNCC versão final 2018 aborda a questão dos jogos enquanto produto ou processo a partir da busca do termo **jogo** no documento.

---

<sup>166</sup> Menores de 16 anos não foram entrevistados pela pesquisa.

A versão final da BNCC usa 20 vezes termo jogo entendido como disputa (ex: “Ainda que continue em **jogo** a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas” (BRASIL, 2018b, p.504, grifo nosso). Quando entendido como produto/processo aparece 4 vezes no trecho destinado à educação infantil, 85 vezes no espaço do ensino fundamental I e II, sendo que no trecho dedicado ao Fund. I há uma unidade temática específica *Brincadeiras e jogos*, aplicadas em todos os anos iniciais (do 1º ao 5º ano), dentro dessa unidade estão subdivididas: “Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana” (IBID, p. 224).

A mesma unidade temática aparece no Fund. II restrita aos 6º e 7º anos como “*jogos eletrônicos*” (IBID, p. 231), conforme dito anteriormente, a ludicidade encontra-se localizada nos anos inseridos ou próximos à infância. Diferentemente de 2016 quando utilizei jogos de tabuleiro no ensino fundamental II, a versão final da BNCC “atualiza” a ludicidade inserindo a temática eletrônica. Ambas aparições estão na parte que concerne à Educação Física.

Na BNCC do Nível Médio são três referências ao termo enquanto processo, duas ligadas à Educação Física, e uma aviltadora da formulação de jogos digitais dentro dos *itinerários integrados* da diretriz curricular:

II – matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (IDEM, p. 476)

Esse levantamento evidencia as referências ao lúdico (jogo/brincadeira com um fim em si próprio) na educação concentradas no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Ao passo que há progressão na vida escolar, esse aspecto vai sendo abandonado, ficando quase restrito à Educação Física. Pode-se inferir que o Ensino Médio, etapa final da educação básica, não é entendido como momento para práticas lúdicas, mas sim lugar de preparação/transição para “vida adulta” e o mercado de trabalho. A BNCC do Ensino Médio impõe escolhas de Sofia<sup>167</sup> à juventude ao tempo em que fortalece velhos paradigmas nas propostas curriculares.

---

<sup>167</sup> Expressão que remete à necessidade de optar entre duas opções opostas, essa escolha implicaria na realização de um sacrifício pessoal.

Apesar dos currículos formulados distantes das juventudes e da base da educação, é possível encontrar práticas docentes que se utilizam do lúdico no Ensino Médio para além da Disciplina de Educação Física. A abordagem mais comum é realizada via linguagem teatral, principalmente no trabalho com Língua Portuguesa e Literatura, consoante a isso, há muitos trabalhos com linguagem audiovisual – reprodução, análise, releituras e produção – nem sempre relacionados à ludicidade. Acontece uma situação semelhante com jogos de perguntas e respostas, ou *Quiz Games*, bastante popularizados nos meios digitais e na Televisão (*Show do Milhão*<sup>168</sup> e *Quem quer ser um milionário?*<sup>169</sup>), segundo La Carreta esses compunham

(...)um sistema interativo que se valia de conhecimentos prévios de seus participantes. O jogo é apenas um suporte, um sistema extremamente simples (desta vez, o termo é usado no sentido de simplório mesmo, fraco para o padrão ludológico) que ser apenas para permitir uma melhor ordem e condução no sistema de partida (2018, p. 112)

Ademais a simplicidade, tais jogos são uma estratégia lúdica. O trabalho com jogos de tabuleiro ainda é restrito em todas disciplinas, seja pela dificuldade de aquisição dessas produções comerciais – jogos de tabuleiro não possuem preço acessível –, seja pela falta de prática em jogar tais jogos ou ainda pela insegurança ao apostar em uma estratégia que pode não dar os resultados planejados conforme afirma Fortuna (2013). Adiante expomos uma amostra e defesa da utilização de jogos de tabuleiro no Ensino Médio como prática significativa no processo de ensino-aprendizagem, recorreremos a Benjamin para libertar nossos adolescentes das obrigações da vida adulta

Conhecemos aquela cena da família reunida sob a árvore de Natal, o pai inteiramente absorto com o trenzinho de brinquedo que ele acabou de dar ao filho, enquanto este chora ao seu lado. Não se trata de uma regressão maciça à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto de brincar. Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectiva de resolução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada. (BENJAMIN, 2009, p. 85)

A bibliografia recolhida referente a jogos e ensino de História não apresenta reflexão específica para o Nível Médio. Entendemos que os autores e as autoras ao se referenciarem principalmente na obra *Homo Ludens* de Huizinga (2000) e na obra *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem* de Roger Caillois (2017) compreendem o jogo e o ato de jogar como essencial à toda humanidade, portanto aplicável a todos os níveis de ensino. Essa

<sup>168</sup> *Show do Milhão*. Programa de televisão. Sistema Brasileiro de Televisão. Brasil. 1999 a 2003.

<sup>169</sup> *Who wants to be a millionaire?* Programa de Televisão. ITV. Reino Unido. 1998.



ausência/presença do jogo relacionado ao Ensino Médio também justifica nossa produção. Vamos à experiência que me trouxe até aqui, a aplicação de jogos no nível médio.

No ano de 2019, passei a utilizar a produção de jogos de tabuleiro para o estudo da História com o Ensino Médio. Naquele momento, utilizei esse método de ensino-aprendizagem refletindo sobre alguns conceitos de segunda ordem no ensino de História: causa e consequência, permanência e ruptura, localização espacial e temporal dos acontecimentos. Tudo inserido em uma sequência didática que englobava a pesquisa, produção de roteiro e modo de jogar, validação do conteúdo histórico, confecção do tabuleiro e aplicação do jogo, essa aplicação seguia sem teorização sobre a produção de jogos e sua relação com o ensino de História.

Na ocasião, trabalhava com o primeiro ano do ensino médio temas referentes ao período conhecido na Disciplina História como Idade Média. Durante o trabalho, discentes pesquisaram em seu material didático (Sistema Ético de Ensino) e também na internet os conteúdos que consubstanciariam seus jogos e a produção seria manual. Para Meinerz,

Nesse processo o professor faz escolhas, adapta, cria, recorta, tanto formas de jogar, quanto conteúdos para o jogo, convencido da ideia de que pesquisa e docência podem alimentar-se mutuamente. Escolher, criar, pensar, fazer amigos e inimigos, cooperar, desenvolver habilidades, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar saberes, respeitar ou questionar regramentos, manter tradições, são alguns motivos que nos fazem defender a criação de situações didáticas em que o jogo seja central no Ensino da História. (2013, p.76)

Optando pela fuga do modelo utilizado recorrentemente em minhas aulas, eliminei a avaliação tradicional composta de questionário, pois o processo era deveras complexo e trabalhoso e contei com respaldo e apoio da coordenação pedagógica do Colégio Aprendiz, a qual fez questão de valorizar o trabalho realizado pelos/as estudantes. No ano de 2020, o colégio, adaptando-se progressivamente ao Novo Ensino Médio, passou a ofertar disciplinas eletivas. O sucesso obtido pela experiência na turma da primeira série do médio, levou-me a propor como disciplina eletiva um percurso para produção de jogos analógicos educacionais, cujo o nome foi “Aprender jogando, jogar aprendendo: processos criativos e empreendedorismo na construção de jogos analógicos” ministrada por mim e pelo Professor Antônio da Disciplina de Química. Nessa experiência, todo processo foi realizado por discentes e atuávamos apenas como mediadores do conhecimento.

A proposta foi aceita e começamos o trabalho. Sempre iniciávamos a ação com “joguexercícios” de Boal perseguindo a desmecanização dos corpos e seguíamos para as etapas de produção de jogos de tabuleiro educacionais: pesquisar o uso e a demanda dentro do colégio

por esses jogos, pensar nos temas, apresentar as propostas. A disciplina que teria duração de 6 meses foi interrompida pela pandemia da COVID-19, sendo retomada meses depois, quando realizamos as pesquisas para fundamentar os jogos, produzimos as regras, a jogabilidade e um rascunho do tabuleiro, atividades cuja a confecção à distância permitia, mas que não tiveram o mesmo ímpeto de execução. Conforme retomaremos na conclusão, há incompatibilidade no trabalho planejado para ser analógico e as normas de distanciamento social.

Essa mirada no percurso traçado procurou demonstrar o valor prático da utilização de jogos nas aulas de História. Ao acreditar que "o lúdico proporciona igualmente a liberdade de arriscar-se e errar, experiência importante para a aprendizagem dos alunos, uma vez que a consequência do erro nunca vai além do jogo" (IBDEM, 2013, p. 76), arrisca-se também o educador mediante a incerteza de que a utilização dos jogos seja um sucesso prático, várias vezes não o é. No entanto, ressalta-se a premissa assumida nessa metodologia da escolha pela dialogia presente no processo de construção de jogos relacionada a aspectos sociais, intelectuais e afetivos (MEINERZ, 2013).

O resgate dessa trajetória deveu-se, sobretudo, à defesa da utilização de jogos nas aulas de história para o ensino médio, etapa do ensino composta por pela maior parte da população consumidora de jogos no país. Também serviu para reivindicar a criação de jogos de tabuleiro e seus resultados enquanto processos de ensino-aprendizagem. Esperamos, assim, ter demonstrado o valor dos retornos obtidos na utilização de jogos nas aulas de História. Devido ao fato de todas as experimentações anteriores terem sido produzidas por discentes, aviltou-se a construção de um produto para o ProfHistória de uma sequência pedagógica orientando a confecção de jogos de tabuleiro por estudantes. Todavia, criou-se em mim uma necessidade/desejo de construir um jogo para vivenciar esse processo criativo, assim bati o martelo: eu construiria um jogo para ser utilizado por docentes. Na próxima parada, mostraremos como se deu essa artesanaria.

#### *4.3. Construindo o Jogo Diálogos com a Memória: uma operação histórica.*

Ao longo do caminho temos reafirmado a relação direta entre a experiência profissional e a construção dessa dissertação/produto. As formulações a seguir foram construídas com base nos preceitos apresentados até então, primeiramente a definição do Golpe Civil-Militar de 1964 e da Ditadura Militar que durou 21anos de 1964 a 1985, relacionando esses temas a minha formação e ao modo como ele aparece no Ensino de História, para então refletir sobre qual ensino acreditamos ser eficiente. Considerando o negacionismo como uma forma de

consciência histórica que adentra as salas de aula, criamos um método via empatia histórica como caminho para acesso autônomo a partes do passado realizado por estudantes no produto confeccionado.

Como resultado, construímos um jogo de tabuleiro, identificando como essa ferramenta lúdica se relaciona ao processo de ensino-aprendizagem na Disciplina História e ao estudo da História voltado ao nível médio enquanto objeto de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas conforme indicado na BNCC/EM. Apesar da não indicação para utilização de jogos nessa etapa do ensino na base curricular, demonstramos via relato de experiências a eficiência dessa metodologia para aprofundar o conhecimento inerente da disciplina História. Assim, dobramos a aposta para construir o “Diálogos com as memórias: uma operação histórica.”

Esse último trecho da atual trilha será dividido em dois. Em “*Fundamentos teóricos do jogo de tabuleiro Diálogos com as memórias: uma operação histórica*”, identificar-se-ão os aspectos teóricos que levaram às escolhas realizadas no processo de construção do jogo, iniciando pela ideia e sua nomeação, colocaremos a pedra fundamental – a definição das memórias como objetos geradores (RAMOS, 2004), relacionando-as com os outros objetos geradores: fotografias dos dias atuais. A essa base acrescentar-se-á a estrutura do jogo: a utilização de fontes primárias abordadas pela metodologia criada via empatia histórica e de documentos basilares para o acesso, a compreensão, a defesa e a garantia dos Direitos Humanos na sociedade brasileira. Estes documentos compreendem as recomendações da CNV BRASIL (2014) e a Declaração Universal de Direitos Humanos (2008). Por fim, justificaremos a disponibilização desses documentos em ambiente digital e de que forma essa extensão complementa o jogo de tabuleiro. Em “*Materializando o jogo Diálogos com as memórias: uma operação histórica*” será realizada a apresentação do jogo em si: estrutura física, elementos que compõem o jogo e a forma de jogar.

#### *4.3.1 Fundamentos teóricos do jogo de tabuleiro “Diálogos com as memórias: uma operação histórica”*

Conforme visto anteriormente, é completamente justificável a utilização de atividades lúdicas no nível médio, entre estas atividades os jogos de tabuleiro. Demonstramos também que a construção de um jogo atendendo a objetivos de aprendizagem específicos, nesse caso relacionados ao Ensino de História, resultou em processos de ensino-aprendizagem exequíveis e valiosos, tanto como experiência, como cognição. No entanto, verificamos uma necessidade

específica: a de aprofundar os passos para construir um jogo de tabuleiro. Sendo assim, para edificar nossa produção, utilizamos como guia principal a proposta de Giacomoni (2013) e alguns elementos estruturais na criação de jogos de tabuleiro propostos por La Carreta (2018).

Para Marcello Paniz Giacomoni existem pontos básicos para a construção de jogos de tabuleiro: “a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras, o layout” (2013, p. 107). A **temática** consiste na definição de um tema para a construção do jogo. Acreditamos nas páginas anteriores termos definido essa temática, no entanto, detalharemos a mesma dentro do jogo de forma mais objetiva. Quanto aos **objetivos**, são apresentadas duas vertentes: de aprendizagem e do jogo em si. Referente a primeira, deixamos claro na segunda parágrafo desse texto, a segunda diz respeito à elaboração de um texto sintetizador do jogo que para efeitos de jogabilidade nomeou-se “hipótese histórica”. A **superfície** se refere ao suporte de jogo: escolhemos o jogo de tabuleiro, que conterà a utilização de dados e cartas, caracterizando-o como um jogo estilo europeu

Esses jogos têm temas marcantes que se relacionam com o design do jogo. Com frequência também existe um sistema de gerenciamento de recursos e algum tipo de negociação “política” entre os jogadores à medida que eles negociam a venda e o comércio de recursos. Finalmente, esses jogos têm menos elementos de sorte ou acaso, e a maioria dos problemas que o jogador experimenta por causa da “má sorte” pode ser mitigada com um jogo estratégico forte. (SILVERMAN, 2013, p. 2)

Relacionado a superfície está o **layout** do jogo que além de funcional, também precisar ser esteticamente convidativo, o tabuleiro do jogo será descrito na parte prática do capítulo. Na **dinâmica** de jogo estão contidos o desenvolvimento do jogo, também conhecido como jogabilidade, e o tipo de função dada a quem joga, ou seja, qual vivência esse jogo propiciará: ser um personagem dentro do universo do jogo, ou no caso de jogos educacionais levar a uma reflexão sobre o conhecimento levando à articulação de conceitos. Escolhemos a segunda opção, ressaltando que nessa operação não há riscos nem erros, há vivências, “não temendo as consequências, os alunos são estimulados à experimentação. Tanto os erros como os acertos desse processo podem ser retomados e debatidos pelo professor.” (GIACOMONI, 2013, p. 110). Os aspectos da jogabilidade serão desenvolvidos na parte prática, assim como as **regras**, que perfazem a essência do jogo e delimitam o espaço, o tempo e as ações dentro desse universo criado.

Enquanto Giacomoni apresenta uma estrutura mais acessível a quem atua como profissional da educação, em seu caso focado no ensino de História, Marcelo La Carreta (2018) traz um manual prático de construção de jogos de tabuleiro, com linguagem mais técnica,

todavia muito acessível. O autor propõe a utilização do método de estruturação do jogo através de *Quests* que implicam a ação, ou ainda uma ponte entre o lúdico e o narrativo. Esse método consiste “em fazer uma leitura não linear de um tema e fazer uma interpretação dos seus sentidos, ou mesmo partir do oposto: pensar em mecânicas possíveis, e só depois pensar em uma temática que abrace esse sistema” (LA CARRETA, 2018, p. 29). A criação de uma boa Quest deve conter necessariamente 4 aspectos possíveis: espaço, atores, itens e desafios, esses aspectos podem ser complementados pela construção de *Design Tricks*, tomado da área do design eles configuram “soluções e truques iniciais de *gamedesign*” (IDEM)

O primeiro aspecto “**espaço**” aparece como um combo da superfície e do layout propostos por Giacomoni (2013). A construção do espaço deve ter um bom design e ser objetiva, indicando de maneira clara os locais a serem ocupados durante o jogo, no caso dos jogos de tabuleiro esse espaço é o próprio tabuleiro, ele é importantíssimo pois

(...) está intimamente ligado ao conceito de viver a experiência do jogo, pois a existência de “algo” (seja um conceito, uma ideia ou uma narrativa) está intimamente condicionada ao local onde ele está (...). Em jogos, precisamos do espaço não apenas como norteador de tarefas, mas também como delimitador de ações. (IBIDEM, 2018, p. 30)

Esse espaço pode ser percorrido de três formas, *progressão, exploração e combate*, em nosso jogo utilizaremos a design trick exploração, correspondente à utilização do espaço de forma não linear.

O segundo aspecto definido são os “**atores**”. Eles “são as peças que podem parecer, em um primeiro momento, que servem apenas para marcar geograficamente o YAH (You Are Here) do jogador, mas acabam indicando o progresso da partida e, sobretudo, quem está ganhando ou perdendo” (IBIDEM, p. 36). Como design tricks desse aspecto aparecem as variações *marcadores, personagens e customizáveis*. Para o nosso jogo, adotamos a função de *marcadores* para tornar visível a localização de quem está jogando e em qual momento do jogo está – início, desenvolvimento ou fim. Os marcadores auxiliarão também a compreensão do desenvolvimento do jogo.

Os “**itens**” perfazem o terceiro aspecto, eles “são instrumentos palpáveis para o jogador conseguir conquistar seus objetivos dentro do jogo. Estes itens exigem um balanceamento entre situações fixas e aleatórias para que haja um equilíbrio: “um jogo no qual só existe estratégia pode se tornar extremamente burocrático; por outro lado, um jogo no qual só existe o elemento sorte/revés tira o protagonismo de tomada de decisão por parte dos jogadores” (IBIDEM, p. 42). São design tricks dos itens os *power ups, inventário e status*. No caso do nosso jogo,

utilizaremos partes de dois elementos: os *power ups* são diretrizes que dão vantagens a quem as acessa, no jogo elas estão presentes nas cartas “Coringa”. De uso imediato, essas cartas entregarão vantagens momentâneas que podem mudar os rumos do jogo; já o *inventário* consiste em um “lugar” para acúmulo de objetos do jogo, em nosso caso, acumular-se-ão as cartas “Documento Histórico” e as cartas de análise, pois essas auxiliarão a formulação da “hipótese histórica”.

O quarto e último aspecto são os “**desafios**” que configuram o objetivo a ser alcançado no jogo. Os design-tricks estabelecidos para os desafios são “*kill quest – eliminar algo para avançar (...) coop quest – cooperando, todos contra alguém (...) ‘fedex’ quest – carregar algo de um lugar para o outro*” (LA CARRETA, 2018, p. 49). Nesse âmbito, utilizamos diretamente a última opção, pois na fedex quest os elementos do jogo são carregados até o fim para atingir um objetivo, essa bagagem permite responder questionamentos e ressaltar a função da procura pelo objetivo estabelecido. Indiretamente o jogo estimula a cooperação, principalmente na interpretação dos documentos históricos.

Dessa forma, misturando as propostas de Giacomoni (2013) e Carreta (2018) construímos nosso jogo. Apresentamos a seguir os elementos teóricos que configuram a formulação do jogo de tabuleiro “Diálogos com as memórias: uma operação histórica” e dos elementos que possibilitarão a dinâmica do jogo. Iniciando pela definição do nome.

A definição do nome do jogo representou o início efetivo da produção, tanto da dissertação, quanto do produto. Considerava essencial a formatação de uma imagem gráfica representante da formulação concomitante do produto e da dissertação. Essa imagem estava condicionada à definição do nome do jogo. Conforme discorrido anteriormente, era necessário que a interação proporcionada via presença de memórias no ensino de história estivesse presente nesse nome. Também precisava constar nele a relação possível demonstrada no terceiro capítulo entre Memória e História/Ensino de História – uma relação dialógica.

A dialogia, conforme explorado no terceiro capítulo, é também essencial na escuta de testemunhos traumáticos, “praticamente todas as histórias de depoimento têm essa qualidade dialógica: de alguém que pergunta, que edita, que ordena, que pede, que ‘normaliza’.”<sup>170</sup> (JELIN, 2002, p. 95). Cabe ao Ensino de História levar essa alteridade para dentro da sala de aula, criando novos diálogos. Um caminho possível passa pela normalização desses testemunhos como fonte documental para as aulas de História. Assim o ato de dialogar com as

---

<sup>170</sup> Tradução livre do autor. No original “Prácticamente todos los relatos testimoniales tienen esta cualidad dialógica, de alguien que pregunta, que edita, que ordena, que pide, que <normaliza>.”

memórias e ampliar o alcance desses encontros é também uma operação histórica, reafirmando a dialética memória/história proposta por Catroga (2015).

Seguindo as formulações de Fortuna (2013) entendemos que trabalhar com jogos na educação é apostar. Apostamos, pois, não só no trabalho direto com esses testemunhos, mas na inversão da abordagem tradicional às evidências históricas em sala de aula. Nessa, primeiro é apresentado todo conteúdo substantivo, posteriormente realiza-se a investigação de documentos históricos, transformando-os em artefatos comprovadores das teses historiográficas selecionadas e apresentadas para discentes. Vamos por outra via, tomando as reflexões de Ramos (2004) propositoras de um diálogo iniciado pelos objetos. Nessa abordagem, as memórias antes acessadas a partir de uma demanda docente, serão agora geradoras do diálogo no ato de jogar. Buscou-se estabelecer um diálogo com a memória e o estudo da História, tendo-a como ponto de partida da alteridade desejada.

Com a ideia do nome praticamente definida, realizamos um ajuste, a substituição do termo Memória no singular – referente ao conceito – pelo termo memórias, em referência às diversas memórias individuais utilizadas no jogo enquanto evidências do passado. A pluralização do termo nega a existência de uma memória única e almeja também que não se enverede durante o jogo no debate entre memória individual e memória coletiva<sup>171</sup>. As diversas memórias que disputam espaço dialogam constantemente entre si nas narrativas do presente e nas reconstruções do passado do passado. Com todas essas questões em mente, chegamos ao nome “Diálogos com as memórias: uma operação histórica”.

O segundo passo era mais desafiador: como criar a identidade visual de um jogo analógico (de tabuleiro) para adolescentes digitais? Esse desafio foi respondido com duas linguagens também jovens, predominantemente urbanas e de estética inconfundível: o grafite e a colagem. Como todas as outras escolhas que seguirão, essa foi uma opção de gosto pessoal baseada na empiria de trabalho com o conteúdo arte urbana em sala de aula. Nessas atividades, percebe-se o encantamento dos jovens com tais linguagens, especialmente com o grafite. Para essa tarefa recorri a dois amigos artistas de rua e estudiosos da arte urbana da cidade de São Paulo. Coube ao Vander xCHEx a criação do nome do jogo na linguagem do grafite e ao Bruno Perê transformar esse nome em uma logomarca utilizando a técnica de colagem digital. Coube também ao Perê a formulação de toda parte gráfica do jogo – assim como diversos diálogos sobre jogabilidade, estrutura, regras e afins, levando o princípio do jogo também para sua produção estética. Materializada a ideia inicial, partimos para estruturação do jogo. No primeiro

---

<sup>171</sup> Propomos que esse debate seja realizado via ação docente antes ou depois do jogo.

trecho dessa caminhada mostramos quais caminhos foram percorridos até chegar à utilização de memórias da Ditadura Militar como objetos geradores, sem, contudo, defini-los.

FIGURA 2 - Logomarca do jogo *Diálogos com as Memórias: uma operação histórica*



FONTE: Autor.

Agora chegou o momento de adentrarmos a questão: afinal, o que são objetos geradores? Em “A Danação do Objeto: o museu no ensino de história” (2004) Francisco Régis Lopes Ramos apresenta uma proposta de ressignificação dos espaços museológicos, da relação destes com o ensino de História e com a ciência História. Compreendendo os museus enquanto espaços educativos que ampliam seus sentidos e suas funções pedagógicas, Ramos propõe a retirada dos objetos museológicos do lugar de apreciação, de um artefato do passado exposto no presente, para se tornarem “objetos geradores” de conhecimento crítico a partir do diálogo que esses propiciam a quem interage com eles.

O autor questiona a noção de artefatos museológicos como objetos passivos, sem vida, datados historicamente e, portanto, relegados ao passado. Para fugir desse lugar comum, seria necessário abordar esses artefatos como sujeitos na criação de diálogos, capazes de vincular passado e presente mediante interação com quem os observa. Esta tarefa é potencializada quando são utilizados objetos distintos. Ao relacionar objetos variados levando em consideração suas historicidades, as reflexões sobre o espaço museológico e sobre o passado ganham mais carga de conhecimento histórico. Nesse sentido, “o objeto é tratado como indício de traços culturais que serão interpretados no contexto da exposição ou na sala de aula.” (RAMOS, 2004, p. 22). Para tanto, o autor defende o estabelecimento de uma pedagogia dos



objetos geradores (IDEM), a qual englobaria os museus como espaços educativos em constante diálogo com o espaço escolar e a formação docente em busca de objetivos semelhantes

O trabalho pedagógico com o objeto gerador sugere que, inicialmente, sejam exploradas as inúmeras relações entre o objeto e quem o escolheu. Mais cedo ou mais tarde, isso desemboca em outros atos criativos: a relação entre objetos do presente e do passado e o próprio questionamento sobre as divisões entre pretérito e o mundo atual. Tais exercícios vão, pouco a pouco, constituindo base para um relacionamento mais crítico com as exposições museológicas. (IBIDEM, p. 62)

Nota-se a relação entre a pedagogia dos objetos geradores e o estudo do passado nas salas de aula via empatia histórica, pois as peças de museu imbricadas de historicidade, relacionadas e propositoras dessa relação temporal apresentam, em sua interação, a possibilidade de acessar o passado a partir do que significavam no período em que foram criadas, nas maneiras em que foram utilizadas, por quem foram utilizadas, em quais contextos e por quanto tempo foram utilizadas. Ramos afirma ainda a obrigatoriedade desse diálogo ser guiado a partir do tempo presente, sem, no entanto, cair na máxima de desvelar a realidade em que se está inserido, novamente em acordo ao princípio da empatia histórica.

O fundamental é partir do mundo vivido. Contudo, não se trata de um método de revelação do real. Pelo contrário, o intuito dessa pedagogia do objeto é ampliar nossa percepção sobre a historicidade do real, sobre a multiplicidade cultural entranhada nos objetos – a trama de valores e seres humanos que reside na criação, no uso, na transformação, na destruição e na reconstrução de objetos. (IBIDEM, p. 34)

Entendemos o trabalho com objetos gerados enquanto parâmetro (RAMOS, 2004) no Ensino de História como de grande valia para compreender os valores, crenças e razões das pessoas e instituições no passado conforme apregoa a empatia histórica. Apresentou-se um obstáculo importante: como recolher objetos da Ditadura Militar e criar um produto para o Mestrado Profissional em Ensino de História utilizável por docentes e discentes nas mais diversas realidades e contextos? Ora, se, como afirmamos no segundo capítulo, o trabalho com a empatia histórica é muito mais eficiente acessando vestígios diretos do passado, era necessário encontrar algo que garantisse acesso ao passado e pudesse servir como fonte de diálogo e mobilização para o estudo da História. Em um exercício de busca nas ideias anteriores de produto destacava-se a presença de memórias da Ditadura Militar em todas. Defini utilizar as memórias da Ditadura Militar como objetos geradores para iniciar uma abordagem do período.

As memórias da Ditadura encaixam-se nos princípios da pedagogia dos objetos geradores e podem ser utilizadas como tais. As memórias colhidas pela CNV contêm historicidade e demonstram a diversidade existente no passado. Quando relacionamos

memórias diferentes de um mesmo período temos a ampliação de versões do passado, assim como acontece com os objetos de um museu na proposta de Ramos (2004). O trabalho como as memórias enquanto objetos geradores contribui também para que discentes percebam o valor de formulações como “meu pai disse que naquele tempo tudo funcionava”, sem que sejam tomadas como verdades absolutas, principalmente quando inseridas nas aulas de História.

O rigor da Ciência, assim como o rigor do ensino de História, exige a confrontação de evidências do passado com outros indícios e, se existentes, com produções historiográficas. No processo do jogo, essa tarefa caberá a docentes. Outro ponto que nos levou a escolher essa opção foi o fato de a memória sempre ser uma manifestação individual do presente que reproduz o passado. Nesse aspecto, a memória é concebida com um fio invisível que mantém conectados através de uma narrativa passado e presente – atributo chave para a História recente. É esse fio específico em cada ser humano que a torna individual e única, duas pessoas que relatem um mesmo fato jamais o farão de forma exatamente igual, exceto se combinarem antes, o que não é raro.

As memórias quando confrontadas com outros vestígios, com a diversidade e a multiplicidade do passado, propiciam diversas narrativas do ocorrido, narrativas comprovadas enquanto história via método, ou não. Iniciam-se aí diálogos com o relatado e o passado que a depender da curiosidade, podem durar uma vida inteira. Como não estamos formando profissionais da ciência histórica e sim estudantes do ensino básico, as possibilidades desses diálogos foram limitadas a um tempo-espaço específicos: o jogo de tabuleiro.

Para a confecção de um jogo de tabuleiro, essa limitação implicou a seleção prévia e arbitrária de algumas memórias enquanto objetos geradores, tarefa que também é característica importante na pedagogia dos objetos geradores, ação inspirada diretamente no trabalho de Paulo Freire (1975) com “palavras geradoras” nos processos de alfabetização de adultos. Nesta é fundamental o trabalho do educador em selecionar essas palavras a fim de que a alfabetização atue naquilo que é mais significativo para quem está sendo alfabetizado. A pedagogia dos objetos geradores exige do educador (escolar ou do museu) a realização de um levantamento dos objetos significativos para estudantes em contextos específicos e trabalhe para estabelecer uma leitura de mundo (RAMOS, 2004).

No caso da seleção das memórias enquanto objetos geradores, foi necessário realizar uma adaptação. Na impossibilidade de perguntar para cada pessoa que viria a manejar o jogo de tabuleiro quais aspectos considerava mais importantes na Ditadura Militar, optou-se por definir quais memórias representavam de alguma forma características centrais desse passado, bem como possuíam mais capacidade de afetar os limites entre quem joga e o passado ao

adentrarem no universo criado pelo jogo (RAMOS, 2004). Assim, foram escolhidos relatos de memórias de mulheres torturadas<sup>172</sup> e relatos de memórias de agentes do Estado repressor, levando em consideração que a repressão foi a base da Ditadura Militar e a tortura um sistema que garantia a manutenção dessa base (NAPOLITANO, 2014). As memórias aparecerão no jogo distribuídas em cartas chamadas “MEMÓRIAS”.

Elegemos utilizar os trabalhos da CNV por dois motivos: pela importância histórica da comissão conforme descrito anteriormente e pela riqueza de materiais coletados durante os trabalhos desta, ainda pouco explorados no ensino de História. Outro fator essencial encontra-se nos contextos em que os depoimentos foram recolhidos, os quais propiciaram a realização dos “trabalhos de memória” (JELIN, 2002), respeitando o tempo e as necessidades de quem narrava seus traumas. Na Comissão Nacional da Verdade foram estabelecidas garantias para vítimas e agentes do Estado.

2) garantia em favor dos testemunhos de vítimas: a participação das vítimas deve ter caráter voluntário, com assistência psicológica e social, sendo-lhes oferecida opção da confidencialidade; 3) garantias concernentes aos agentes estatais: no caso de comissões que têm o poder de nomeação dos responsáveis pelas graves violações de direitos humanos, estes devem ser convocados e deve-lhes ser conferido o direito de resposta. (BRASIL, 2014, p. 33)

Os depoimentos de agentes do Estado brasileiro também pesaram na escolha dos trabalhos da CNV. Ainda que, conforme visto no capítulo anterior, hajam críticas a uma possível falta de isonomia da comissão para com os militares, é essencial ouvir agentes do Estado, tal ação permite que se confronte narrativas diversas e até opostas (BAUER, 2017).

A ideia de estabelecer um diálogo entre as memórias da Ditadura Militar presentes na CNV desde o início baseou-se em evidenciar as visões de diversos sujeitos históricos do período, selecionando para o jogo 24 relatos de vítimas da repressão e 14 de agentes do Estado, totalizando 38 trechos de relatos de memórias obtidos através dos trabalhos da CNV. Essa divisão é fruto de uma escolha pessoal, acreditamos que as vítimas merecem maior visibilidade em nosso trabalho levando em consideração que grande parte delas nunca havia sido ouvida oficialmente pelo Estado. Outro coeficiente que corrobora nossa escolha por mais memórias de vítimas do que agentes do Estado é a estimativa de que “cerca de 20 mil brasileiros tenham sido submetidos à tortura no período ditatorial” (IDEM, p. 350). Logo, a quantidade de vítimas da repressão foi substancialmente maior em face à quantidade de repressores. Os depoimentos<sup>173</sup>

<sup>172</sup> Os motivos que levarão a esse recorte estão definidos mais à frente.

<sup>173</sup> Ver “Documentos da Comissão Nacional da Verdade”. Disponível em:

<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/todos-volume-1.html?start=10>. Acesso em: 14 de jun. 2020.

recolhidos pela Comissão estão disponibilizados no site da seguinte forma: separados por ano de trabalho (2012, 2013 e 2014) e pelas atividades que exerciam no período ou por funções atuais (depoimentos de agentes do Estado, depoimentos de vítimas civis, depoimentos de vítimas militares, depoimentos de familiares de vítimas, depoimentos de testemunhas e depoimentos de especialistas).

Frente ao enorme trabalho realizado pela CNV ao coletar 1121 depoimentos, era necessário estabelecer categorias e recortes que auxiliassem na definição das memórias utilizadas no jogo. Adotamos como filtro a categorização proposta por Laurence Bardin, a qual consiste em

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia com os critérios previamente definidos). As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento efetuado em razão de caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p.117)

Para os depoimentos de agentes da repressão (132) elegemos como elemento comum referências diretas e indiretas nos testemunhos ao termo “*Revolução de 1964*” e “*revolução*”, considerando tais denominações no presente como manifestações de apoio e fidelidade ao Golpe Civil-Militar e a Ditadura Militar. Por mais que alguns agentes demonstrem uma mudança de pensamento em relação ao período, percebe-se nos depoimentos selecionados a certeza e a segurança de que no passado esses agentes do Estado acreditavam e defendiam a “revolução”. Assim, pesquisamos o termo referido nos 132 depoimentos disponíveis, dos quais escolhemos 14, deram esses testemunhos *Aluísio Madruga de Moura e Souza, Carlos Alberto Brilhante Ustra, Celso Lauria, Celso Seixas Marques Ferreira, Claudio Antônio Guerra, Gerci Firmino da Silva, Jair Arvelos Rosa, João Alves Souza, José Barros Paes, José Paulo Bonchristiano, Luiz Mário Valle Correia de Lima, Marival Chaves Dias do Canto, Paulo Malhães e Ubirajara Bezerra da Costa*<sup>174</sup>.

A tortura é a principal ação que conecta os depoimentos dos agentes do Estado aos depoimentos de quem elegemos chamar vítimas da repressão. Ela representa as mais graves violações dos direitos humanos cometidas por agentes do Estado durante o período autoritário. Os relatos diretos de tortura conformam o primeiro recorte para a seleção das memórias. É fulcral explicitar no que consistiu a tortura durante a Ditadura Militar. Entendemos a tortura no período não como arroubos individuais, mas

<sup>174</sup> A referência de cada testemunha está localizada nas referências bibliográficas do jogo na página 229.

Como sistema, não é o torturador que faz a tortura, mas exatamente o contrário. Sem o sistema de tortura, organizado, burocratizado e abrigado no aparelho civil e Militar do Estado, o indivíduo torturador é apenas um sádico errante à procura de vítimas. Dentro do sistema, ele é um funcionário público padrão. (...) A tortura é um sistema, integrado ao sistema geral de repressão montado pelo regime Militar brasileiro, que combinou suas facetas legais e ilegais. (NAPOLITANO, 2014, p. 137)

A Lei Nº 9.455, de 7 de abril de 1997 estabelece os crimes de tortura e as punições a esses crimes. Tais crimes são inafiançáveis e não podem ser anistiados: a punição para os crimes de tortura pode variar de 2 anos de reclusão até no máximo 10 anos e 4 (8 anos acrescidos de 1 terço da pena em condições agravantes específicas). A definição dos crimes de tortura segue a *“Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes”* da Assembleia Geral das Nações Unidas realizada em 10 de dezembro de 1984. Segundo o documento a tortura

designa qualquer ato pelo qual dores ou sofrimentos agudos, físicos ou mentais, são infligidos intencionalmente a uma pessoa a fim de obter, dela ou de terceira pessoa, informações ou confissões; de castigá-la por ato que ela ou terceira pessoa tenha cometido ou seja suspeita de ter cometido; de intimidar ou coagir esta pessoa ou outras pessoas; ou por qualquer motivo baseado em discriminação de qualquer natureza; quando tais dores ou sofrimentos são infligidos por um funcionário público ou outra pessoa no exercício de funções públicas, ou por sua instigação, ou com o seu consentimento ou aquiescência. Não se considerará como tortura as dores ou sofrimentos que sejam consequência unicamente de sanções legítimas, ou que sejam inerentes a tais sanções ou delas decorram. (ONU, 1984)

Definir o termo e tipificá-lo como crime no Brasil não são suficientes para compreender o papel sistêmico da tortura na Ditadura Militar brasileira. Para tanto, precisamos reconhecer os efeitos decorrentes da tortura sistemática, segundo Pellegrino

A tortura busca, à custa do sofrimento corporal insuportável, introduzir uma cunha que leve à cisão entre o corpo e a mente. E mais do que isso: ela procura, a todo preço, semear a discórdia e a guerra entre o corpo e a mente. Através da tortura, o corpo torna-se nosso inimigo e nos persegue. É este o modelo básico no qual se apoia a ação de qualquer torturador. [...] Na tortura, o corpo volta-se contra nós, exigindo que falemos. Da mais íntima espessura de nossa própria carne, levanta-se uma voz que nos nega na medida em que pretende arrancar de nós um discurso do qual temos horror, já que é a negação de nossa liberdade. O problema da alienação alcança, aqui, o seu ponto crucial. A tortura nos impõe a alienação total de nosso próprio corpo, tornando estrangeiro a nós, e nosso inimigo de morte. [...] O projeto da tortura implica numa negação total – e totalitária – da pessoa, enquanto ser encarnado. O centro da pessoa humana é a liberdade. Esta, por sua vez, é a invenção que o sujeito faz de si mesmo, através da palavra que o exprime. Na tortura, o discurso que o torturador busca extrair do torturado é a negação absoluta e radical de sua condição de sujeito livre. A tortura visa o avesso da liberdade. Nesta medida, o discurso que ela busca, através da intimidação e da violência, é a palavra aviltada de um sujeito que, nas mãos do torturador, transforma-se em objeto. (PELEGGRINO apud ARNS, 2014, p. 279)

A objetificação de um ser humano em si não justifica socialmente a tortura enquanto prática. Seu uso é apoiado na urgência em obter informações fundamentais para a manutenção da ordem e da segurança pública. Esse método consiste em “colocar em primeiro plano a busca de informação, e, conseqüentemente, os métodos de coerção, com a finalidade de obrigar os prisioneiros recalcitrantes, suspeitos de deter informações ‘vitais’, a falar, rompendo a resistência de sua vontade e de seu psiquismo” (TERESTCHENKO, 2011, p. 16). O autor apresenta os três principais tipos de interrogatório, sendo que o primeiro recorre à tortura física, o segundo à tortura psíquica e o terceiro à inquirição de um prisioneiro e análise de suas reações e suas respostas. A fusão dos dois primeiros métodos consiste na aplicação da tortura feita na Ditadura Militar. Ambos são tidos como ineficazes pelo fato de a vítima ser “levada a dizer tudo aquilo que se espera dela, isto é, na realidade qualquer coisa (IDEM, p.17).

Exemplo dessa ineficácia encontra-se no testemunho de Darci Toshiko Miyaki tomado pela CNV. Darci relembra que dava localizações falsas para os torturadores com o intuito de interromper por um tempo mínimo as sessões de tortura, mesmo sabendo que no retorno as violências seriam mais agressivas. Ainda que estivéssemos dentro de uma guerra civil, acreditar que a tortura seja um instrumento para alcançar uma verdade capaz de salvar uma sociedade simplesmente não pode ser aceito como justificativa, pois

sabemos que combater o terrorismo com práticas de tortura já é adotar o terrorismo; terrorismo de Estado, que suspende os direitos e liberdades que garantem a relação livre e responsável pelos cidadãos. Que verdade se pode obter por meio de uma prática que destrói as condições sociais de existência social da verdade? (KHEL, 2010, p. 130)

Somente a defesa da tortura enquanto prática eficiente de interrogatório não responde o porquê de seu uso no contexto da Ditadura Militar. Outros dois aspectos são importantes: a guerra contra o inimigo interno e a imposição de uma cultura do medo (NAPOLITANO, 2014). A menção à ocorrência de uma guerra interna nos depoimentos dos agentes do Estado é constante. Esta teoria baseia-se na pressuposição da existência de um inimigo subversivo e oculto, logo qualquer pessoa poderia ser inimiga do Estado. Nessa guerra, a tortura sobressaía-se enquanto parte de um sistema repressor interno.

Napolitano (2014) reafirma a ineficiência da tortura enquanto base para a obtenção de informações e vitória sobre a subversão, especialmente sobre a guerrilha. Para ele, o que derrotou a guerrilha não foi a tortura, “mas sua reduzida base social, limitada aos quadros intelectualizados e radicalizados da juventude de classe média, com algumas adesões de

camponeses e operários.” (NAPOLITANO, 2014, p. 141). Foi na imposição de uma cultura do medo que a tortura demonstrou sua eficácia, “o recado dos torturadores era para quem estava no campo de influência ou sentia alguma simpatia pela guerrilha. Seu destino será o mesmo: prisão, tortura, morte e desaparecimento.” (IDEM).

E mister entender o papel sistêmico da tortura para não cair na personificação da prática em si, ou seja, o torturador é um desvairado que comete seus crimes sem a devida ciência do Estado. Conforme afirma Maria Rita Khel a possibilidade de sentir prazer com a dor alheia é realizável para todo ser humano, mas “a tortura só existe porque a sociedade, explícita ou implicitamente, a admite. Por isso mesmo, porque ela se inscreve no laço social, não se pode considerar a tortura desumana.” (KHEL, 2010, p. 130). A sociedade que a admite, é também a sociedade que cria torturadores. Para Terestchenko (2011), as sociedades fabricam torturadores selecionando pessoas comuns que passam por um brutal processo de despersonalização e desumanização para posteriormente aplicá-los em suas vítimas. Conseguir isso não é fácil, para tanto

uma série de mecanismos psicossociológicos deve ser colocada em prática para atingir este resultado, a fim de obter ausência total de empatia em relação às vítimas, uma disciplina perfeita de obediência às ordens, a adesão cega a uma ideologia de Estado que faz de alguns “inimigos” a ser eliminados, e a submissão de cada um de acordo com o espírito do grupo. Na ausência de tal formação, que só pode ser resultante de instituições, mais ou menos oficiais, encarregadas destas tarefas, é impossível a utilização da tortura, ainda que restrita a casos de exceção.<sup>175</sup> (TERESTCHENKO, 2011, p. 108)

No tocante à Ditadura Militar brasileira e às ditaduras do Cone Sul, as práticas de tortura ganham conotação extrema quando abordadas sobre o recorte de gênero. Este recorte representa o segundo elemento das seleções das memórias: testemunhos de mulheres torturadas pelo Estado. Segundo Jelin (2002), a repressão nos regimes de exceção estudados por ela (Argentina, Chile e Uruguai) devem ser identificadas pelo gênero

O atual modelo de gênero identifica masculinidade com domínio e agressividade, características exacerbadas na identidade Militar e uma feminilidade ambivalente, que combina a superioridade espiritual das mulheres (incluindo as ideias de “Pátria” e da

---

<sup>175</sup> Vale citar o exemplo do filme *Tropa de Elite*. A película se desenvolve a partir de duro treinamento de policiais para entrarem no Batalhão de Operações Especiais da Polícia do Rio de Janeiro, as definições de Terestchenko permitem identificar a despersonalização e a desumanização dos policiais em treinamento. No decorrer do filme, esses policiais farão uso recorrente de práticas de tortura, desenvolvendo um enredo que reproduz a lógica de que frente a um inimigo a tortura é um mal necessário. Além disso o filme mostra o sucesso do soldado comum que chega ao posto de capitão. Ver: **Tropa de Elite**. Direção: José Padilha. Universal Pictures, DVD (118min). País: Argentina, Brasil, Estados Unidos

própria “Nação”, são feminizadas) com submissão e passividade contra os desejos e ordens dos homens. (JELIN, 2002, p. 101)

O modelo de gênero identificado pela autora é um modelo sistêmico, logo, não difere do caso brasileiro onde todos que torturam eram agentes do sexo masculino. Se assumimos como prova os depoimentos tomados pela CNV, os 132 depoentes agentes do Estado são homens<sup>176</sup>. Além disso, o Volume I do Relatório Final da CNV deixa claro a violência de gênero existente nos casos de tortura, vale a longa citação

Como a violência se organiza através das hierarquias sociais e das relações sociais de poder - elas próprias constitutivas da sociedade, das identidades coletivas e individuais, a estruturação baseada na hierarquia de gênero e sexualidade transparece na violência estatal do período explicitando, por exemplo, o caráter tradicionalmente sexista e homofóbico da formação policial e Militar, que constrói o feminino como algo inferior e associa violência à masculinidade viril. Treinados para agir com brutalidade e imersos em uma cultura de grupo e institucional em permanente tensão com o respeito aos direitos humanos, os integrantes do aparato de repressão indicados nos relatos de violência sexual aparecem como incapazes de reconhecer liberdades civis básicas, atuando como transmissores da violência, da extremidade de poder para a ponta desempoderada, não importando se a violência direcionava-se contra homens ou contra mulheres. Isso fica claro quando se dá voz às vítimas. Nas narrativas das mulheres, por exemplo, aparecem sistematicamente relatos de humilhações, maus-tratos e torturas sofridas, acompanhados de referências explícitas ao ato de que haviam se afastado de seus “lugares de esposa e mãe” e ousado participar do mundo político, tradicionalmente entendido como masculino. (BRASIL, 2014, p. 404)

Nota-se que essa hierarquia performada durante as sessões de tortura tem como vítima principal, conforme trecho citado acima, as mulheres, violentadas em sua subjetividade e no seu corpo, segundo Jelin

A repressão direta às mulheres pode ser ancorada em seu caráter de militantes ativos. Mas, além disso, as mulheres foram sequestradas e submetidas à repressão por causa de sua identidade familiar, por causa de seus vínculos com os homens - principalmente companheiros e maridos, também filhos - para obter informações sobre a atuação política de seus parentes. A identificação com a maternidade e seu lugar familiar, além disso, colocava a mulher em um lugar muito especial, o das responsáveis pelos caminhos ruins e desvios de seus filhos e demais parentes. Todos os relatórios de tortura existentes indicam que o corpo feminino sempre foi um objeto "especial" para os torturadores. O tratamento das mulheres sempre incluiu uma alta dose de violência sexual. Os corpos das mulheres - suas vaginas, útero, seios - ligados à identidade feminina como objeto sexual, como esposas e mães, eram claros objetos de tortura sexual.<sup>177</sup> (JELIN, 2002, p. 103)

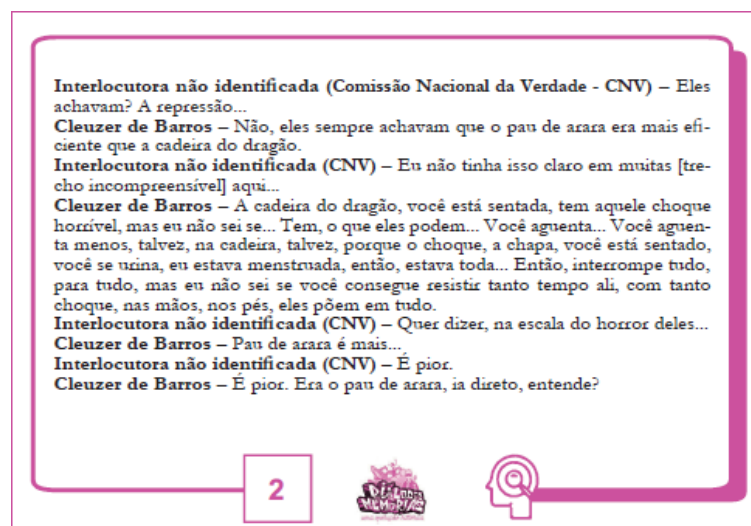
<sup>176</sup> Em alguns depoimentos aparecem menções à presença de mulheres dentro dos aparelhos de repressão, contudo são raras essas aparições.

<sup>177</sup> Tradução livre do autor. No original “La represión directa a mujeres podía estar anclada en su carácter de militantes activas. Pero, además, las mujeres fueron secuestradas y fueron objeto de represión por su identidad familiar, por su vínculo con hombres -compañeros y maridos especialmente, también hijos - con el fin de obtener información sobre actividades políticas de sus familiares. La identificación con la maternidad y su lugar familiar, además, colocó a las mujeres en un lugar muy especial, el de responsables por los malos caminos y desvíos de sus hijos y demás parientes. Todos los informes existentes sobre la tortura indican que el cuerpo femenino siempre fue



Os depoimentos ainda configuravam um número muito grande visto que a tortura era uma ação sistêmica. Nos documentos da CNV encontramos 111 depoimentos dados exclusivamente por mulheres ao longo dos 3 anos, os depoimentos em conjunto com outras pessoas não foram contabilizados. Dentro dessas categorias, elegemos como critério de seleção os relatos de tortura contados em primeira pessoa, ou seja, sofridos diretamente. Seguindo a proposta de categorização de Bardin (2001) pesquisamos nos depoimentos as menções aos termos “torturada” e “tortura” respectivamente. A partir dos resultados obtidos selecionamos 24 testemunhos dados à CNV ao longo dos 3 anos de trabalho, foram selecionados os testemunhos de *Ana de Miranda Batista, Ana Maria Ramos Estevão, Antônia Ribeiro de Magalhães, Cleuzer de Barros, Cristina Morais de Almeida, Dagmar Pereira da Silva, Damaris Lucena, Darci Toshiko Miyaki, Dirce Machado da Silva, Dulce Maia Souza, Eliane Zamikhowsky, Flora Strozenberg, Guiomar Silva Lopes, Jurema Augusta Ribeiro Valença, Karen Leslie Raborg Sage, Leslie Denise Beloque, Maria Aparecida Costa, Maria Aparecida Serapião Teixeira, Rita Maria de Miranda Sipahi, Rosalina de Santa Cruz Leite, Rose Lacreta, Rosemary Nogueira, Sonia Maria de Arruda Beltrão, Valeska Peres Pinto e Zenaide Machado*<sup>178</sup>.

FIGURA 3 - Frente da carta “Memória”



FONTE: Autor.

un objeto "especial" para los torturadores. El tratamiento de las mujeres incluía siempre una alta dosis de violencia sexual. Los cuerpos de las mujeres -sus vaginas, sus úteros, sus senos-, ligados a la identidad femenina como objeto sexual, como esposas y como madres, eran claros objetos de tortura sexual”

<sup>178</sup> As indicações bibliográficas de cada testemunho estão disponíveis nas referências bibliográficas do jogo na página 229.

A seleção realizada dentro do recorte é individual e buscou atender a necessidade de transformar trechos desses depoimentos em cartas de jogo. Sobressai a leitura feita pelo construtor do jogo considerando a orientação apresentada por Ramos (2004) do papel central docente na seleção dos objetos geradores.

Definido esse recorte, seguindo o princípio dialógico do jogo e da tomada desses testemunhos, resolvemos manter nas cartas as indagações feitas por integrantes da CNV e as respostas de quem testemunhava (FIGURA 3, p. 168). As cartas são numeradas no canto inferior direito (as vítimas em números ordinais de 1 a 24 e os agentes do Estado em números romanos de I a XII). Essa numeração tem função específica na navegação do ambiente digital integrado ao jogo, através dela encontrar-se-á o depoimento completo correspondente. No verso da carta estão o logotipo do jogo bem como um QR Code que direcionará quem joga para o ambiente digital, possibilitando que tenha acesso ao depoimento por completo caso quera (FIGURA 4).

Mantendo-nos fiel à pedagogia dos objetos geradores, era necessário relacionar as memórias com outros objetos. Optamos pela utilização de fotografias jornalísticas por acreditar que “as imagens são testemunhos históricos tão importantes quanto as fontes mais tradicionais de evidência histórica, os textos escritos” (MAYNARD & SILVA, 2012, p. 250). Selecionamos fotografias do presente que estivessem indiretamente relacionadas às memórias e ao passado. Essa relação estava evidente nos registros fotográficos de manifestantes que solicitam intervenção Militar no estado democrático atual, assim como nas manifestações que repudiam a Ditadura Militar e defendem a memória de quem sofreu direta ou indiretamente durante o estado de exceção. Elas aparecem no jogo como “FOTOGRAFIAS”.

FIGURA 4 - verso da carta “Memória”



FONTE: Autor.

O uso de fotografias no ensino de História padece de uma prática comum aplicada à qualquer imagem nesse contexto: é amplamente utilizada como ilustração de um conteúdo, essa abordagem mais clássica utiliza geralmente as imagens dos LDH. Não abordaremos as formas como essas imagens são analisadas nesses livros, nos limitamos a afirmar a função docente em realizar uma análise metodológica de cada imagem ou propiciar ao corpo discente o caráter fantástico que as imagens trazem para o estudo da História: a de colocar-nos “face a face com a História” (BURKE, 2004, p. 17). Ilude-se, no entanto, quem acredita que essa prática seja restrita à Disciplina escolar, Peter Burke afirma que

quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões. (IDEM, p. 12)

Não aprofundaremos a relação entre imagens e a escrita da História, interessa-nos a compreensão de Burke “que imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem uma forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular” (IBIDEM, p. 17). Entendidas como testemunhos, compreende-se que não são verdades indiscutíveis, mas são produções que representam uma visão sintética – porque mais objetiva que o texto – de processos complexos ou de acontecimentos (BURKE, 2004).

Forjadas ou não, imagens implicam olhares sobre um acontecimento, um costume ou uma sociedade. Essa máxima se aplica a pinturas produzidas sob encomenda, como o célebre “Independência ou Morte” de Pedro Américo (1888), até as fotografias produzidas em massa com a tecnologia digital, ampliada para celulares que atualmente possuem até 4 lentes. Apesar de serem tomadas muitas vezes como provas de realidade, inclusive em inquéritos judiciais, as fotografias seguem o mesmo princípio, “na fotografia vemos o mundo pelo ângulo da visão parcial da câmera, da posição em que ela estava no momento em que o dispositivo para bater a chapa foi acionado” (TRACHTENBERG, apud BURKE, 2004, p. 149).

Assim, conforme defende Peter Burke, é necessário que a pesquisa histórica trate as imagens em geral como evidências específicas, não complementares, aplicando a essas o mesmo rigor metodológico dedicado a outras evidências. No nosso caso, convém especificar o que é a fotografia em si? O fotógrafo e historiador Boris Kossoy afirma que “(...)toda fotografia é um registro do passado. Um artefato que contém em si um determinado fragmento da realidade registrado fotograficamente” (KOSSOY, 2001, p. 45). Nota-se, conforme afirma Burke, a ausência de aspectos totalizantes ou que atribuam à fotografia status de verdade

inquestionável. Ela é antes um fragmento do passado que, analisada isoladamente, pouco pode oferecer sobre o período em que foi produzida, em quais condições e sob quais intencionalidades. Para Kossoy, toda fotografia possui três elementos essenciais para sua produção

(...) o assunto, o fotógrafo e a tecnologia. São estes elementos constitutivos que lhe deram origem através de um processo, de um ciclo que se completou no momento em que o objeto teve sua imagem cristalizada na bidimensão do material sensível, num preciso e definido espaço e tempo. O produto final, a fotografia, é portanto resultante da ação do homem, o fotógrafo, que em determinado espaço e tempo optou por um assunto em especial e que, para seu devido registro, empregou recursos oferecidos pela tecnologia. (IBIDEM, p. 37)

Apesar do encantamento produzido pelas imagens fotográficas e da tentação de relegar o exame dessas somente à sua estética, é necessário analisá-las com rigor metodológico dedicado à evidência histórica. Os métodos mais conhecidos de análise de imagem são: o iconográfico, ou seja, aos aspectos reais presentes na imagem; o iconológico que analisa o conjunto dos signos – internos e externos – que constituem a imagem com objetivo de compreender seu significado e qual intenção de quem produziu a fotografia e a semiótica: que investiga as representações na imagem utilizadas para transmitir sentimentos, pensamentos, ideias e ideologias. Essas três formas não são excludentes e em muitos estudos históricos aparecem interrelacionadas (BURKE, 2004). O mais importante para nossa construção é considerar que “toda fotografia representa o testemunho de uma criação. Por outro lado, ela representará sempre a criação de um testemunho.” (IBIDEM, p. 50).

A tarefa de analisar uma fotografia é complexa e não garante consenso entre pesquisadores, o que não isenta profissionais da educação básica de analisá-las via metodologia. Circe Bittencourt (2008) reduz essas especificidades da historiografia a alguns pontos centrais a serem trabalhados em sala de aula, como a elucidação para estudantes que “a fotografia é uma representação do real” (p. 366), a presença da intencionalidade na produção da imagem, bem como realizar um questionamento central sobre “(...)o que está sendo fotografado. A fim de compreender porquê e para que algumas fotografias foram feitas. Uma foto é sempre produzida com determinada intenção, existem objetivos e há arbitrariedade na captação de imagens.” (IBIDEM, p. 367).

Parte do trabalho docente seria escolher as impactantes, uma vez que vivemos uma profusão de imagens cotidianas. Outra função é oferecer para discentes uma ou duas para que realizem a análise iconográfica e iconológica e, por fim, solicitando a quem observa, a verbalização daquilo que está apreendendo da fotografia analisada (BITTENCOURT, 2008).

Para autora, o uso de fotografias enquanto fontes no nível médio obteria maior êxito quando relacionado a fontes escritas.

Considerando as análises de Kossoy (2001), Burke (2004) e as orientações de Bittencourt (2008), resolvemos atrelar enquanto objetos geradores no jogo um documento escrito a uma fotografia jornalística estimulando a análise individual de cada evidência e a interrelação entre essas no desenvolver do jogo. Também inserimos enquanto etapa obrigatória do jogo a verbalização do que será analisado, ou seja, quem joga deverá tanto ler sua memória em voz alta, quanto descrever a fotografia que tem em mãos.

Serão criadas 24 cartas “FOTOGRAFIA”, sendo 12 solicitando intervenção Militar na gestão do Estado e 12 relembrando os horrores da Ditadura Militar e reivindicando que essa situação não volte a acontecer na sociedade brasileira. Esses registros fotográficos foram todos coletados em sítios eletrônicos, e foram produzidos nas coberturas de manifestações de rua (FIGURA 5).

FIGURA 5 - Frente da carta “Fotografia”



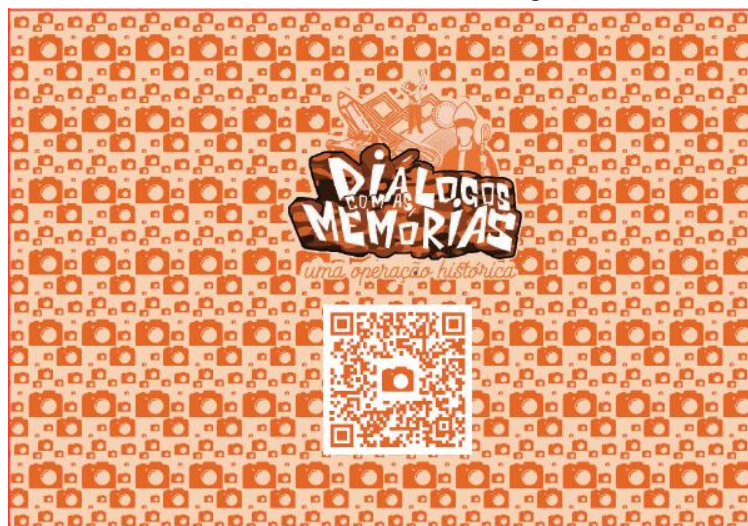
FONTE: Autor.

Ressaltamos a importância dessa linguagem fotográfica específica e o perigo de tomar a mesma como verdade devido ao seu caráter documental, selecionamos as com licença aberta para uso (*Creative Commons*). Igualmente às cartas “Memória”, as cartas “Fotografia” também possuirão em seus versos QR Codes que levarão ao blog do jogo (FIGURA 6, p. 173). Nesse ambiente, as fotografias aparecerão em um *slideshow*, assim como constarão os *hyperlinks*<sup>179</sup> para as reportagens originais nos sites em que foram publicadas. Assim, fazemos uso também

<sup>179</sup> Falaremos mais sobre o ambiente digital e a utilização de hiperlinks a partir da página 183.

da hipertextualidade, estratégia que se repetirá com todos os documentos que possibilitem tal função.

FIGURA 6 - Verso da carta “Fotografia”



FONTE: Autor.

As diversas combinações dessas fotografias com as memórias visam a compreensão de que a mesma evidência questionada por sujeitos diferentes resulta em respostas distintas, pois a maior parte da interpretação está calcada nos referenciais e objetivos de quem analisa a imagem. Apesar dessa característica, o jogo disponibilizará cartas de questionamento específicas desse tipo de evidência para embasar essas análises. No entanto, obtê-las demandará estratégia e um pouco de sorte.

Assim, uma fotografia solicitando por intervenção Militar relacionada a uma memória de agente do Estado pode resultar em uma narrativa que afirme a ideia de “revolução” conforme apregoavam (e alguns ainda reafirmam) os militares. Já a mesma imagem relacionada a uma memória de tortura pode gerar mais questionamentos do que certezas. Em ambos os casos o objetivo do jogo é atendido, pois quem joga estará realizando uma abordagem inicial do passado a partir das evidências do jogo e interpretações de quem joga.

Definidos os objetos geradores, era necessário recolher documentos históricos – status atribuído devido à utilização prévia dessas evidências em pesquisas de História – que possibilitassem a efetivação da empatia histórica conforme trabalhado no segundo capítulo<sup>180</sup>. Essa seleção configura o terceiro elemento central do jogo. O estudo do passado via vestígios

<sup>180</sup> Agradeço a avaliação realizada na Banca de Qualificação pelo Professor Doutor Luiz Reznik.



diretos (fontes primárias), tais documentos foram organizados nas cartas chamadas “Documentos históricos”.

A criação das cartas “Documentos Históricos” foi pensada a partir do questionamento do Prof. Dr. Luís Reznik na banca de qualificação a respeito do protótipo apresentado em forma de apêndice. Na oportunidade, o professor fez uma pontuação sobre a intenção expressa no trabalho de garantir um acesso múltiplo de discentes ao passado via jogo. Ele notou, nas até então denominadas “Cartas de Referência”, a inserção de informações que demonstravam uma construção acerca do passado de forma conclusiva. Em sua avaliação, o princípio da autonomia frente ao conhecimento histórico e a pluralidade de interpretações que se buscava propiciar não condiziam com o projeto até aquele momento. A releitura qualificada do material após a pertinaz observação do Prof. Reznik levou-nos a constatar que a manutenção dessas cartas, além de imporem uma visão consolidada do passado, distanciaria também a proposição central da dissertação e do jogo: o olhar sobre o passado através da empatia histórica, ou seja, em busca de identificar a diversidade e as variadas crenças, razões e motivações das pessoas e instituições com base em evidências desse passado.

A nova configuração levou-me a conjecturar alternativas viáveis ao trabalho via empatia histórica acessíveis a um jogo de tabuleiro, esse processo remeteu-me ao “*I Catálogo de Materiais Didáticos para o Ensino de História*”<sup>181</sup> apresentado pela Prof. Dr. Margarida Dias de Oliveira no “*I Colóquio de Ensino de História – A identidade do professor pesquisador*” organizado pelo ProfHistória/UFS no segundo semestre de 2019. A expositora trouxe uma maleta com diversos documentos históricos sobre o período da escravidão confeccionados para serem utilizados em sala de aula. Concluí a necessidade de apresentar evidências produzidas naquele interim, as quais viabilizariam o contato com diversas evidências de personagens e instituições atuantes no período histórico objeto de estudo, tanto produzidas a favor do Golpe Civil-Militar, em apoio à Ditadura e documentos oficiais da gestão da Ditadura Militar, quanto as produzidas e publicadas em oposição à Ditadura.

O formato jogo de tabuleiro direcionou à utilização de evidências escritas, cujo o principal meio de publicação e divulgação eram os jornais, como no caso dos diversos manifestos<sup>182</sup>, essa opção também foi tomada seguindo a orientação anterior de Bittencourt (2008). A mudança de conteúdo provocou também a alteração na denominação das cartas do

---

<sup>181</sup> SOUZA, Juliana Teixeira de.; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Catálogo. I Catálogo de Materiais Didáticos para o Ensino de História**. Escravidão. RN: EDUFRN, 2021. (no prelo).

<sup>182</sup> Interessante seria realizar uma análise a respeito da grande conservação de acervos jornalísticos, tarefa que foge à proposta do presente trabalho.

jogo, as outrora “Cartas de Referência” agora são “Documentos Históricos”<sup>183</sup>. Parte dessas evidências foram selecionadas via referencial bibliográfico apresentado no primeiro capítulo, com ênfase nos trabalhos de Carlos Fico (2004) e Marcos Napolitano (2014). Sobre essas referências que falaremos a seguir.

O livro “Além do Golpe – Versões e controvérsias sobre 1964 (2004) e a Ditadura Militar” de Carlos Fico transcreve diversos documentos selecionados pelo autor como essenciais para compreender o período. Dessa seleção foram retirados para a composição do jogo documentos produzidos anteriores e no contexto do Golpe Civil-Militar. Do livro “1964 – História do Regime Militar Brasileiro” (2014) de Marcos Napolitano foram retiradas referências a diversos documentos. O livro não apresenta a transcrição dos documentos, portanto localizei-os digitalmente nos arquivos em que estão disponíveis.

A pesquisa no ambiente digital levou a outras fontes selecionadas e utilizadas no jogo, essa é uma facilidade resultante da navegação virtual por arquivos digitalizados disponíveis na web. Destacamos a utilização do site Memórias Reveladas<sup>184</sup> do Arquivo Nacional, o qual digitalizou grande parte dos documentos produzidos no período e da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional<sup>185</sup>, de onde foram retirados a maior parte dos manifestos presentes no jogo. Os documentos oficiais da Ditadura Militar (Atos Institucionais, Leis e Decretos-lei) foram coletados no site do Governo Federal<sup>186</sup>.

A pesquisa na internet pelos documentos citados por Fico (2004) e Napolitano (2014), e a posterior pesquisa em acervos digitalizados para a criação das cartas “Documentos Históricos” conduziram a uma possibilidade aviltada pela História Digital<sup>187</sup>: a possibilidade de realização da pesquisa histórica através de acervos digitais. A busca do termo “UNE” no banco de dados digital do Arquivo Nacional trouxe como retorno uma enormidade de resultados. Caso fossem investigados diretamente nos arquivos físicos, tais resultados demandariam um tempo enorme de pesquisa, seleção e análise. Essa condição garantiu uma ampliação dos documentos pesquisados e transformados em cartas do jogo. Foram acrescentados aos documentos citados pelos autores manifestações do movimento estudantil

---

<sup>183</sup> Tecnicamente a nomeação correta deveria ser “Carta Fonte Primária”, pois esse termo é o que caracteriza uma fonte produzida no tempo histórico estudado, a mesma discussão pode ser aplicada às memórias coletadas pela CNV, pois uma vez que foram retiradas de fontes orais (essas as primárias) configuram fontes secundárias. A nomeação como “Carta Documento Histórico” e como “Carta de Memória” segue uma escolha buscando influenciar a aceitação do jogo pelo público alvo: adolescentes do Ensino Médio.

<sup>184</sup> Disponível em: <http://memoriasreveladas.gov.br/> Acesso em: 01 de set. 2020. Para acesso ao banco de dados do portal é necessário realizar um cadastro que te dará uma carteirinha digital, após esse procedimento a navegação é livre.

<sup>185</sup> Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx> Acesso em: 01 de set. 2020.

<sup>186</sup> Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 01 de set. 2020.

<sup>187</sup> Voltaremos ao tema ao desenvolver a construção do blog com os documentos.



recolhidas nos Congressos da UNE pelo Serviço Nacional de Inteligência, um comunicado da Aliança Libertadora Nacional (ALN), grupo considerado pelo regime como a oposição mais perigosa no contexto da resistência através das armas e outros registros de imprensa como os editoriais do jornal *O Globo*.

Os documentos foram organizados por ordem temática e subdivididos por data. Esta organização proposta possui fins didáticos de utilização, pesquisa e para a navegação no site do jogo onde estão disponibilizados todos os documentos. Existem documentos que poderiam estar presentes em mais de um tema, como por exemplo “Imprensa” e “*documentos anteriores à ruptura na presidência da República em 1964*”.<sup>188</sup> Os temas criados para documentação foram: *imprensa; organizações político-partidárias; Igreja Católica Apostólica Romana; manifestações intelectuais; movimento estudantil; a resistência armada; documentos anteriores à ruptura na presidência da República em 1964; e “Documentos produzidos pelo regime Militar”*. Segue uma descrição das motivações de escolha de cada tema, bem como indicações bibliográficas de estudo para cada temática, destacando que não realizamos a análise dos documentos em si.

**Imprensa**<sup>189</sup> - a categoria imprensa, é importante por dois pontos principais – o primeiro faz referência à centralidade do meio de comunicação impresso no período, ao lado da radiodifusão, os jornais configuravam os principais locais de debates sobre a realidade do país. A imprensa, também chamada de quarto poder<sup>190</sup>, desde a “Revolução de 1930” estabeleceu relações conflituosas com os governos, hora de apoio, hora de reprovação, figurando como peça central nas decisões políticas, como no caso da legitimação do Golpe Civil-Militar (NAPOLITANO, 2014). O segundo aspecto relevante para nosso trabalho é que os jornais

<sup>188</sup> Optamos por não aprofundar na análise da relação que cada tema possui com a Ditadura Militar, para tanto disponibilizamos uma bibliografia específica a respeito de cada temática.

<sup>189</sup> Para mais ver: CHAMMAS, Eduardo Zayat. **A Ditadura Militar e a grande imprensa: os editoriais do Jornal do Brasil e do Correio da Manhã entre 1964 e 1968**. Mestrado em HISTÓRIA SOCIAL. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012; FILHO, Antonio Guedes de Lima. **Resistência ou conformismo? A ruptura política de Carlos Marighella com o PCB e as razões da ALN (1958-1964)**. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2003; JÚNIOR, Valdemar Gomes de Sousa. **Os editoriais da FOLHA DE S. PAULO: evidências de uma solução bonapartista para a crise (1963-1964)**. Mestrado em HISTÓRIA. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007; LEME, Caroline Gomes. **Cinema e sociedade: sobre a Ditadura Militar no Brasil**. Mestrado em SOCIOLOGIA. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011; MEIRELES, Gabrielle Lins. **O surgimento da TV Globo: acordos econômicos e alianças políticas entre 1962 e 1972**. Mestrado em HISTÓRIA SOCIAL. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo/RJ, 2013; MORAES, Mário Sérgio. **Endereços da cidadania: o caso Herzog**. Doutorado em HISTÓRIA SOCIAL. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005; RAHAL, Carlos Antonio. **Atravessando a ponte: a evolução do espaço cênico do Teatro Oficina (1958-1972)**. Mestrado em ARTES. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003; VAZ, Ana Lucia. **A luta pelo controle da informação nas redações cariocas (1975-1981): A abertura política e as estratégias de poder no campo do jornalismo**. Doutorado em HISTÓRIA. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

<sup>190</sup> Ver AMORIN, Paulo Henrique. **O quarto poder**. Ed. Hedra, 2015.

divulgavam na íntegra os manifestos e discursos produzidos no período, dentre os quais a maior parte dos que utilizamos como fonte. Essa divulgação facilita o acesso às crenças, valores e razões da época.

**Organizações político-partidárias**<sup>191</sup> - havia a pretensão da Ditadura Militar em manter um aspecto de legalidade na maior parte do tempo (NAPOLITANO, 2014), principalmente via instauração do bipartidarismo, o qual permitia uma oposição tutelada. Selecionamos documentos que demonstram a pluralidade de vozes opositoras à Ditadura mesmo sob estabelecimento do bipartidarismo. Os manifestos recolhidos do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro - partido do presidente deposto João Goulart), PCB (Partido Comunista Brasileiro - cassado e principal alvo da Ditadura), pelo Movimento da Frente Ampla que buscou unir três lideranças políticas (Carlos Lacerda ex-governador do Estado da Guanabara, Juscelino Kubistchek ex-presidente do Brasil – favoráveis ao Golpe de Estado, mas contrários à manutenção da Ditadura – e João Goulart – presidente deposto em março de 1964) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro - criado no bipartidarismo), demonstram que as instituições resistiam ao novo sistema enquanto posicionamentos ideológicos.

**Igreja Católica Apostólica Romana**<sup>192</sup> - a seleção da Igreja Católica e seus documentos justifica-se pelo papel desempenhado por vários setores dessa instituição no contexto pré-Golpe e no período ditatorial, desde apoios às organizações das “Marchas da Família com Deus pela Liberdade”, passando pela ação direta junto à luta armada com os Freis Dominicanos, a defesa dos povos indígenas contra a política expansionista da Ditadura sobre o território amazônico,

---

<sup>191</sup> Para mais ver: CORRÊA, Ingrid da Silva Mendonça. **Ulysses Guimarães: trajetória política de um liberal pela democrata na luta contra a Ditadura Militar (1971-1984)**. Mestrado em HISTÓRIA. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011; MARCHI, Edivaldo Batista. **Frente Ampla (1966 - 1968). Aliança, Contradições e Limites**. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001; SOUZA, Marcelo Mattos de. **As transformações do PCB e a democracia brasileira**. Doutorado em SOCIOLOGIA. Universidade De Brasília, Brasília, 2010; VASCONCELOS, Cláudio Beserra de. **A preservação do legislativo pelo regime Militar brasileiro: ficção legalista ou necessidade de legitimação? (1964-1968)**. Mestrado em HISTÓRIA SOCIAL. Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2004.

<sup>192</sup> Para mais ver: ARAÚJO, Marlson Assis de. **A dimensão Política da Missão Pastoral da CNBB? A Participação Política da CNBB na Transformação da Sociedade**. Mestrado em CIÊNCIAS DA RELIGIÃO. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004; BEZERRA, Paulo César Gomes. **A visão da comunidade de informações sobre a atuação dos bispos católicos na Ditadura Militar brasileira (1970-1980)**. Mestrado em HISTÓRIA SOCIAL. Universidade Federal Do Rio De Janeiro. Rio De Janeiro, 2010; CARDONHA, Jose. **A Igreja Católica nos "Anos de Chumbo": resistência e deslegitimação do Estado autoritário brasileiro 1968-1974**. Doutorado em CIÊNCIAS SOCIAIS. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011; DIAS, Agemir de Carvalho. **O movimento ecumênico no brasil (1954-1994). A serviço da igreja e dos movimentos populares**. Doutorado em HISTÓRIA. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007; RODRIGUES, Sergio Henrique da Costa. **Entre a cruz e a espada: relações diploma entre a Ditadura Militar brasileira e o Vaticano (1964-1977)**. Mestrado em HISTÓRIA SOCIAL. Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2006; SIQUEIRA, Neusa Valadares. **A Igreja Católica e a defesa dos direitos humanos durante o período do estado de exceção no regime Militar**. Doutorado Em CIÊNCIAS DA RELIGIÃO Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2019.

até as denúncias de tortura e desaparecimento de opositores da Ditadura Militar realizadas principalmente pelo Cardeal D. Paulo Evaristo Arns. Atempo-nos a demonstrar somente documentos divulgados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), órgão responsável por transmitir os comunicados oficiais da Igreja Católica. Havia um canal aberto de diálogo entre Igreja e Ditadura, o que não impediu que as relações fossem cortadas após a morte do estudante Alexandre Vannuchi Leme em 1973 (NAPOLITANO, 2014). Essa nova postura crítica assumida pela Igreja é verificável nos documentos selecionados, no entanto, é notável neles o acordo com mudança no poder ocorrida em 1964.

*Manifestações de intelectuais*<sup>193</sup> – essa categoria foi tomada especialmente do trabalho de Marcos Napolitano (2014). Para tanto, o autor define a categoria intelectual “a partir do manejo profissional da palavra e do pensamento, um elo comum presente em vários ramos de atividade profissional” (NAPOLITANO, 2014, p. 206). O autor demonstra a relevância de todas as manifestações culturais contrárias a Ditadura Militar e suas derivações, assim como a gama de intelectuais que legitimaram o Golpe Civil-Militar e depois condenaram a censura e a repressão estabelecidas pelo governo ditatorial instaurado. Napolitano mostra ainda que os intelectuais – incluindo os universitários – sempre foram a pedra no sapato da Ditadura, que manteve com parte desses uma relação baseada em negociações nem sempre explícitas objetivando atenuar as críticas ao estado autoritário.

*Movimento estudantil*<sup>194</sup> - a União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade mais representativa dos estudantes brasileiros está presente no jogo por dois motivos, pela fato de ser um jogo voltado para estudantes e outro fator de escolha foi a relação conflituosa entre Ditadura e estudantes opositores nos momentos de maior tensão para o regime – fins dos anos 60 e fins dos anos 70 –, principalmente universitários, estes, oriundos das classes médias, representavam um gargalo importante para a Ditadura (NAPOLITANO, 2016). Foram centrais

<sup>193</sup> Para aprofundar nessa questão sugerimos a leitura de Napolitano (2014).

<sup>194</sup> Para mais ver: BARROS, Amon Narciso de. **Movimento Estudantil como Organização Social Detentora de Projetos Políticos**. Mestrado em Administração. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009; JÚNIOR, Idelmar Gomes Cavalcante. **Juventude em movimento: um estudo sobre a constituição do Movimento Estudantil como uma categoria histórica**. Mestrado em História. Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007; MÜLLER, Angélica. **A resistência do movimento estudantil brasileiro contra o regime ditatorial e o retorno da UNE à cena pública (1969-1979)**. Doutorado em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010; SANTANA, Flávia de Angelis. **Atuação do movimento estudantil no Brasil: 1964-1984**. Mestrado em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007; SEVILLANO, Daniel Cantinelli. **Somos os filhos da revolução: estudantes, movimentos sociais, juventude e o fim do regime Militar (1977-1985)**. Mestrado em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010; SILVA, Ivy Souza da. **Cartazes do movimento estudantil – a contribuição da conservação para a construção da memória da atuação secundarista da Ditadura Militar**. Mestrado em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014; TORRES, Patrícia da Conceição Souza. **Um filho teu não foge à luta: o movimento estudantil brasileiro no combate ao regime Militar (1964-1968)**. Mestrado em História. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

nas denúncias de torturas, desaparecimentos e assassinatos, vale ressaltar que parte desse grupo social compôs os movimentos de luta armada como forma de superar a Ditadura Militar. Optamos por escolher momentos de congresso por acreditarmos que nesses eventos ficam evidentes a pluralidade de opiniões que compõe o movimento estudantil,

**Resistência armada**<sup>195</sup> - é recorrente e notório o papel central atribuído às organizações armadas de resistência ao Estado autoritário, abordagem que não condiz com a complexidade do período e supervaloriza a luta armada (FICO, 2017). Essa leitura, no entanto, não inviabiliza a presença dessa estratégia de resistência no jogo, apenas nos permite tratá-la com uma forma a mais de resistência, retirando sua centralidade. Uma vez mais, individualmente, escolhemos por selecionar somente uma organização por acreditarmos que a resistência armada pouco atingiu a estrutura organizacional da Ditadura – as Forças Armadas – e pela brevidade de aproximadamente 4 anos frente fato histórico de 21 anos de duração, conforme explicitado no primeiro capítulo. A escolha da Aliança Libertadora Nacional (ALN) ancora-se na memória da personagem mais conhecida e exaltada dessa forma de resistência: Carlos Marighella. Recentemente popularizada pela canção “*Mil faces de um homem leal*” do grupo Racionais MC’s<sup>196</sup> e pela polêmica no ano de 2019 em torno do lançamento do filme “Marighella”<sup>197</sup> de Wagner Moura, o qual foi aclamado em festivais internacionais de cinema e que até hoje não estreou nos cinemas nacionais devido a conflitos com a Agência Nacional de Cinema (ANCINE) sob gestão de um governo eleito democraticamente repleto de militares.

**“Documentos anteriores à ruptura na presidência da República em 1964”**<sup>198</sup> – nesse ponto estão relacionados documentos anteriores ao Golpe Civil-Militar como a declaração de apoio às reformas de base, e as críticas apresentadas pelas “Marchas da Família com Deus pela Liberdade”, além de algumas comunicações internas de generais que tiveram papéis centrais no processo e de grupos sociais que defendiam um golpe de estado.

<sup>195</sup> Para mais ver: FILHO, Antonio Guedes de Lima. **Resistência ou conformismo? A ruptura política de Carlos Marighella com o PCB e as razões da ALN (1958-1964)**. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS. Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho, SÃO PAULO, 2003; JUNIOR, Edson Teixeira da Silva. **Um combate ao silêncio: a Ação Libertadora Nacional (ALN) e a repressão política**. Doutorado em HISTÓRIA. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005;

REZENDE, Claudinei Cássio De. **SUICÍDIO REVOLUCIONÁRIO A luta armada e a herança da quimérica revolução em etapas**. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS. Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília, 2010; RIBEIRO, Maria Cláudia Badan. **Experiência de luta na emancipação feminina: mulheres na ALN**. Doutorado em HISTÓRIA SOCIAL. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011; Soares, Wagner dos Santos. **De inimigo público a herói nacional: representações da morte de Carlos Marighella**. Mestrado em HISTÓRIA. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

<sup>196</sup> **Mil Faces de um homem Leal**. Racionais MC’s. Música. Duração: 6m10s. 2012.

<sup>197</sup> **Marighella**. Direção Wagner Moura. Filme. O2 Filmes. Duração: 155min. Brasil (2019). A primeira exibição ocorreu no Festival de Berlim em fevereiro de 2019, até a presente data o filme não estreou nos cinemas nacionais.

<sup>198</sup> Ver: FICO, Carlos. **O golpe de 64: momentos decisivos**. Editora FGV, 2014.

**“Documentos Produzidos pela Ditadura Militar”**<sup>199</sup> - a utilização de alguns Atos Adicionais e de Decretos-Leis atende a dois objetivos principais – analisar enquanto fonte histórica os principais documentos produzidos no início do regime e identificar nestes as justificativas e diretrizes para a “Revolução de 1964”, a defesa de seu caráter permanente e, portanto, a necessidade de sua manutenção.

Feita a separação temática, ressalta-se que a seleção de documentos realizada não abrange todas as vozes do passado – o que consideramos impossível – e nem todos os grupos sociais que já tiveram sua atuação pesquisada como objeto historiográfico no contexto do período<sup>200</sup>. O tempo de pesquisa nos levou à seleção arbitrária de grupos que, em nossa opinião, tiveram um papel central nos conflitos e debates de então. Essa seleção foi delimitada também pelo tempo disponível para produção do jogo e da pesquisa.

A seleção realizada para o jogo de tabuleiro e a disponibilização integral desses documentos históricos no ambiente digital integrado permite a profissionais da educação utilizar essas evidências das mais variadas formas, adaptando-as às suas realidades e rotinas de trabalho conforme sugerido no APÊNDICE B (p.242). Por exemplo, a realização de estudo temáticos, ou a análise coletiva de documentos históricos. Lembrando que o objetivo do jogo não é de esgotar o debate historiográfico e a pesquisa histórica sobre o tema, tampouco que discentes saibam o que foi o Golpe Civil-Militar e o que foi a Ditadura Militar. Objetivamos uma introdução ao tema, a qual permitirá ao corpo discente aprofundar o conteúdo nas aulas posteriores de História.

Conforme dito anteriormente, os documentos reunidos não serão objetos de análise nessa pesquisa devido ao foco estar voltado à criação do jogo. Ao partilhar as escolhas de Fico (2004) e Napolitano (2014) sobre a relevância de alguns documentos apresentados e, por consequência, efetuarmos nossa seleção, consideramos ser possível acessar o passado de forma ampla e diversa, em uma tentativa de provar que o debate em torno dos rumos do país era amplo

---

<sup>199</sup> Para mais ver: CARVALHO, Harley Sousa de. **Um breve estudo crítico sobre as estratégias de legitimação da Ditadura Militar brasileira (1964-1985)**. Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.12, n.3, 3º quadrimestre de 2017. Disponível em: [www.univali.br/direitoepolitica](http://www.univali.br/direitoepolitica) - ISSN 1980-7791. Acesso em: 01 de set. 2020; CARDOSO, Lucileide Costa. **Os discursos de celebração da ‘Revolução de 1964’**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 62, p. 117-140 – 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v31n62/a08v31n62.pdf>. Acesso em: 01 de set. 2020; GAMBA Prata de Carvalho, Angelo & BENVINDO, Juliano. **Os “imperativos da revolução de março” e a fundamentação da Ditadura**. Revista Direito e Práxis. 9. 113-145. 10.1590/2179-8966/2017/26477. (2018). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/323997727\\_Os\\_imperativos\\_da\\_revolucao\\_de\\_marco\\_e\\_a\\_fundamentacao\\_da\\_Ditadura](https://www.researchgate.net/publication/323997727_Os_imperativos_da_revolucao_de_marco_e_a_fundamentacao_da_Ditadura). Acesso em: 01 de set. 2020.

<sup>200</sup> Vale ressaltar que os trabalhos da CNV levaram ao reconhecimento e expansão das categorias de grupos atingidos pela repressão da Ditadura, esses grupos não constavam na classificação feita pelo projeto Brasil Nunca Mais. Foram incluídos indígenas, movimento negro, mulheres e homossexuais.

e qualificado, e, que as escolhas tomadas pelos agentes no passado estavam relacionadas às suas crenças, valores e razões, possibilitando a compreensão do passado como algo complexo e diverso. Afasta-se a visão de um decurso linear da História, com personagens e conflitos principais, ou de uma História feita por grandes personagens. A seguir dispomos a relação dos documentos selecionados, esses estão divididos em 117 cartas “Documentos Históricos”, sendo que um documento poder conter uma parte (carta única) ou estar dividido em até 6 partes.

### Imprensa

- “*BASTA*”<sup>201</sup> – editorial jornal Correio da Manhã (RJ), 31 de março de 1964;
- “*FORA*”<sup>202</sup> - jornal Correio da Manhã, de 01 de abril de 1964;
- “*Ressurge a democracia*”<sup>203</sup> - editorial jornal O Globo de 2 de abril de 1964;
- “*Manifesto em nome da Verdade*”<sup>204</sup> produzidos por Jornalistas no contexto do assassinato do jornalista Vladimir Herzog em 1975;
- “*Classe política surpresa com cassação de Alencar*”<sup>205</sup> publicado no jornal Diário do Paraná em julho de 1977;
- “*Líder da oposição cassado*”<sup>206</sup> - jornal Folha de São Paulo, 01 de julho de 1977.
- “*Julgamento da Revolução*”<sup>207</sup> – jornal O Globo, 07 de outubro de 1984;

### Organizações Político-Partidárias:

- “*Declaração de maio de 1965*”<sup>208</sup> Partido Comunista do Brasil;

<sup>201</sup> **BASTA**. Editorial Jornal Correio da Manhã (RJ), 31 de mar. 1964. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_07/50167](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_07/50167). Acesso em: 01 de set. 2020.

<sup>202</sup> **FORA**. Editorial Jornal Correio da Manhã (RJ), 01 de abr. 1964. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_07/50193](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_07/50193). Acesso em: 01 de set. 2020.

<sup>203</sup> **Ressurge a democracia**. Editorial jornal O Globo (RJ), 2 de abr. 1964. In: Disponível em: [https://duyt0k3aayxim.cloudfront.net/PDFs\\_XMLs\\_paginas/o\\_globo/1964/04/02/01-primeira\\_secao/ge020464001PRM1-1234\\_g.jpg?Expires=1606252266&Signature=Hi2vldNNuVYO44HyyFeKp1ZBKj0DRzqp3ITvg29dxxvgAJAYZkTo86lR-BrZ5oMp1VMCtlhyEiqsOROu90v1WM-mtjUIrIxxvO8IP7BmR-lahxk~OOo6NX1enR18ml1On5a95rIIBYshlVu9Eokr1ldxjRNMpHbi~UkzS74Ptnwxm0s4gZBmv~bM50gD35kQtu3IkUiAcrLaNxL17Q7w8JQC5ywlyTdOdvigVzy5puFaaS2yihMDJepPdPO-O-TZxdDvxUfG~IByIqTAtPUaayEfeG96LXQmviQdojiO1xY9itg7YVhuuuAftXhcZZcXAatoAn-UI4Rr7DwAhxevpw\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAIXUISCOALHPXYJEQ](https://duyt0k3aayxim.cloudfront.net/PDFs_XMLs_paginas/o_globo/1964/04/02/01-primeira_secao/ge020464001PRM1-1234_g.jpg?Expires=1606252266&Signature=Hi2vldNNuVYO44HyyFeKp1ZBKj0DRzqp3ITvg29dxxvgAJAYZkTo86lR-BrZ5oMp1VMCtlhyEiqsOROu90v1WM-mtjUIrIxxvO8IP7BmR-lahxk~OOo6NX1enR18ml1On5a95rIIBYshlVu9Eokr1ldxjRNMpHbi~UkzS74Ptnwxm0s4gZBmv~bM50gD35kQtu3IkUiAcrLaNxL17Q7w8JQC5ywlyTdOdvigVzy5puFaaS2yihMDJepPdPO-O-TZxdDvxUfG~IByIqTAtPUaayEfeG96LXQmviQdojiO1xY9itg7YVhuuuAftXhcZZcXAatoAn-UI4Rr7DwAhxevpw__&Key-Pair-Id=APKAIXUISCOALHPXYJEQ). Acesso em: 1 de set. 2020

<sup>204</sup> **Manifesto em nome da Verdade**. 1975. Disponível em: <https://vladimirherzog.org/manifesto-em-nome-da-verdade/>. Acessado em 01 de set. 2020.

<sup>205</sup> **Classe política surpresa com cassação de Alencar**. Jornal Diário do Paraná. Publicado em: 1 de jul. 1977. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/761672/per761672\\_1977\\_06630.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/761672/per761672_1977_06630.pdf). Acesso em: 1 de set. 2020.

<sup>206</sup> **Líder da oposição cassado**. Jornal Folha de São Paulo, 01 de jul. 1977. Disponível em: [http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil\\_01jul1977.htm](http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil_01jul1977.htm). Acesso em: 1 de set. 2020.

<sup>207</sup> MARINHO, Roberto. **Julgamento da Revolução**. Jornal O Globo, 07 de out. 1984. Disponível em: <https://robertomarinho.globo.com/opiniao/julgamento-da-revolucao/>. Acesso em: 01 de set. 2020.

<sup>208</sup> PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. **Resolução Política do Comitê Central do Partido Comunista Brasileiro**. Voz Operária, Suplemento Especial, maio de 1965. Disponível em: <http://www.fundacaoastrojildo.com.br/2015/2019/03/29/os-comunistas-e-o-golpe-de-1964-declaracao-de-maio-1965-do-pcb/>. Acesso em: 01 de set. 2020.

- “*Manifesto pela Frente Ampla*”<sup>209</sup> Carlos Lacerda de 1966;
- “*Manifesto PTB*”<sup>210</sup> lido na Câmara dos Deputados em homenagem aos 10 Anos da morte de Getúlio Vargas, publicado no dia posterior no jornal Correio da Manhã (RJ);

#### **Igreja Católica Apostólica Romana**

- “*Exigências cristãs de uma ordem política*”<sup>211</sup> Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) de 1977;
- “*Y JUCA PIRAMA: o índio, aquele que deve morrer*”<sup>212</sup> Conferência Nacional dos Bispos (CNBB) publicado em 1973;

#### **Manifestações de Intelectuais:**

- “*Manifesto da UBE*”<sup>213</sup> carta manifesto da União Brasileira dos Escritores publicado no Jornal Correio da Manhã (RJ) no dia 24 de outubro de 1964;
- “*EZTÉTYCA DA FOME*” Glauber Rocha<sup>214</sup> produzido em 1965;
- “*O REI DA VELA – PROGRAMA MANIFESTO DO OFICINA*”<sup>215</sup> José Celso Martinez produzido em 1967;

#### **Movimento Estudantil:**

- “*Carta política da UNE*”<sup>216</sup> - 29º Congresso da UNE arquivada pelo Serviço Nacional de Informação (SNI) como documento confidencial;
- “*UNIDADE: na reconstrução da UNE*”<sup>217</sup> produzido pela chapa Unidade para o 31º Congresso da UNE em 1979;

<sup>209</sup> LACERDA, Carlos. **Manifesto pela Frente Ampla**. In: DELGADO, Márcio de Paiva. **A Frente Ampla de oposição ao Regime Militar (1966-1968)**. Tese de Doutorado. UFMG, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9D8FCP>. Acesso em: 01 de set. 2020.

<sup>210</sup> PARTIDO TRABALHISTA BRASILEIRO. **Manifesto PTB**. Jornal Correio da Manhã (RJ). Publicado em 24 de ago. 1964. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/089842\\_07/54710](http://memoria.bn.br/docreader/089842_07/54710). Acesso em: 1 de set. 2020.

<sup>211</sup> CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Exigências cristãs de uma ordem política**. XV Assembléia Geral da CNBB. Itaiç, 1977. Disponível em: <http://www.cnbbo2.org.br/wp-content/uploads/2016/11/10-Exig%C3%A2ncias-crist%C3%AAs-de-uma-Ordem-Pol%C3%ADtica.pdf>. Acesso em: 01 de set. 2020

<sup>212</sup> DOCUMENTO DE URGÊNCIA DE BISPOS E MISSIONÁRIOS. **Y-JUCA-PIRAMA: o índio, aquele que deve morrer**. In: Povos indígenas: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio. HECK, Dionísio Egon; SILVA, Renato Santana da; FEITOSA, Saulo Ferreira (organizadores) – Brasília: CIMI – Conselho Indigenista Missionário, 2012. Disponível em: [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Cimi-40-anos\\_manifesto-contra-decretos-exterminio.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Cimi-40-anos_manifesto-contra-decretos-exterminio.pdf). Acesso em: 1 de set. 2020.

<sup>213</sup> UNIÃO BRASILEIRA DE ESCRITORES. **Manifesto da UBE**. In: “Manifesto da UBE ataca o terrorismo”, Jornal Correio da Manhã (RJ), 24 de out. 1964. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842\\_07&Pesq=manifesto+da+ube+ataca+terrorismo&pagfis=56786](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_07&Pesq=manifesto+da+ube+ataca+terrorismo&pagfis=56786). Acesso em: 1 de set. 2020.

<sup>214</sup> ROCHA, Glauber. **EZTÉTYCA DA FOME**. 1965. Disponível em: <https://hambrecine.files.wordpress.com/2013/09/eztetyka-da-fome.pdf>. Acesso em: 01 de set. 2020.

<sup>215</sup> MARTINEZ, José Celso. **O REI DA VELA – PROGRAMA MANIFESTO DO OFICINA**. 1967. In: ANDRADE, Oswald de. **O Rei da Vela**. Ed. Globo. São Paulo, 2004. Também disponível em: <http://tropicalia.com.br/leituras-complementares/o-rei-da-vela-manifesto-oficina>. Acesso em: 01 de set. 2020.

<sup>216</sup> UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Carta Política da UNE: 29º Congresso da UNE**. In: Memorando Nº 1395. Serviço Nacional de Inteligência. Brasília, 29 de dez. 1970. Disponível em: [http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br\\_dfanbsb\\_v8/mic/gnc/aaa/71034273/br\\_dfanbsb\\_v8\\_mic\\_gnc\\_aaa\\_71034273\\_d0001de0001.pdf](http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br_dfanbsb_v8/mic/gnc/aaa/71034273/br_dfanbsb_v8_mic_gnc_aaa_71034273_d0001de0001.pdf). Acesso em: 24 de nov. 2020.

<sup>217</sup> UNIDADE. **UNIDADE: na reconstrução da UNE**. 31º Congresso da UNE. Disponível em: [http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/mr/br\\_esapees\\_des/0/me/ene/13/br\\_esapees\\_des\\_0\\_me\\_ene\\_13\\_d00001de00002.pdf](http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/mr/br_esapees_des/0/me/ene/13/br_esapees_des_0_me_ene_13_d00001de00002.pdf). Acesso em: 01 de set. 2020.

### Resistência Armada

- “*AO POVO BRASILEIRO*”<sup>218</sup> da Aliança Libertadora Nacional. veiculada em ação da guerrilha na Rádio Nacional em agosto de 1969, depois publicada no periódico Diário da Noite (SP);

### Documentos anteriores à ruptura na Presidência da República em 1964:

- “Programa da Frente Única de Apoio às Reformas de Base”<sup>219</sup> – Jornal Correio da Manhã publicado fevereiro de 1964;
- “Mensagem ao Povo Brasileiro” – Revista das Classes Produtoras – março de 1964<sup>220</sup>;
- “Prece a Anchieta” – Lida na “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” – março de 1964<sup>221</sup>;
- “*Instrução reservada do general Castelo Branco*”<sup>222</sup> em 20 de março de 1964 (FICO, 2004, p. 310);
- “*À Nação e às Forças Armadas*”<sup>223</sup> manifesto do general Olympio Mourão de 31 de março de 1964 (FICO, 2004, p. 326);

### Documentos Produzidos pela Ditadura Militar:

- “*ATO INSTITUCIONAL Nº 1*”<sup>224</sup> de 9 abril de 1964;
- “*ATO INSTITUCIONAL Nº 2*”<sup>225</sup> de 27 de outubro de 1965;
- “*ATO INSTITUCIONAL Nº 5*”<sup>226</sup> de 13 de dezembro de 1968;
- “*LEI No 5.250*, de 9 de fevereiro de 1967”<sup>227</sup> conhecida com o “Lei de Imprensa”;
- “*DECRETO-LEI Nº 314*, de 13 de março de 1967”<sup>228</sup> conhecido como “Lei de Segurança Nacional de 1967”;
- “*DECRETO-LEI Nº 1.077*, de 26 de janeiro de 1970”<sup>229</sup> que estabelecia censura prévia a livros e periódicos.

<sup>218</sup> ALIANÇA LIBERTADORA NACIONAL. **Ao Povo Brasileiro**. 1969. Transcrito por ARAÚJO, Fernando A. S. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marighella/ano/mes/radio.htm>. Acesso em: set. 2020.

<sup>219</sup> **Programa da Frente Única de Apoio às Reformas de Base**. In: “Goulart lançou frente de apoio às Reformas de Base” Jornal Correio da Manhã (RJ) 06 de fev. 1964. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_07/48599](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_07/48599). Acesso em: 01 de set. 2020.

<sup>220</sup> REVISTA DAS CLASSES PRODUTORAS. **Mensagem ao Povo Brasileiro**. Ano XXVI N.957. Março de 1964. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/acrvjrevistas/16843>. Acesso em: 24 de nov. 2020.

<sup>221</sup> UNIÃO CIVICA FEMININA DE SÃO PAULO. **Prece a Anchieta**. In: SESTINI, Dharana Pérola Ricardo. A “mulher brasileira” em ação: motivações e imperativos para o golpe Militar de 1964. Dissertação de Mestrado, Departamento de História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

<sup>222</sup> BRANCO, Humberto de Alencar Castelo. **Instrução reservada do general Castelo Branco**. 20 de mar. 1964. In: (FICO, 2004, p. 310)

<sup>223</sup> FILHO, Olympio Mourão. **À NAÇÃO e às FORÇAS ARMADAS**. In: General Mourão exige saída de Goulart. Jornal Correio da Manhã (RJ) 01 de abr. 1964. Disponível em:

[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_07/50194](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_07/50194). Acesso em: 01 de set. 2020

<sup>224</sup> BRASIL. **ATO INSTITUCIONAL Nº 1**. Brasília, 9 abr. de 1964. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm). Acesso em: 1 de set. 2020.

<sup>225</sup> BRASIL. **ATO INSTITUCIONAL Nº 2**. Brasília, 27 de out. de 1965. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-02-65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-02-65.htm). Acesso em: 1 de set. 2020.

<sup>226</sup> BRASIL. **ATO INSTITUCIONAL Nº 5**. Brasília, 13 de dez. 1968. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm). Acesso em: 1 de set. 2020.

<sup>227</sup> BRASIL. **LEI No 5.250**. Brasília, 9 de fev. 1967. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5250.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5250.htm) Acesso em: 1 de set. 2020.

<sup>228</sup> BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 314**. Brasília, 13 de mar. 1967. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0314impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0314impressao.htm). Acesso em: 1 de set. 2020.

<sup>229</sup> BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 1.077**. Brasília, 26 de jan. 1970. Disponível em:



As cartas “Memória”, “Fotografia” e “Documentos Históricos” formam juntas a fundação do jogo elaborado. Contingente a essa fundação, estão outros dois documentos norteadores de nossa empreitada: a Declaração Universal dos Direitos Humanos e partes do Relatório Final da CNV. Estes configuram os pontos que buscamos atingir ou colocar sua existência em evidência. A partir deles foram criadas as cartas “Declaração Universal dos Direitos Humanos” que reproduzem o preâmbulo e todos os artigos dessa Declaração, e as cartas “Comissão Nacional da Verdade”, que descrevem a função de uma Comissão da Verdade, trazem um breve histórico da CNV no Brasil e as 29 orientações para o fim das relações autoritárias na sociedade e no Estado brasileiro. Além de basilares para a efetivação da democracia, a formação voltada para os direitos humanos é um dos fundamentos da BNCC na formação das juventudes

A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos. (BRASIL, 2018b, p. 578)

Para auxiliar no questionamento das memórias e das fotografias, foram criadas cartas com orientações de análise denominadas “Análise da Memória” e “Análise da Fotografia”. Essas orientações foram adaptadas dos documentos “Análise um documento escrito”<sup>230</sup> e “Análise uma Fotografia”<sup>231</sup> produzidos e disponibilizados pelo Arquivo Nacional dos Estados Unidos da América. Ambos formulários foram traduzidos e adaptados à realidade do jogo. Além disso, foram adicionadas também indagações que remetem à busca das crenças, valores e razões das personagens e instituições do período estudado.

Apesar de serem direcionadas à análise das memórias e das fotografias presentes no jogo, tais orientações podem ser utilizadas para interpretar os documentos históricos, essa alternativa aparece em algumas dicas presentes nas cartas. As 20 cartas de “Análise da

---

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del1077.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del1077.htm). Acesso em: 1 de set. 2020.

<sup>230</sup> Tradução livre, no original “Analyze a Written Document”. Disponível em: [https://www.archives.gov/files/education/lessons/worksheets/written\\_document\\_analysis\\_worksheet.pdf](https://www.archives.gov/files/education/lessons/worksheets/written_document_analysis_worksheet.pdf). Acesso em: 08 de out. 2020.

<sup>231</sup> Tradução livre, no original “Analyze a Photograph”. Disponível em: [https://www.archives.gov/files/education/lessons/worksheets/photo\\_analysis\\_worksheet.pdf](https://www.archives.gov/files/education/lessons/worksheets/photo_analysis_worksheet.pdf). Acesso em: 08 de out. 2020.

Memória” e as 20 cartas de “Análise da Fotografia” complementam o conjunto de cartas teóricas do jogo. Assim como as outras cartas, elas foram disponibilizadas integralmente no blog. Chegar a todos os questionamentos possíveis demandará habilidades organizacionais e estratégias ímpares para manter-se no jogo ou uma dose de sorte. Falemos agora sobre o ambiente digital integrado.

A construção do blog “Diálogos com as memórias: uma operação histórica”<sup>232</sup>, justifica-se como ambiente essencial para a proposta de Ensino de História defendida, pois é nele que estão armazenados os arquivos completos das memórias transformadas em testemunhos, as reportagens das fotografias selecionadas, a íntegra dos documentos históricos selecionados, os o Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, as cronologias utilizadas para contextualização e todas as outras informações pertinentes ao jogo, como as regras e a forma de jogar, o manual docente e o arquivo do jogo para download e impressão. A falta de tempo e de conhecimento técnico avançado obrigou-me a recorrer a um estudante egresso para me auxiliar na construção do blog, coube ao Thiago Freire de Carvalho a estruturação do blog e as orientações de como colocar os conteúdos e realizar alterações básicas.

A linguagem do jogo de tabuleiro inviabiliza o manuseio por completo dos documentos trabalhados. Analisar um único documento excederia à proposta de um tempo e espaço distintivos do jogo. Porém, o trabalho via empatia história recomenda o estudo desses documentos por completo, por isso o ambiente digital é lugar propício para a completude da evidência. O blog homônimo ao jogo de tabuleiro foi construído para ser acessado através dos QR Codes disponibilizados nas cartas e no próprio tabuleiro. É mister nesse momento uma breve fuga conceitual para abordar a importância da História Digital para o Ensino de História no momento que vivemos.

O conceito de História Digital e as definições sobre quais práticas e métodos estariam relacionadas a ele são recentes e estão longe de um consenso, portanto não enveredaremos na apresentação de revisão historiográfica desse debate, no entanto convém definir que a história digital

pode ser compreendida amplamente como uma abordagem para examinar e representar o passado que funciona com as novas tecnologias de comunicação do computador, da rede da Internet e dos sistemas de software. Em um nível, a história digital é uma arena aberta de produção e comunicação acadêmica, abrangendo o desenvolvimento de novos materiais de curso e esforços de coleta de dados acadêmicos. Em outro nível, a história digital é uma abordagem metodológica

<sup>232</sup> Ver: <https://dialogoscomasmemorias.wordpress.com/>

emoldurada pelo poder hipertextual dessas tecnologias para fazer, definir, questionar e anotar associações no registro humano do passado. Fazer história digital, então, é digitalizar o passado com certeza, mas é muito mais do que isso. É criar uma estrutura por meio da tecnologia para que as pessoas experimentem, leiam e sigam um argumento sobre um grande problema histórico. (THOMAS III apud BRASIL; NASCIMENTO; 2020, p. 200)

Assim como na proposição do uso de jogos na educação, apresentar-se-ão argumentos justificadores dessa opção tomada ao construir um blog para o jogo “Diálogos com as memórias: uma operação histórica”, pavimentando desta forma o caminho escolhido.

O universo digital, cada vez mais amplo, requer a atualização de conceitos atribuídos a ele. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram complementadas pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), as quais passaram por uma subdivisão que resultou na definição de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Interessante notar que enquanto escrevo, e essa é uma característica proporcionada pelos softwares de texto, portanto exclusiva às ferramentas digitais, o corretor automático reconhece a sigla TICs como correta, todavia aponta as siglas NTICs e TDICs como se fossem erros. A análise das nomenclaturas demonstra a necessidade de diferenciação entre elas, se há um elemento *novo* (N), há também um “velho”.

A sigla TIC faz referência ao uso das tecnologias na disseminação da informação nos meios de comunicação em geral, sejam eles digitais ou analógicos. As NTICs, por sua vez, especificam esses meios a partir da Revolução Informacional<sup>233</sup>, caracterizados principalmente pela expansão e otimização das redes de comunicação e produção da informação baseadas sobretudo no desenvolvimento da nanotecnologia. Ressalta-se que a diferenciação na nomenclatura parte da compreensão dessas novas tecnologias enquanto fundadores de uma nova sociedade, a sociedade da informação.<sup>234</sup> Nesse ambiente, desponta a necessidade de especificar as tecnologias digitais produzidas através da linguagem binária direcionada aos computadores, smartphones e tablets, os quais utilizam como *locus* comunicacional majoritariamente a internet. Assim, a sigla TDIC não substituí as outras duas anteriores, mas especifica o meio no qual trabalhamos.

Essas tecnologias há muito relacionam-se com a educação, no entanto, ficaram muito tempo restritas aos ambientes de aprendizagem à distância (Educação a Distância - EAD). Mesmo assim, existem algumas relações propostas por docentes referentes às inovações

<sup>233</sup> Ver LOJKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

<sup>234</sup> Ver TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

tecnológicas implicadas de experiências mais integradas, como por exemplo a gameficação de conteúdos da educação básica.

Atualmente, o corpo discente escolar é composto por uma geração nativa da sociedade digital, a qual demanda a inserção das TDICs na educação<sup>235</sup> e nos currículos, conforme previsto pelas versões finais das BNCCs do Ensino Fundamental e Médio. Sobre esse aspecto, convêm ressaltar o papel docente e da educação na adequação à nova sociedade, Maynard e Silva (2012), apontam três caminhos possíveis

(...) cabe à educação se adequar aos códigos culturais utilizados entre as novas gerações. Em função disso, três princípios da nova cultura precisam ser incorporados ao fazer docente: hipertextualidade, interatividade e conectividade. A hipertextualidade diz respeito à ligação de conteúdos; a interatividade é o enlace de pessoas e máquinas, e a conectividade refere-se à capacidade de operar em um ambiente de rede. (p. 249)

Engane-se quem acreditar ser essa uma tarefa simples e corriqueira, para uma geração não nativa digital esse fato representa uma grande dificuldade e, justamente esse grupo, configura a maior parte da profissionalidade compositora da educação básica. A metáfora empregada por Maynard em referência à ambientação ao mundo digital de quem pesquisa a ciência História é genial “o ciberespaço ainda é um país estrangeiro para parte significativa dos historiadores que, em lugar de nativos, são antes imigrantes digitais e, por mais que se esforcem para dominar a linguagem, sempre falarão com certo sotaque” (MAYNARD, 2016, p. 105). Nesse contexto, nós, profissionais da educação, também somos estrangeiros nesse novo país, a metáfora é esclarecedora das dificuldades docentes no trato com a tecnologia. Conscientes – ou não – dessas dificuldades, parte da classe docente acredita estar havendo uma substituição da forma de ensinar por uma outra, completamente digital, embarcando na errônea dicotomia: giz e lousa x aula digital.

Acreditamos ser necessário um balanceamento na utilização das TDICs, e até das TICS e NTICs, algo que não culpabilize quem atua como docente nem pelo uso excessivo, nem pela ausência de uso

deixemos o maniqueísmo de lado e pensamos, ao contrário, em uma combinação, ou para voltar à sugestão de Zaagsma, em uma prática que seja mais “híbrida” onde seja

---

<sup>235</sup> Ver COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais**. Psicol. Esc. Educ. Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, dez. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572015000300603&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300603&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 out. 2020.

possível imaginar a convivência (pacífica e divertida) dos recursos pedagógicos analógicos e digitais. (LUCCHESI & MAYNARD, 2019, p.182)

Nessa trilha atendemos ao chamado de Anita Lucchesi e Dilton Maynard a realizar uma experimentação criativa (LUCCHESI & MAYNARD, 2019) das TDICS nas aulas de História, assumindo que “a adoção de uma postura (mais) aberta, lúdica e especulativa em relação à tecnologia pode resultar em efetivos ganhos para o letramento histórico e digital de todos os sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem hoje em dia” (IBDEM, p. 181). Essa experimentação dar-se-á em consonância à proposição de apostar na utilização de jogos de tabuleiro nas aulas de História para o nível médio e à utilização da empatia histórica, entendendo-a também como um experimento pelo fato de ser pouquíssimo utilizada.

No meu caso, essa experimentação criativa com os recursos digitais, não se restringe à utilização no processo de ensino aprendizagem formal<sup>236</sup>.

Baseado nessas experiências e buscando experimentar uma integração entre ambiente digital e analógico surgiu a ideia de criar o blog “Diálogos com as memórias: uma operação histórica”, onde tento seguir as direções apontadas por Maynard & Silva (2012) propondo a conectividade, a interatividade e a hipertextualidade. Durante a confecção verificou-se o cruzamento constante desses direcionamentos, sem, contudo, serem dependentes um do outro, é possível criar interatividade sem a hipertextualidade por exemplo. No blog, relacionamos os três aspectos.

No ambiente digital as evidências encontram-se reproduzidas integralmente em formato de texto aberto para edição (.docx) e formato de texto fechado (.pdf), assim como as fotocópias disponibilizadas pelos Arquivos originais (no caso dos jornais impressos), permitindo a quem está jogando verificá-los ou não. O formato de documento aberto para edição oferece a docentes opções variadas de trabalho como o documento histórico, por exemplo, dividi-lo em partes. A conectividade entre analógico e digital será realizada de forma instantânea – caso haja conexão com a internet – mediante a utilização de códigos de resposta rápida, ou QR Code<sup>237</sup>.

O QR Code, do inglês Quick Response Code, ou “código de resposta rápida” é um código bidimensional criado em 1994 pela empresa Denso-Wave com o objetivo de facilitar o

<sup>236</sup> Durante o trabalho no Programa Jovens Urbanos parte da comunicação era realizada via alimentação de um blog institucional criado por mim. A experiência de escrever um blog não era novidade, enquanto trabalhava no blog institucional, criei e alimentei coletivamente o blog Desabafo Coletivo. Ver **PJU6CASADOS MENINOS**. Disponível em: <https://pju6casadosmeninos.wordpress.com/>. Acesso em: 15 de jun. 2021 e ver **Desabafo Coletivo**. Disponível em: <https://desabafocoletivo.wordpress.com/>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

<sup>237</sup> Não realizaremos uma análise maior sobre a historicidade dos QR Codes e seus potenciais para a educação, recomendamos OLIVEIRA, Felipe Parra de. **Comunicação contemporânea, cultura digital e práticas socioculturais: relações entre usuário-interator e tecnologia QR Code**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Comunicação e Cultura. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2016.

gerenciamento de inventário e o controle de estoque de peças automobilísticas, além de apresentar uma alternativa dinâmica ao código de barras. Os códigos de resposta rápida podem ser decodificados por smartphones possuidores de câmeras fotográficas via aplicativos próprios para sua leitura, alguns smartphones mais recentes dispensam o uso de aplicativos específicos.

O QR Code tem sido utilizado para facilitar a inserção de dados nos celulares e acesso a sites específicos. Outra utilização desses códigos que vem ganhando destaque está relacionada à preservação e conhecimento dos patrimônios natural, material e imaterial.<sup>238</sup> Durante a pandemia de COVID-19 eles foram popularizados, inseridos em apresentações virtuais, levavam para doações financeiras. O QR Code permite a conexão tanto online, quanto offline. Devido à limitação de recursos, tempo e conhecimento, limitaremos o uso dos códigos de resposta rápida somente à função online. Em um futuro próximo, buscaremos transformar o blog “Diálogos com as memórias: uma operação histórica em aplicativo”, o que permitiria sua utilização também off-line<sup>239</sup>.

Cada conjunto de cartas contará com um código de acesso rápido específico que levará diretamente a uma área específica do site. Por exemplo, no verso das cartas “Documento Histórico” está inserido um código de resposta rápida (FIGURA 7, p. 190) que levará diretamente à página homônima no blog, essa situação se repete em todos os conjuntos descritos anteriormente. Além desses códigos, no tabuleiro também constará outro QR Code que levará a 3 cronologias diferentes dispostas no site<sup>240</sup>. Através desses códigos estabelecemos a conectividade entre analógico e digital, conectividade essa que é também interação, pois demandará uma escolha entre se ater ao analógico, expandir para o digital e navegar dentro do blog, além de se relacionar com outras pessoas que estejam jogando para criar sua “hipótese histórica” nos 50 ou 100 minutos disponíveis para jogar. Caso o jogo esteja sendo disputado

<sup>238</sup> Para mais ver MARQUES, Valquíria Sales Romero; PEREIRA, Renata Baesso. **Conhecer para preservar - o uso de QR Codes na educação patrimonial:** o caso de Indaiatuba – SP. III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Arquitetura, cidade e projeto: uma construção coletiva. São Paulo, 2014; PORTO, Fábio da Silva. **A utilização do QR Code na difusão do conhecimento sobre os espaços urbanos de Santa Maria-RS:** Um elemento afirmativo do direito constitucional à informação sobre o Patrimônio Cultural. Dissertação. Mestrado em Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017; RAVANELLO, Tatiana Fátima Rehbein. **Virtualização do Patrimônio Material para dispositivos móveis:** uma proposta de roteiro autoguiado. Dissertação, Mestrado em Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014.

<sup>239</sup> Estamos cientes dos problemas de conectividade que assolam a Educação no país, principalmente as escolas públicas, por esse motivo manteremos a busca de realização dessa transformação em app para acesso off-line.

<sup>240</sup> **Cronologia 1: Linha do tempo da resistência à Ditadura Militar no Brasil (1960-1985).** Estud. Av., São Paulo, v. 28, n. 80, p. 153-184, abr. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142014000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000100014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 de mai. 2021; **Cronologia 2: FICO, Carlos. Além do golpe:** versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 207 – 2018; **Cronologia 3: VILLA, Marco Antônio. Ditadura à brasileira – 1964 – 1985:** a democracia golpeada à esquerda e à direita. Rio de Janeiro. Ed. Leya, 2014. p. 396 – 409.

em grupo, será possível que uma integrante do grupo fique responsável pela navegação no ambiente digital, por exemplo.

FIGURA 7 - QR Code “Documentos Históricos”



FONTE: Autor.

A respeito da interatividade digital, convém esmiuçar a estruturação do blog, o que levará diretamente à questão da hipertextualidade. O blog, conforme descrito em sua página inicial, é uma plataforma digital integrada ao jogo analógico, funcionando como uma extensão para quem queira aprofundar a busca por evidências. Dessa forma sua estruturação é simples. Na página inicial, há uma breve descrição da função do blog, caixas de diálogo com hiperlinks inseridos dentro de textos descritivos que levam às páginas em que estão os documentos completos, às cronologias e ao manual de instruções.

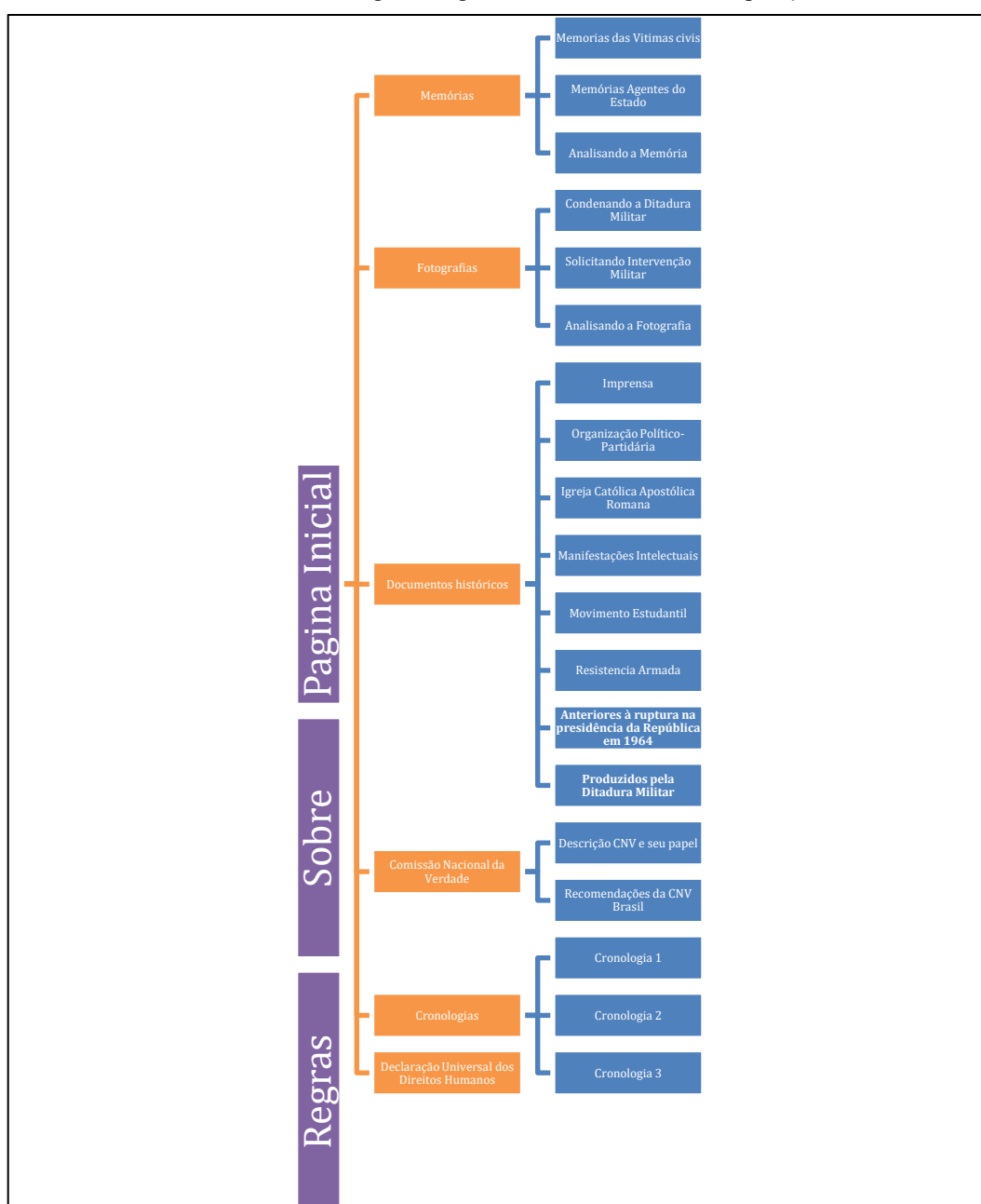
Em cada página, os documentos estarão separados conforme ORGANOGRAMA 1, por exemplo no caso da CNV estarão divididos em dois blocos: descrição e orientações. A necessidade de navegação e descoberta explora a obrigatoriedade de interação no ambiente digital. Nessas páginas um brevíssimo texto introduz hiperlinks direcionados aos repositórios originais, documentos em formato de texto aberto (.docx) e texto fechado (.pdf). Foram colocadas no ambiente digital somente as referências de citações diretas usadas no próprio ambiente, pelo fato de ser integrado a um jogo de tabuleiro e fruto de um trabalho do Mestrado Profissional em Ensino de História, deixamos indicado que as bibliografias se encontram presentes nessa dissertação.

Estará disponível no blog o arquivo compactado do jogo para download e impressão protegido com uma senha, precedido de um formulário para cadastro e levantamento de intenções de utilização. Ao fim do preenchimento a pessoa receberá uma mensagem de

agradecimento pela resposta com a senha para descompactação do arquivo<sup>241</sup>. Reforça-se a proposição experimental dessa interligação entre um jogo de tabuleiro e um repositório digital, com a certeza que de nada se perde nesse caminho.

Com as fundações analógicas e digitais solidificadas e o caminho demarcado, avancemos na aposta e na experimentação, agora adentro no trecho final da jornada: os aspectos práticos do jogo de tabuleiro criado. É por aqui que seguimos.

FIGURA 8 – Estrutura do blog “Diálogos com as memórias: uma operação histórica”



FONTE: Autor.

<sup>241</sup> A senha para descompactação do arquivo para impressão é: qOgvd9iAuamREKb



#### 4.3.2 Materializando o jogo de tabuleiro *Diálogos com as memórias: uma operação histórica*

O jogo de tabuleiro criado é composto por: caixa para impressão, tabuleiro, cartas de jogo (Memórias, Fotografias, Análise da Memória, Análise da Fotografia, Documentos Históricos, Comissão Nacional da Verdade, Declaração Universal dos Direitos Humanos e Sorte), uma ampulheta, dois dados (um numérico e um simbólico) e duas fichas (“Hipótese Histórica – jogo” e “Hipótese Histórica – avaliação”). A seguir, descreveremos cada elemento.

Antes, contudo, seguem as recomendações para impressão do jogo. O jogo pode ser impresso em qualquer folha de papel, recomendamos para melhores resultados estéticos gramaturas (espessuras) maiores, além disso, quanto maior a gramatura do papel maior será a durabilidade do jogo.

Para as cartas recomendamos utilizar papel de 180g/m<sup>2</sup> a 230g/m<sup>2</sup>, o tipo de papel escolhido influenciará na qualidade estética do jogo, recomendamos para todas as cartas a utilização de papel fotográfico Matte (sem brilho), reiteramos a utilização desse papel para as cartas fotografia devido à necessidade de analisar a imagem. Plastificar as cartas aumentará a durabilidade do jogo. Fica a critério de quem imprimir fazer isso sozinho ou propor essa realização como atividade preparatória discente, ação que pode ser ambientadora com os elementos do jogo.

O tabuleiro deve ser impresso em um papel 230 g/m<sup>2</sup> ou superior.

**Imprimindo em A2:** Para aumentar a durabilidade e a qualidade do tabuleiro recomenda-se uma junção de materiais. Uma camada de papel Horlle<sup>242</sup>, outra de papel cartão e a arte impressa em adesivo comum, a impressão em adesivo precisa ser realizada em uma gráfica. A montagem deve seguir a seguinte ordem: o papel cartão vai embaixo, sobre ele é colado o papel Horlle. Para a colagem do papel cartão com o papel Horlle recomenda-se o uso de cola branca comum espalhada em uma camada fina utilizando um rolo sintético de poliéster de 5cm. Cole os dois papéis, deixe secar com um peso uniforme em cima do colado. Para dobrar o tabuleiro, corte a colagem de papel no lugar em que deseja realizar a dobra (ao meio, em 3, ou 4 partes), junte as partes e depois cole o adesivo. Assim, você dobrará o tabuleiro para dentro.

**Imprimindo em A4:** a impressão nesse tamanho demandará que as partes sejam unidas para a confecção do tabuleiro, as trilhas do jogo indicam os pontos de conexão de cada parte.

---

<sup>242</sup> O papel Horlle pode ser substituído por papel paraná, como esses possuem composições diferentes, caso se faça a opo pelo papel paraná recomendamos uma camada de papel cartoo embaixo e outra em cima do papel paraná, pois esse em contato com a cola deixa o papel amarelado.

O tabuleiro pode ter as quatro partes guardadas separadas, sendo montadas na hora de jogar. Quanto maior a gramatura do papel, maior será a durabilidade.

**Sobre as cores:** a produção do jogo foi realizada levando em consideração a impossibilidade de realizar a impressão colorida, por isso cada conjunto de cartas e os locais do tabuleiro contam com identificações simbólicas diferenciadoras de cada conjunto de cartas quando impressas em preto em branco. A impressão colorida do jogo impacta na aplicação e na adesão discente a ele. No entanto, ressaltamos a essencialidade da impressão das cartas Fotografia em papel fotográfico, ou ao menos de forma colorida, pois se impressas em preto e branco a qualidade e sua função no jogo será extremamente prejudicada.

Feitas as recomendações de impressão, vamos aos elementos do jogo.

**Caixa para impressão:** para armazenar o jogo após a impressão criamos um modelo de caixa no tamanho A3 (29,7 x 42,0cm). Ela possui única e exclusivamente a função de armazenar o jogo<sup>243</sup>. O armazenamento dos elementos do jogo pode ser realizado de várias maneiras, com divisórias internas<sup>244</sup>, também chamadas de inserts, ou armazenando as cartas em sacos plásticos. Casa não queria imprimir e colocar o jogo na caixa projetada, coloque-o em um recipiente fixo (ex.: caixa plástica) para conservá-lo melhor.

**Tabuleiro:** elemento que delimita o espaço e o tempo do jogo. Nele ficarão disponíveis todos os componentes do jogo em compartimentos específicos para orientação de quem está jogando. O tabuleiro foi produzido para auxiliar o andamento do jogo, permitir a melhor organização dos elementos do jogo e de quem está participando daquela partida. Seu formato retangular foi inspirado nos jogos de tabuleiro comerciais. O tabuleiro foi dividido em 4 quadrantes descritos a seguir seguindo a lógica matemática (anti-horária). No primeiro quadrante está o conjunto das cartas “Fotografia” e “Análise da Fotografia”; no segundo quadrante está o conjunto das cartas “Memória” e “Análise da Memória”; no terceiro quadrante estão o espaço para a ampulheta, o QR Code que leva às cronologias no ambiente digital e o logotipo do jogo. Este servirá como ponto de partida e também como ponto de chegada para a leitura da “hipótese histórica”, ligando o símbolo às cartas há uma trilha projetada como guia para deslocamento dos peões no jogo entre os espaços das cartas. No quarto quadrante estão as

---

<sup>243</sup> Para aprender caixa com papel paraná ver: MERLIN, Viviane. **Caixa de papel paraná/papelão |DIY - Faça você mesmo**. Online. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fiytMZXvkb4>. Acesso em: 01 de abr. 2021.

<sup>244</sup> Um passo a passo de como produzir divisórias internas com papel paraná está disponível em: ART BOARD GAME. **Aprenda a fazer seu insert**. Online. Youtube. Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PL25PEIt3upZJg71nt625maTzFBoY6wRb8>. Acesso em: 01 de abr. 2021.

cartas “Documentos Históricos”, “Comissão Nacional da Verdade”, “Declaração Universal dos Direitos Humanos” e “Coringa”.

O tabuleiro foi projetado na medida A2 (42,0 X 54,9 cm). Para facilitar a impressão do jogo, disponibilizamos para impressão em dois formatos, no formato anterior (A2) e também dividido em quatro partes, configurando quatro folhas A4 (21.0 X 29.7 cm). No formato A2 será necessário dobrar o tabuleiro para armazenar dentro da caixa (caso opte pela caixa disponibilizada para impressão). No formato A4, será necessário realizar uma colagem das partes para a montagem do tabuleiro a cada partida.<sup>245</sup>

Os compartimentos do tabuleiro serão sinalizados pelos símbolos das cartas, eles estão divididos em:

- Espaço para as cartas “Memórias”;
- Espaço para as cartas “Fotografias”;
- Espaço para as cartas “Documentos Históricos”;
- Espaço para as cartas “Comissão Nacional da Verdade”;
- Espaço para as cartas “Declaração Universal dos direitos humanos”;
- Espaço para cartas “Análise da Fotografia”;
- Espaço para cartas de “Análise da Memória”;
- Espaço para cartas de “Sorte”;
- Espaço para a ampulheta;
- QR Code de acesso às cronologias do site
- Logotipo do jogo e trilhas de deslocamento.

**Fichas “Hipótese Histórica”<sup>246</sup>:** serão disponibilizadas fichas no tamanho de 140x202mm (caderno de brochura). Elas contêm a tabela “Hipótese Histórica - jogo” (TABELA 1) e auxiliarão a escrita da “hipótese histórica”. Na tabela constam orientações para o reconhecimento de quais eram as razões, crenças e valores no passado da personagem da carta “Memória”, além de norteamentos para a historicização do passado como a identificação do espaço histórico, tempo histórico e de personagens históricas. A ficha “Hipótese histórica – avaliação” é composta pela tabela “Hipótese Histórica – avaliação” (TABELA 2, p. 196), ela é a reprodução da anterior acrescida de espaços para a atribuição de valor em cada elemento e

<sup>245</sup> Recomendamos que após impresso o tabuleiro seja plastificado com a finalidade de prolongar seu tempo de uso, realizando as dobras necessárias para guardá-lo de acordo com a embalagem escolhida.

<sup>246</sup> Para aumentar o tempo-espço específicos ao jogo sugerimos comprar de blocos de anotações em tamanho A5 para a escrita das “Hipóteses Históricas”

será utilizada por quem estiver mediando o jogo, ou por quem irá avaliar a “hipótese histórica”. A pessoa mediadora deverá ouvir as “hipóteses históricas” e aferir a pontuação.

TABELA 1: “HIPÓTESE HISTÓRICA – JOGO”

<b>“Hipótese histórica”</b>	<b>Cartas</b>	<b>Perguntas orientadoras</b>
Crie a personagem da Memória.	<b>“Memória”</b>	Qual era o nome da personagem na carta? O que fazia? Onde ela viveu?
Descreva como era passado dessa personagem?	<b>“Memória”</b>	Quais eram suas crenças, valores e razões naquele tempo (em que ela acreditava)? O que aconteceu com ela nas lembranças contadas?
Apresente o contexto local: o que acontecia no entorno da personagem?	<b>“Documentos Históricos” – um documento completo (todas as partes) e “Cronologias”.</b>	O que acontecia na sociedade em que ela vivia (1964 – 1985)? Existiam outras personagens ou instituições com crenças, valores ou razões no mesmo período?
Apresente o contexto geral: como era o mundo naquele período?	Uso das <b>“Cronologias” – elemento do tabuleiro</b>	O que acontecia no mundo no período em que se passa a lembrança narrada?
Estabeleça relações entre passado e presente.	<b>“Memória” e “Fotografia”</b>	Relacione a lembrança da carta <b>“Memória”</b> à cena da carta <b>“Fotografia”</b>
Contextualize o presente: o que as pessoas pensam sobre o passado?	<b>Fotografia</b>	Qual a mensagem passada na Imagem? Quando ela foi produzida?
Contextualize o presente: onde e como essa lembrança foi recolhida?	<b>“Comissão Nacional da Verdade”.</b>	Em que lugar ou situação a personagem da memória foi escutada? O que acontecia nesse período (2012 – 2014)? (fique atento às datas e tente se lembrar)
Identifique e relacione a memória à DUDH	<b>“Declaração Universal dos Direitos Humanos” (DUDH).</b>	Em relação a DUDH: a personagem foi uma vítima ou violadora da declaração? <b>(A pontuação desse aspecto deve ser multiplicada por três.)</b>
Escreva sua Hipótese Histórica	Deve estar estruturada com começo, meio e fim.	

FONTE: Autor.

**Cartas:** o jogo possui diversos grupos de cartas. Cada conjunto de cartas possui uma coloração específica descrita a seguir e em seu verso uma marca d’água constituída por um símbolo identificador da carta, esses símbolos também aparecem na frente das cartas alinhados ao logotipo do jogo e à numeração da carta. As **cartas principais** englobam as evidências históricas utilizados no jogo e os documentos oficiais são constituídas pelas cartas “Memória”, “Fotografia”, “Documentos Históricos”, “Comissão Nacional da Verdade” e “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. As **cartas auxiliares** facilitam a análise e o desenvolvimento do jogo e são constituídas pelas cartas “Análise da Memória”, “Análise da Fotografia” e “Coringa”.

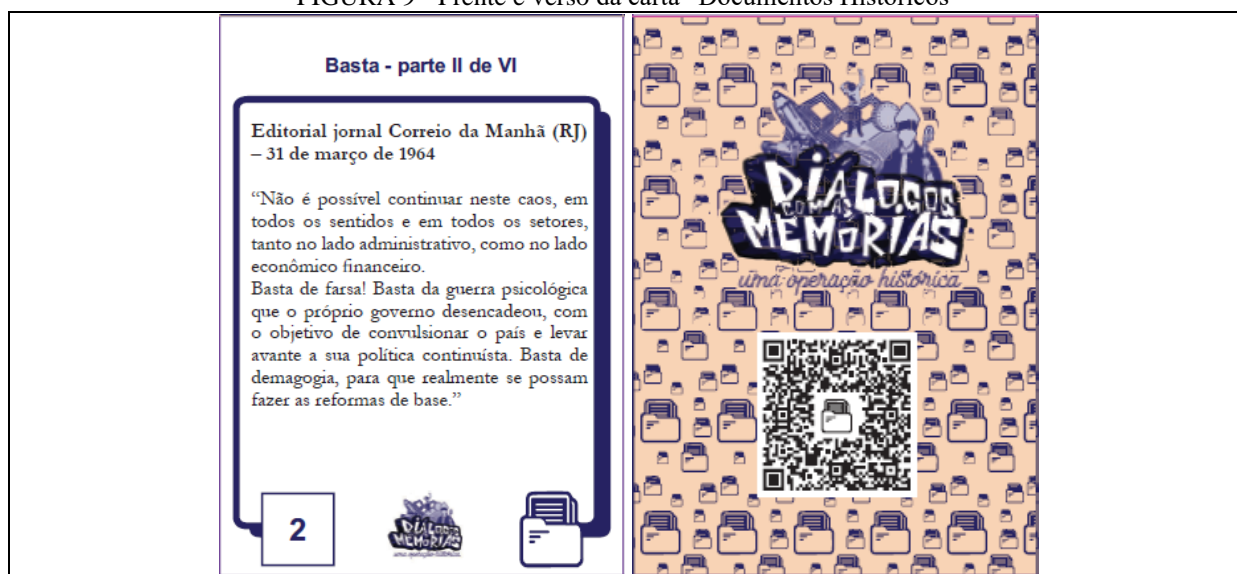
As cartas “Memória” e “Fotografia” são as cartas de maior destaque no jogo, por isso são maiores, suas dimensões são 14 x 9,7cm. O restante das cartas do jogo é dimensionado em 7 x 9,7cm. Vejamos a configuração de cada grupo, iniciando pelas cartas principais.

As 38 cartas “Memória” contêm na frente as memórias de vítimas da ditadura enumeradas de 1 a 24 (FIGURA 3, p. 168) e as memórias de agentes do Estado enumeradas de I a XIV, no verso o logotipo do jogo e um QR Code (FIGURA 4, p. 169). A cor rosa identifica tanto as cartas “Memória” quanto as cartas “Análise da Memória” criando um conjunto temático. Essa conjunção se repete no que diz respeito ao símbolo.

As 24 cartas “Fotografia” contêm na frente imagens solicitando intervenção Militar no Estado enumeradas de 1 a 12 (FIGURA 5, p. 172), imagens condenando a Ditadura Militar enumeradas de I a XII e no verso o logotipo do jogo e um QR Code (FIGURA 6, p. 173). A cor laranja identifica tanto as cartas “Fotografia” quanto as cartas “Análise da Fotografia” formando um conjunto temático. Essa conjunção se repete no que diz respeito ao símbolo.

As 117 cartas “Documentos Históricos” possuem partes de documentos selecionados para o jogo, cada parte está enumeradas na sequência dos trechos selecionados de cada documento, por exemplo “parte I de IV”. Elas foram enumeradas de 1 a 117 para auxiliar na navegação do ambiente digital. A cor azul escuro identifica as cartas “Documentos Históricos”. No verso da carta estão o logotipo e o QR Code para acesso ao ambiente digital. A cor azul marinho representa essas cartas, simbolizadas por uma pasta de arquivos.

FIGURA 9 - Frente e verso da carta “Documentos Históricos”



FONTE: Autor.

No ambiente digital os documentos históricos estão divididos por temas. Estes foram organizados através de um sumário com as respectivas numerações das cartas correspondentes a cada tema (FIGURA 10), essa divisão permitirá uma localização mais rápida a quem está navegando.

FIGURA 10 - Reprodução da página “Documentos Históricos” do site do jogo



FONTE: Autor.

As 54 cartas “Comissão Nacional da Verdade” (FIGURA 11) possuem na frente informações introdutórias sobre a comissão e as 29 recomendações apresentadas em seu Relatório Final e no verso o logotipo e o QR Code para acesso direto à respectiva página no ambiente digital. A cor lilás representa essas cartas e elas são simbolizadas pela reunião de 3 pessoas.

FIGURA 11 - Frente e verso carta “Comissão Nacional da Verdade”



FONTE: Autor.

Por fim, as 25 cartas “Declaração Universal dos Direitos Humanos” possuem na frente o preâmbulo dividido em partes e todos seus artigos, no verso estão o logotipo e o QR Code para acesso direto à respectiva página no ambiente digital. A cor azul claro representa essas cartas e elas são simbolizadas pelo logotipo da Organização das Nações Unidas.

FIGURA 12 - Frente e verso das cartas “Declaração Universal dos Direitos Humanos”



FONTE: Autor.

No conjunto das cartas de auxiliares, as 20 cartas “Análise da Memória” (FIGURA 13 p. 199) e 20 cartas “Análise da Fotografia” (FIGURA 14, p. 199) estão estruturadas da mesma forma, elas possuem orientações para interpretação das memórias<sup>247</sup> e das fotografias respectivamente. Os QR Codes presentes nas páginas de Memória e de Fotografia não levam diretamente às páginas de análise, mas levam à página inicial de cada elemento (Memória – Fotografia). Esse caminho exige a navegação pelo site até acessar a aba análise, quem não realizar essa busca não terá acesso a todos os questionamentos criados para abordar as memórias e as fotografias.

As 30 cartas “Coringa” (FIGURA 15, p. 194) perfazem o último conjunto de cartas de jogabilidade, elas ora alterarão a dinâmica do jogo dando algumas vantagens a quem as possuir, ora permitirão a obtenção de atalhos dentro do jogo. Diferentemente de outras cartas, as cartas “Coringa” não possuem QR Codes no verso, tão pouco uma página específica no blog, ou seja, são elementos exclusivos do jogo de tabuleiro. Outra especificidade dessas cartas é que elas não são numeradas.

<sup>247</sup> Cabe ressaltar que as orientações para analisar uma memória podem ser utilizadas para a inquirição dos documentos históricos, todavia essa informação não consta em nenhum lugar do jogo.



FIGURA 13 - Frente e verso da carta “Análise da Memória”



FONTE: Autor.

São 6 cartas “Ajuda Profissional”, que permitem recorrer à ajuda docente para analisar alguma situação; 6 cartas “Encontre sua fonte”, essas autorizarão a pesquisa na internet ou então no livro didático sobre o tema do jogo; 6 cartas “Troque com outro/a jogador/a”, estas cartas possibilitarão a troca de uma de suas cartas pela carta de outro jogador, as cartas trocadas devem ser do mesmo tipo (ex: documento histórico com documento histórico); 6 cartas “Atalho para analisar a memória” e 6 cartas “Atalho para analisar a Fotografia”, através dessas cartas os estudantes terão acesso direto às páginas que contêm todas as orientações existentes nas cartas “Análise da Memória” e “Análise da Fotografia”.

FIGURA 14 - Frente e verso da carta “Análise da Fotografia”



FONTE: Autor.



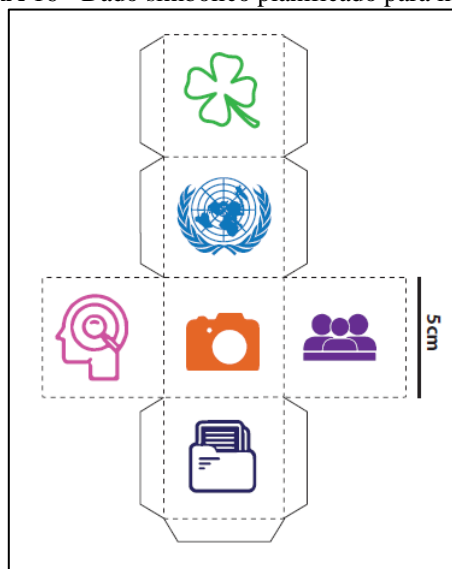
FIGURA 15 - Frente e verso da carta “Coringa”



FONTE: Autor.

**Dados:** o jogo contará com dois dados para conduzir a jogabilidade e acrescentar um pouco de imprevisibilidade ao jogo. Um dado alfanumérico de 6 números e um dado simbólico de 6 lados (FIGURA 15), sendo cada face composta por Face 1: Análise de Imagem; Face 2: Análise de Memória; Face 3: Documentos Históricos; Face 4: Comissão Nacional da Verdade; Face 5: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Face 6: Carta Coringa.

FIGURA 16 - Dado simbólico planejado para impressão



FONTE: Autor.

**Ampulheta:** uma ampulheta de 1 minuto, que pode ser substituída por qualquer temporizador.

Agora explicamos resumidamente como jogar o “Diálogos com as memórias: uma operação histórica”. Para uma explicação mais específica ver “Manual de Instruções” (APÊNDICE A, p. 236).

Começamos pelo objetivo do jogo: o objetivo final do jogo é criar a “hipótese histórica” orientada pela empatia histórica enquanto metodologia. Anseia-se a inserção dessa em um contexto histórico amplificado, abarcando as fontes históricas acessadas durante a partida (Memória, Fotografia, Documentos Históricos, Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade e Declaração Universal dos Direitos Humanos), com elementos da Ciência História como interpretação de fontes, localização temporal e espacial do fato histórico dentro do tempo de jogo (50 ou 100min). O produzido deve estar ancorado na defesa dos direitos humanos.

A “hipótese histórica” permitirá aferir quem venceu o jogo. Para auxiliar a produção dela, foi criado um passo-a-passo, indicando inclusive quais cartas usar em cada etapa. Esse passo a passo está reproduzido integralmente no manual de instruções<sup>248</sup>.

**Passo 1:** no jogo existem 36 personagens separadas em 36 memórias diferentes, na criação de sua hipótese é importante você descrever *quem era essa personagem, qual era seu nome, onde ela viveu, quais eram suas crenças, valores e razões naquele tempo e o que aconteceu com ela*. Nem todas informações estão nas cartas, por isso você precisará de criatividade e um faro investigativo apurado. Um fator importante é entender o que acontecia no período da lembrança presente na carta. O passo 2 te ajudará nessa função.

**Passo 2:** sua hipótese histórica precisa contar o que aconteceu com sua personagem e por que ela pensava daquela forma, para isso é necessário saber o que acontecia na sociedade em que ela vivia e até com o mundo, mais do que saber, você precisa provar através de evidências do passado. As cartas “**documentos históricos**” auxiliarão você a entender o que aconteceu no passado e por que sua personagem pensava daquela maneira. Existiam outras personagens ou instituições que pensavam como ela ou pensavam o oposto dela? Juntar todas as partes do documento não é suficiente, você também precisará interpretá-los e, aí sim, acrescentar a sua hipótese histórica. Quanto mais documentos completos você possuir, mais interessante será sua hipótese histórica. **Lembre-se: você precisa reunir no mínimo 1 documento histórico completo para apresentar sua hipótese.** Agora que o passado está contextualizado, sua hipótese deve levar em consideração o momento em que a personagem está contando suas lembranças e isso nos leva ao passo 3.

---

<sup>248</sup> Por ser um material direcionado a discentes, dispensamos no passo-a-passo o uso das aspas quando referimos à hipótese histórica.

**Passo 3:** agora sua hipótese histórica exigirá uma ligação temporal entre *passado e presente*, pois as personagens estão contando suas lembranças muito tempo depois daquilo que elas viveram. E o que está acontecendo nesse tempo atual? Fazer uma suposição sobre essa relação do passado com o presente enriquecerá sua hipótese histórica. As cartas **“Fotografia”** apresentam visões atuais a respeito do passado, elas concordam ou discordam do que foi dito na carta **“Memória”**? Por qual motivo? Responder a essas perguntas deixará sua hipótese histórica contextualizada no presente. No próximo passo, outra carta ajudará nessa contextualização.

**Passo 4:** para finalizar a descrição do presente, sua hipótese histórica deve indicar o lugar e o contexto em que essas 36 personagens foram escutadas, para isso você poderá utilizar as cartas **“Comissão Nacional da Verdade”**. **Lembre-se: você precisa pelo menos de duas cartas dessas para apresentar sua hipótese.** Agora que passado e presente estão contextualizados é hora de finalizar sua hipótese, o próximo passo te ajudará nessa ação.

**Passo 5:** agora que você “sabe” quem é essa personagem, o que ela passou, em que ela acreditava (carta “Memória”), sabe também como era a sociedade no tempo de sua lembrança (“Cronologia”) e quais eram as razões, crenças e valores que as pessoas e as instituições acreditavam (carta “Documentos Históricos”), sabe quando e onde ela contou essas histórias (carta “Comissão Nacional da Verdade”) e o que estava acontecendo nesse período (carta “Fotografia”), você deve colocar sua hipótese no papel e cumprir um último requisito: afirmar se essa personagem descumpria a Declaração Universal dos Direitos Humanos ou se ela era vítima de violações dessa declaração. Para isso, você deve utilizar as cartas **“Declaração Universal dos Direitos Humanos”**.

Assim como o passo a passo, cada discente receberá uma tabela “Hipótese Histórica – jogo” (TABELA 1, p.195), essa também orientará a formulação da “Hipótese Histórica”. A avaliação dessa será guiada pela tabela “Hipótese histórica – avaliação” (TABELA 2, p. 204), ambas possuem partes da metodologia criada via empatia histórica para perceber a multiplicidade do passado abordado no jogo. As pontuações para cada elemento podem variar de 0 a 5, sendo que 0 significa não atendeu ao critério e 5 atendeu completamente ao critério.

As apresentações das “hipóteses históricas” serão realizadas ao fim do jogo. Cada uma deve ser escrita, posteriormente lida em voz alta e comprovada com as evidências recolhidas (cartas do jogo). Vence o jogo quem obtiver a maior pontuação.

#### **Quantidade de pessoas jogando:**

O jogo pode ser jogado individualmente. Nesse formato, recomenda-se o mínimo de três pessoas (uma mediadora e duas jogando) e no máximo sete pessoas (uma mediadora e seis

jogadoras). Também é possível realizar partidas disputadas em grupo. Para jogar em grupo, estipula-se que todos os grupos tenham números iguais de componentes, sugerimos grupos formados por até quatro componentes cada, com um total de no máximo 6 grupos, totalizando 25 pessoas (máximo de pessoas jogando simultaneamente).

Convém ressaltar a inserção de uma mediação no jogo. A mediação foi pensada para amenizar a complexidade do jogo. Existem muitos elementos dentro do jogo, quando há um número excessivo de elementos a jogabilidade pode ser prejudicada. Assim, inspirados no jogo Banco Imobiliário<sup>249</sup> que possui como mediadora a personagem banqueira, criamos uma função mediadora para facilitar a distribuição das cartas e o controle do tempo (de jogo, das jogadas). Outro fator importante é o ambiente digital, também caberá à mediadora controlar o acesso a esse ambiente, liberando a quem estiver jogando a exclusividade de interpretar vestígios históricos e criar a “hipótese histórica”.

**Tempo de jogo:** Desenvolvido para ser uma ferramenta pedagógica, recomenda-se jogar partidas cronometradas (50min ou 100min<sup>250</sup>). Em qualquer um dos casos, a mediadora deverá avisar quando faltarem 10 minutos para acabar o tempo de jogo, quem está jogando terá 5 minutos para escrever sua “hipótese histórica” se ainda não tiver feito e 5 minutos para apresentar.

### **COMO JOGAR:**

A forma de jogar, bem como as regras do jogo estão detalhadas no manual de instruções. Segue aqui uma breve descrição de como será o jogo. Dividimos o jogo em dois momentos, o preparo do jogo e a ação do jogo.

Na fase de preparo, será realizada a escolha da pessoa mediadora, a separação e o embaralhamento de cada grupo de cartas, a organização das mesmas no tabuleiro, a escolha de dos peões, a distribuição das fichas “Hipótese Histórica – Jogo”, a definição de quem avaliará as hipóteses históricas (mediação ou docente), e a definição pela sorte de quem iniciará o jogo.

Vamos à ação. O jogo será dividido em dois momentos para melhor compreensão: inicial e investigativo. As quatro primeiras rodadas correspondem ao momento inicial, nelas a mediadora entregará para cada pessoa jogadora as cartas “Memória” (primeira rodada) e as jogadoras tem que ler sua memória em voz alta (segunda rodada). A mediadora entregará para cada pessoa as cartas “Fotografia” (terceira rodada) e cada jogadora deverá descrever em voz alta sua fotografia (quarta rodada) para quem estiver no jogo.

<sup>249</sup> Darrow, Charles; Parker, George S.; Magie, Elizabeth. Banco Imobiliário. Ed. Estrela. 2017.

<sup>250</sup> Tomamos por base o padrão da hora/aula, esse tempo pode ser ajustado a cada realidade em quem for aplicado o jogo.

TABELA 2: HIPÓTESE HISTÓRICA - AVALIAÇÃO

Hipótese Histórica	Cartas	Perguntas orientadoras	JOGADOR/A (COR DO PEÃO)					
<b>Critérios estabelecidos: pontuação mínima 0 – pontuação máxima 5</b>								
Cria a personagem da Memória.	<b>“Memória”</b>	Nome (2 pontos) O que fazia (2 pontos) Onde ela viveu (1 ponto) – <b>TOTAL: 5 PONTOS</b>						
Como era passado dessa personagem?	<b>“Memória”</b>	Apresentou crenças, valores e razões da personagem (3 pontos) Disse o que aconteceu com ela nas lembranças contadas? (2 pontos) – <b>TOTAL: 3 PONTOS.</b>						
Contexto local: o que acontecia no entorno da personagem?	<b>“Documentos Históricos” – pelo menos um documento completo (todas as partes) e “Cronologias”</b>	Apresentou o que acontecia na sociedade em que ela vivia (1964 – 1985)? (2 pontos) Acrescentou outras personagens ou instituições com suas crenças, valores ou razões (3 pontos) – <b>TOTAL: 5 PONTOS</b>						
Contexto geral: como era o mundo naquele período?	<b>Uso das “Cronologias” – elemento do tabuleiro – (não obrigatório)</b>	Contextualizou o que acontecia no mundo no período em que se passa a lembrança narrada? (5 pontos)						
Relação passado-presente	<b>“Memória” e “Fotografia”</b>	Relacionou a lembrança da carta <b>“Memória”</b> com a cena da carta <b>“Fotografia”</b> (5 pontos)						
Contexto do Presente: o que as pessoas pensam sobre o passado?	<b>Fotografia</b>	Apresentou a mensagem da imagem (Ditadura ou intervenção)? (3 pontos) Disse quando ela foi produzida? (2 pontos) – <b>TOTAL 5 PONTOS</b>						
Contexto do presente: onde e como essa lembrança foi recolhida?	<b>“Comissão Nacional da Verdade”.</b>	Apresentou o lugar ou situação em que a memória foi escutada? (2 pontos) Apresentou o que acontecia nesse período (2012 a 2014)? (3 pontos) – <b>TOTAL 5 PONTOS</b>						
Direitos Humanos	<b>“Declaração Universal dos Direitos Humanos”.</b>	Relacionou a personagem aos direitos humanos? (2 pontos) Afirmou se foi vítima (cartas 1 a 24) ou agente do estado (cartas I a XII) (3 pontos) – <b>TOTAL 5 PONTOS (multiplique por três)</b>						
A Hipótese Histórica deve estar estruturada com começo, meio e fim (10 pontos)		<b>Total</b>						

FONTE: Autor

A leitura em grupo das memórias ampliará a escuta aos testemunhos tomados pela Comissão Nacional da Verdade e, portanto, ampliará os trabalhos com essas memórias (JELIN, 2002). Coadunado a essa ação, intencionamos tocar jogadores com trechos impactantes (BITTENCOURT, 2008) para as violências cometidas pelo Estado brasileiro durante a Ditadura Militar. Ao mesmo tempo evidenciará para quem está jogando a existência de memórias distintas sobre um mesmo período, atividade que pode confundir sobre a interpretação da memória, ou seja, demandará mais concentração no jogo.

O momento investigativo do jogo vai da quinta rodada até o final. Ele levará à obtenção de vestígios históricos complementares para a formulação da “hipótese histórica”, além de orientações de análise desses documentos. Nesse momento, quem está jogando poderá a cada rodada acumular cartas, acessar o site, trocar cartas, traçar estratégias de jogo ao mesmo tempo

em que vai desenvolvendo sua “hipótese histórica” até o momento de leitura coletiva e verificar quem ganhou o jogo a partir das pontuações atribuídas.

O “Diálogos com as memórias: uma operação histórica” é um jogo colaborativo e pedagógico arquitetado para iniciar os estudos sobre o Golpe Civil-Militar de 1964 e a Ditadura Militar, como dito anteriormente. Será função da docência aprofundar os conteúdos abordados no jogo, principalmente relacionar as “hipóteses históricas” criadas dentro de cada partida com a vasta historiografia do período, para tanto criamos o Manual de Utilização Docente (APÊNDICE B, p. 244). Nele resumimos as referências teóricas para utilização docente e sugerimos algumas sequências de trabalho posteriores ao jogo.

Reproduzimos a seguir uma proposta de trabalho idealizada para utilização do “Diálogos com as memórias: uma operação histórica” nas aulas de História. Nela as visões iniciais do período produzidas durante o jogo serão confrontadas com a historiografia. Reafirmando a autonomia de cátedra docente para planejar e aplicar o conhecimento, a sequência abaixo perfaz uma proposta de utilização do que foi produzido por discentes durante o jogo. Outras formas de utilização do jogo estão presentes no Manual do Professor.

#### **Duração: 4 aulas de 50min.**

Orientação: fotografe todo o processo, isso auxiliará na elaboração do produto final.

**Aulas 1:** Inicie a aula distribuindo os jogos de tabuleiro, defina em conjunto com discentes se as partidas serão individuais ou em grupo. (Partidas individuais exigem mais jogos). Aplique o jogo de tabuleiro “Diálogos com as memórias: uma operação histórica. Ao final da aplicação recolha as “hipóteses históricas” sem nome para utilizar na próxima aula. Essa proposição é feita considerando uma única aula no dia, caso haja 2 aulas sequenciais sugere-se a aplicação do jogo em duas aulas e a ampliação da sequência para 5 aulas.

**Aula 2:** Inicie a aula estimulando o compartilhamento das experiências de jogar um jogo sobre a Ditadura. Sugerimos as seguintes reflexões: *como foi a partida? O que vocês sentiram ao ouvir as memórias? O que vocês sentiram ao descrever as fotografias? O que vocês sentiram ao lerem os documentos históricos?* É importante estimular o compartilhamento dos sentimentos discentes pois eles influenciam no desenvolvimento de competências socioemocionais e contribuem para a percepção de um senso de normalidade compartilhada.

Agora adentre na parte conceitual do jogo. Sugerimos as seguintes questões: *já tinham ouvido falar sobre a Comissão Nacional da Verdade? Se sim, o quê? Já tinham lido a Declaração Universal dos Direitos humanos? Como foi escrever a “hipótese histórica”? Encontraram dificuldades para formular a “hipótese histórica”? Definam o que aconteceu*

*naquele período.* As questões relacionadas ao conteúdo em si permitirão o mapeamento das maiores dificuldades discentes.

Por fim, distribua aleatoriamente as “hipóteses” e solicite que as leiam em voz alta, tal ação propiciará o reconhecimento das múltiplas versões do passado criadas durante o jogo, bem como de semelhanças e diferenças presentes em cada versão. Sugerimos nesse momento o foco no conhecimento histórico.

Uma variante possível seria a leitura de algumas “hipóteses” via docente, nesse caso sugerimos que durante a leitura evite-se expor erros gramaticais para não desmobilizar/desacreditar discentes em suas produções. Peça para que levem a “hipótese histórica” para casa.

#### Atividade pós-aula:

Sugestão 1: sorteie entre discentes um historiador ou uma historiadora da Ditadura e indique que assistam a entrevista dada ao canal História da Ditadura<sup>251</sup>. Nessa entrevista discentes devem identificar: *visão sobre a ruptura de 1964 e quais justificativas para essa visão. Visão sobre o regime Militar e quais justificativas para essa visão. Pontos em comum ou divergentes da “hipótese histórica” que está com eles.*

Cabe à docência eleger o melhor modo de compartilhar a lista, segue a lista das entrevistas e respectivos links:

**Marcos Napolitano:** tempo total de entrevista 41min06s

Parte 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=F1rloncnbeg>

Parte 2:

<https://www.youtube.com/watch?v=oILdM92ukVg>

Parte 3:

<https://www.youtube.com/watch?v=W0oZuM-hKEI>

**Carlos Fico:** tempo total de entrevista 43min13s

Parte 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZgGgHn3ibCA>

Parte 2:

<https://www.youtube.com/watch?v=84UQVafzZ4Q>

Parte 3: <https://www.youtube.com/watch?v=5adPO6v-cWY>

**Daniel Aarão Reis:** tempo total de entrevista

37min06s

Parte 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=2qQNgjJsro8>

Parte 2:

<https://www.youtube.com/watch?v=0mboH3rDjUo>

Parte 3:

<https://www.youtube.com/watch?v=pINKWbg1Jto>

Parte 4:

<https://www.youtube.com/watch?v=Db8QN3c7c98>

**Marco Antônio Villa:** tempo total de entrevista 41min38s

Parte 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=6xVNxpXCMNs>

Parte 2:

<https://www.youtube.com/watch?v=Y1AaD97gfaQ>

Parte 3:

<https://www.youtube.com/watch?v=r9QsEOSIH2I>

**Celso Castro:** tempo total de entrevista 30min26s

Parte 1:

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_jIyIIYhyLw](https://www.youtube.com/watch?v=_jIyIIYhyLw)

Parte 2:

<https://www.youtube.com/watch?v=anIKJSmkIOE>

Parte 3:

<https://www.youtube.com/watch?v=Ka7QrBKeZa0>

**João Roberto Martins Filho:** tempo total de entrevista 30min26s

Parte 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=5ZQSILsEez8>

Parte 2: <https://youtu.be/pdNPjBraCA8>

Parte 3:

<https://www.youtube.com/watch?v=zsG9EXycJCo>

**Carla Rodeghero:** tempo total de entrevista

41min34s

Parte única:

<https://www.youtube.com/watch?v=5og9e3EDtec>

<sup>251</sup> Ver História da Ditadura. Disponível em: <https://www.historiadaditadura.com.br/>. Acesso em: 13 de abr. 2021.

**Caroline Bauer:** tempo total de entrevista 18min33s

Parte única:

[https://www.youtube.com/watch?v=d\\_WtThsV\\_I4](https://www.youtube.com/watch?v=d_WtThsV_I4)

**Sônia Meneses:** tempo total de entrevista 21min58s

Parte única:

<https://www.youtube.com/watch?v=rcvJ7DVvm2E>



Sugestão 2: indique a leitura do trecho “Nomes e datas” (p. 51 a 58) presente na revisão historiográfica feita por Carlos Fico no artigo “Ditadura Militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas”. A leitura possibilitará a compreensão de o porquê a historiografia conceitua a ocorrência de um Golpe Civil-Militar em 1964 seguido por uma Ditadura. A leitura permitirá ainda reconhecer as divergências conceituais sobre o caráter da Ditadura (Civil-Militar ou Militar) e a periodização dentro da historiografia.

Link para acesso ao arquivo: FICO, C. **Ditadura Militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas**. Revista Tempo e Argumento, [S. l.], v. 9, n. 20, p. 05 - 74, 2017. DOI: 10.5965/2175180309202017005. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

**Aulas 3 e 4:** Oriente o corpo discente a reescrever as “hipóteses históricas”, para tanto elas devem ser confrontadas com as visões conceituais apontadas pela historiografia recolhidas nas atividade pós-aula. Oriente a complementação das “hipóteses históricas” com as informações do Livro Didático utilizado.

Outra opção: separe discentes em grupos de até 4 pessoas e solicite que transformem o conjunto das “hipóteses históricas” em apenas uma, contendo os elementos presentes em todas elas, essa produção final deve ser confrontada com as visões conceituais apontadas pela historiografia recolhidas nas atividade pós-aula. Oriente a complementação da “hipótese histórica” com as informações do Livro Didático utilizado.

**Finalização da Sequência:** finalize a sequência expondo as versões finais das “hipóteses históricas”. Essa exposição pode ser precedida de um debate com convidados sobre a Ditadura, da exibição de um filme sobre a Ditadura, de um sarau temático, enfim, de qualquer atividade que evidencie o produzido.

Ao longo desse trecho de nossa caminhada, procuramos compartilhar o caminho percorrido na construção desse material pedagógico que visa ser mais uma ferramenta de trabalho docente. Afirmo a necessidade de encarar a ludicidade como ferramenta do conhecimento que supera o ato de brincar, ao contrário, inclui a “brincadeira” dentro de uma mobilização discente cada vez mais difícil no retrógrado ambiente escolar. Jogar nesse sentido é um ato de estimular sensações e sentimentos que não são corriqueiros no ambiente escolar. Ao propor a utilização de jogos no Ensino de História para estudantes do nível Médio, retomo a esperança de que vejamos discentes como seres humanos em formação constante, e, portanto, que precisam da experiência lúdica com o passado para acessar situações limites e refletir sobre

questões centrais para suas vidas e a vida coletiva, as quais esperamos que não voltem a ocorrer, como uma Ditadura Militar no Brasil.

Todavia, infelizmente, faltou-nos cumprir uma etapa desse caminho por motivos externos, motivos que aparecem ao longo do caminho, quando já caminhávamos a passos largos. A pandemia de Covid-19 impossibilitou uma das mais incríveis e bonitas etapas da travessia: a aplicação do jogo em sala de aula. Para entender melhor a importância disso e a influência da pandemia no caminho e no caminhar, criamos um pequeno e último capítulo, onde buscamos apresentar uma conclusão provisória do “Diálogos com as memórias: uma operação histórica.”

## 5. O TABULEIRO ESVAZIADO PELA PANDEMIA: COVID-19 e a (in)conclusão do caminho.

*A realidade é o véu através do qual percebemos o possível, aquilo que podemos ou não podemos fazer.*  
Giorgio Agamben<sup>252</sup>

Quem já realizou longas travessias reconhece a chegada não como fim, mas como ponto de reflexão, ponto de mirar o caminho percorrido, admirar suas belezas, rememorar seus perigos e projetar novas jornadas. Quem caminha costuma olhar o quanto e como se caminhou do ponto de vista da chegada, essa ação é também um olhar para si, escutar seu corpo e sua mente, reconhecer no exercício de caminhar uma jornada transformadora, tanto individual, quanto coletiva, pois quem caminha nunca está só.

Meu olhar sobre o percorrido esbarra em um transvio na forma de caminhar: a pandemia mundial da COVID-19<sup>253</sup>. Esse desvio obrigatório impactou os caminhos trilhados e as duras tomadas de decisões frente aos obstáculos decorrentes de sua aparição e disseminação frenética por todo o planeta. A chegada ao ponto culminante dessa caminhada transviada exige desvelar o véu da realidade, reconhecendo nesse véu aquilo que pudemos ou não pudemos fazer, seguindo as orientações do filósofo italiano Giorgio Agamben.

Portanto, essa chegada, além de ser uma rememoração do caminho percorrido na criação do jogo “Diálogos com as memórias: uma operação histórica”, será um exercício de reflexão sobre o que se pode, ou não, fazer dentro de uma realidade avassaladora. O primeiro exercício buscará concluir o trabalho realizado, o segundo localizar esse trabalho dentro da (re)existência possível imerso à pandemia de COVID-19, agravada pelo estado suicidário<sup>254</sup> vigente no Brasil, restando ao terceiro mirar trilhas não percorridas que permanecem desejadas. Seguimos na ordem apresentada.

O trabalho do Mestrado Profissional em Ensino de História começou no momento do primeiro encontro realizado. Saudosamente, o encontro presencial de abertura do curso com professores e professoras do mestrado e com o coordenador geral do programa, engendrou em

<sup>252</sup> AGAMBEN, Giorgio. **Quando a casa queima**. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Online. N-1 Edições, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/196>. Acesso em: 28 de mar. 2021.

<sup>253</sup> Não abordarei sobre a questão biológica da Covid 19, sua composição, seus sintomas e tudo o mais, para essas informações ver: BRASIL. **CORONAVÍRUS COVID-19**. Portal Online do Ministério da Saúde. 2021. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 28 de mar. 2021; FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **COVID-19**. Portal Online. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/Covid19>. Acesso em: 28 de mar. 2021.

<sup>254</sup> Ver: SAFATLE, Vladimir. **Bem vindo ao estado suicidário**. Online. N-1 Edições. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/23>. Acesso em: 28 de mar. 2021.

minha cabeça diversas ideias, as quais foram perseguidas, modificadas e aprimoradas ao longo de um ano de aulas teóricas, felizmente todas presenciais. Foram nesses encontros que o mapa do caminho foi criado, um mapa científico, mas sobretudo, um mapa afetivo, no qual minhas ações enquanto sujeito histórico/docente/pesquisador seriam incluídas, por fazerem parte da construção do meu saber e do saber produzido.

Dividimos a primeira versão do mapa em 4 trechos, no primeiro abordamos a experiência própria de sala de aula e os conteúdos relacionados à Ditadura Militar; no segundo o ensino de história e a forma de acessar o passado escolhida nesse caminho, isto feito, falaríamos sobre a Ditadura Civil-Militar e, por fim, sobre a construção do jogo.

Essa versão sofreu uma primeira modificação ao longo do caminho provocada durante o exame de qualificação, já dentro do contexto pandêmico. Nele compartilhamos com os avaliadores nosso mapa e o caminho percorrido até então. Os avaliadores, conhecedores dos caminhos trilhados e dos caminhos propostos, apresentaram ponderações fulcrais para a melhoria das rotas planejadas, orientando o retorno e revisão de detalhes importantes não notados enquanto caminhávamos/produzíamos. Além disso, apontaram trechos obrigatórios que reforçariam a travessia e garantiriam uma passagem mais tranquila.

Daí resultou o segundo mapa, tomando o primeiro como parâmetro, reiniciamos o percurso pelo estudo da Ditadura Militar e reflexão sobre minha prática docente, dividindo-o em duas partes. De início, buscou-se apresentar as visões históricas e definições conceituais a respeito do período, no debate conceitual entre Ditadura Militar ou Ditadura Civil-Militar, optamos pela definição de Carlos Fico (2017) e Marcos Napolitano (2014), os quais referenciam o ocorrido enquanto uma Ditadura Militar devido ao fato de o centro decisório estar restrito à esfera militar e pela iminência de uso da força repressora estatal.

Também concordamos com os autores no tangente às origens do golpe de estado e à periodização proposta. Nessa visão a ditadura foi oportunizada por um Golpe Civil-Militar culminado em março de 1964 e a gestão dos militares duraria até 1985. Isso posto, na segunda parte do capítulo expôs-se como esse conteúdo foi estudado por mim nos tempos da educação básica, como atravessou minha militância política e de quais formas o trabalhei enquanto profissional do ensino de História, cruzando minhas memórias com os principais materiais disponíveis para trabalharmos em sala de aula: o livro didático e os parâmetros curriculares (PCNs e BNCCs). Essa reflexão me levou ao segundo trecho: qual ensino de história possuímos no Brasil e qual eu proponho na formulação do jogo.

O segundo capítulo manteve o planejado no mapa inicial. A partir de Margarida Dias de Oliveira (2011a) falamos brevemente sobre o ensino de história no Brasil e sua (des)estruturação cruzando com minha práxis em sala de aula. Encontramos ecos da desestruturação apontada pela autora nos questionamentos discentes a conteúdos históricos em sala de aula, considerados como senso comum ou até negacionismo. Essas intervenções geralmente são minimizadas, ações culminantes no desinteresse de parte do corpo discente em estudar o passado. Analisando as intervenções discentes, relacionamo-las às consciências históricas ora primitiva e ora exemplar (RÜSEN, 2015). Isso nos colocou um desafio: como realizar essa inclusão dessas manifestações no estudo do passado?

A indagação foi respondida estabelecendo o método de acesso ao passado utilizado no trajeto: a empatia histórica. O conceito de segunda ordem popularizado por Peter Lee (2005) apregoa o estudo do passado a partir das crenças, razões e valores das personagens e instituições do passado através dos vestígios deixados por tais agentes e instituições. As etapas da empatia histórica descritas por Barton & Levstik (2004) permitiram criar uma metodologia para aplicar no jogo.

Através da empatia histórica preconiza-se um olhar discente autônomo e direto sobre o passado, possibilitando reconhecer a multiplicidade e a complexidade do tempo estudado. Inserindo essa abordagem no jogo, o conhecimento discente ganha protagonismo no ensino de história, restando a docentes (profissionais/pesquisadores) a mediação com a Ciência História (método e historiografia). Ademais, reconhecer a multiplicidade das sociedades passadas facilita a reflexão sobre a multiplicidade das sociedades presentes, fortalecendo o respeito à pluralidade e a busca incessante pela compreensão e garantia dos direitos humanos.

Definido o tema e o método, era preciso realizar alguns recortes mais finos adentrando a temática, esses foram feitos no terceiro capítulo. Nele, conceituamos a Memória enquanto manifestação individual (CATROGA, 2015) mobilizadora das capacidades de lembrar e esquecer (RICOUER, 2007; TODOROV, 2013) e sua relação dialógica com a ciência História (CATROGA, 2015). Além disso buscamos conceituar a especificidade das memórias em situações traumáticas como as vividas na Ditadura Militar (JELIN, 2002) recolhidas através de testemunhos (JELIN, 2002; SARLO, 2007; TODOROV, 2013; RICOUER, 2007).

A partir de nossa experiência, identificamos a ausência da Memória enquanto conceito e evidência no ensino de história aplicado à educação básica. Abordamos também a não investigação da relação entre memória e história no Ensino de História e, por fim, a parca utilização de memórias enquanto conhecimento auxiliar que confirma ou nega a História

ciência. Esse caminho justificou a urgência da utilização de memórias da Ditadura Militar no ensino de história voltado à educação básica, aplicação favorecida pelos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, finalizados em 2014.

Ainda no terceiro capítulo, contextualizamos brevemente as políticas de Direitos Humanos no Brasil pós Ditadura Militar (TELES, 2010), até chegar à implementação da Comissão Nacional da Verdade (2014). Sobre esta, abordamos brevemente seu histórico e sua estrutura através de Bauer (2017) e Batista Neto (2017), focando nas possibilidades que o relatório final produzido pela Comissão traz para o ensino de história, dentro das quais elegemos utilizar os depoimentos de mulheres vítimas da tortura e de agentes do Estado brasileiro, dando voz à divergência e multiplicidade de visões sobre o passado, reconhecendo no trabalho os crimes cometidos pelo Estado brasileiro e a condição de vítimas da máquina estatal de quem ousou enfrentar o regime ditatorial.

O quarto trecho foi o mais extenso e talvez mais árduo da travessia, por isso, foi fracionado em 3 partes. Iniciamos o capítulo justificando o potencial dos jogos como ferramenta essencial para a vida concordando com as afirmações de Caillois (2017) e Huizinga (2000). Transpusemos essa condição para o ensino de história amparados por Fortuna (2013), Meinerz (2013) e Caríssimi (2017), no qual a ludicidade tem ganhado um importante espaço enquanto método de ensino-aprendizagem. No entanto, esse avanço permanece restrito aos níveis fundamentais de Ensino. Essa constatação levou-nos à segunda parte do capítulo: porque não utilizar metodologias lúdicas para o nível médio?

Questionando a abordagem mais conceitual dessa etapa da educação básica, adentramos na análise das (in)definições da BNCC do nível médio apontando através de Freitas (2020) possibilidades diante da indefinição. Na sequência, verificamos a ausência da ludicidade BNCC na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas específica ao nível médio, apresentamos ações práticas apontando para o sentido oposto: a presença do lúdico em outros aspectos da vida juvenil (GAME BRASIL, 2020) e as experiências realizadas em sala de aula demonstram que a ludicidade favorece o estudo da história nessa etapa da educação. Logo, apostamos na formulação do jogo, se não como uma garantia, como um convite à experimentação (FORTUNA, 2013). Apostando nessa experimentação, passamos à terceira parte do capítulo: à construção em si do jogo “Diálogos com as memórias: uma operação histórica”.

Essa terceira parte é a mais minuciosa da pesquisa/produção, optamos por dividi-la em duas: a fundamentação teórica e a construção prática do jogo. Na fundamentação teórica, principiamos pelos elementos que caracterizam um jogo de tabuleiro tomados de Giacomoni

(2013) e La Carreta (2018), a partir de suas formulações, idealizamos o tabuleiro, as cartas e o desenvolvimento do jogo. A seguir justificamos teoricamente cada elemento do jogo, o ponto de partida foi a adoção do conceito de objetos geradores criada por Ramos (2004). Essa metodologia aplicada às memórias da Comissão Nacional da Verdade e às fotografias exigindo ou repudiando intervenção Militar permitiu estabelecer outra forma de diálogo. Assim definimos e explanamos quais memórias seriam utilizadas – memórias de vítimas e de agentes do Estado, elegendo como ponto central a tortura enquanto prática sistêmica e sustentadora do estado repressor (NAPOLITANO), refletimos ainda sobre a função da tortura na Ditadura Militar e sua configuração (TERESTCHENKO, 2011), entendido isso, estabelecemos o recorte de gênero nas práticas de tortura (JELILN, 2002), logo trabalhamos com memórias de mulheres torturadas e dos agentes do Estado envolvidos direta ou indiretamente nessas graves violações dos direitos humanos.

Seguindo abordamos a utilização de fotografias na ciência História (BURKE, 2004; KOSSOY, 2001) e no ensino de História (BITTENCOURT, 2008) e a proposta de utilizá-las no jogo enquanto objetos geradores. A seleção dos documentos históricos possibilitadores da análise via empatia histórica foi explicada detalhadamente. Nessa seleção optou-se por apresentar as mais variadas vozes presentes no plural debate sobre a sociedade no momento do Golpe de Estado Civil-Militar em 1964, e, sobretudo, durante a Ditadura Militar. A escolha arbitrária desses documentos não foi precedida nem procedida de uma análise individual de cada documento ou tema, recomendamos essa ação a docentes indicando em cada documento referências para análise destes.

Os vestígios reunidos são essenciais para garantir outras vozes do passado além das memórias. Abordamos também a utilização de partes do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (2014) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (2008) no jogo como documentos norteadores das sociedades democráticas e da formação juvenil no Brasil. Acreditando que ampliar o acesso a tais documentos no ambiente escolar possibilitará o desenvolvimento de visões que respeitem a multiplicidade social.

Finalizando os fundamentos teóricos do jogo, realizamos uma breve abordagem do desenvolvimento das NTICS, da história digital (MAYNARD, 2016; LUCCHESI & MAYNARD, 2019) e da utilização de QR Codes no ensino de história para introduzir o ambiente digital integrado ao jogo. Nesse ambiente estão disponibilizados todos os documentos utilizados no jogo.

No ponto final do quarto capítulo descrevemos os elementos do jogo, o tabuleiro, as cartas, a forma de jogar e o objetivo: a formulação da “hipótese histórica” utilizando o método criado da empatia histórica, ancorada no relato de memória, relacionado outras evidências do passado recolhidos através dos documentos históricos, contextualizadas através das cronologias e inseridas nas orientações da Comissão Nacional da Verdade e nos direitos presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse objetivo é detalhado no manual de instruções cujas formas de utilização do jogo foram descritas para docentes no manual de utilização docente, disponibilizando para docentes o jogo para impressão.

Cumpridas todas as etapas propostas chegamos no presente momento, revisitar o caminho percorrido nos traz à tona aquilo que alcançamos. Por outro lado, também traz coisas inalcançadas enquanto objetos de pesquisa, mas que ainda permanecem em nossos horizontes de caminhos possíveis.

Há duas vertentes da impossibilidade, a primeira é a teórica. Nessa seara, almejávamos aprofundar as questões das memórias traumáticas e a possibilidade de inserção desses traumas na educação básica, contudo, conforme abordado por Carlos Fico (2017) ainda engatinhamos nessas temáticas na ciência História, quem dirá no ensino de história, assim no presente estudo faltou fôlego para trilhar esse caminho. Outra questão que gostaria de ter desenvolvido melhor diz respeito à tortura e sua permanência na sociedade atual. Esse aprofundamento possibilitaria evidenciar as violações dos direitos humanos no presente e investigar as defesas e os aplausos recebidos pelas mais variadas práticas de tortura na vida real e na ficção. Esse caminho é duro e sinuoso, por isso não enveredamos por ele nessa jornada.

Essas duas vontades não saciadas me colocam frente a um novo caminho possível: investigar como a violência e os traumas são abordados no ensino de História no nível básico, penso que a leitura das torturas sofridas pelas mulheres durante a Ditadura Militar será capaz de sujar de sangue o avental branco docente, para retomar a metáfora de Albuquerque (2019), mas ainda não de maneira suficiente para aprofundar as raízes da violência social e da violência estatal no Brasil.

A segunda vertente da impossibilidade foi imposta pela natureza e a globalização via a pandemia de COVID-19. A imposição da natureza na proliferação de novos vírus é notória e reconhecida, de tempos em tempos o planeta enfrenta epidemias de vírus presentes em animais que são nocivos aos seres humanos, isso ocorreu com a gripe espanhola, com a varíola e muitas



outras doenças<sup>255</sup>. No entanto, o fator natural por si só não justifica a rápida disseminação de um vírus. Essa disseminação é fruto da ação quase exclusiva do ser humano e, no atual contexto, a globalização foi fator potencializador da pandemia de COVID-19. O vírus descoberto pela primeira vez na China em dezembro estava presente nos 5 continentes em questão de meses, transportado literalmente a jato de lugar em lugar, em uma velocidade assustadora<sup>256</sup>, muito rapidamente todos fomos afetados pela pandemia.

É possível afirmar que o impacto causado pela pandemia atingiu cada ser humano de uma forma muito específica, especialmente nos tempos de confinamento obrigatório. Na profissão docente, esse impacto apresentou características ímpares, em sua maioria trabalhando no ensino remoto, referente “a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus” (BEHAR, 2020). Profissionais da educação básica tiveram que enfrentar uma mudança total em suas rotinas de trabalho, de estudos e de vida. Essas mudanças trouxeram à tona muitas dificuldades enfrentadas por docentes.

Segundo o relatório de pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil Estágio Intermediário – Maio De 2020” do Instituto Península os professores sentiram-se ansiosos, cansados, entediados, sobrecarregados e preocupados com a própria saúde e de seus familiares. Não temos um ponto de comparação anterior para averiguar se esses sentimentos já existiam e foram ampliados pela pandemia, ou se surgiram com a pandemia, o que vale ressaltar da pesquisa é que “além de estarem preocupados e não se sentirem preparados para o ensino virtual / online, a maioria dos professores declara que até o momento não recebeu apoio emocional nem treinamento para ensinar à distância” (PENÍNSULA, 2020, s. p.).

Outro ponto a ser destacado é a sobrecarga de trabalho no ensino remoto. Não havia uma clara divisão de tempo entre horário de aula, horário de planejamento, horário de estudo e horário de cuidados próprios e com o lar, aliás o ambiente de descanso era agora também ambiente de trabalho e de estudos. Tudo isso aliado ao uso de objetos pessoais (quando elas existem) enquanto ferramentas de trabalho, mais especificamente celulares e computadores, na grande maioria das vezes compartilhados com outros familiares (PENÍNSULA, 2020).

---

<sup>255</sup> Ver **CINCO EPIDEMIAS QUE AJUDARAM A MUDAR O RUMO DA HISTÓRIA**. Online. BBC Brasil. Publicado em: 22 de mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51961141>. Acesso em: 07 de abr. 2021.

<sup>256</sup> Uma reflexão sobre a velocidade do vírus e sua relação com o mundo globalizado pode ser encontrada em: AB'SÁBER, Tales. **A Aceleração da história e o vírus veloz**. Online. N1 Edições. 2020. Disponível em <https://www.n1edicoes.org/textos/13>. Acesso em: 07 de abr. 2021.

Como professor da educação básica fui atingido por grande parte das questões colocadas anteriormente, mesmo estando em um contexto privilegiado para a realização do ensino remoto com condições físicas, técnicas e psicológicas mínimas. Somado a isso, estava no meio de uma travessia chamada pós-graduação e, frente ao isolamento social exigido pela pandemia (e não realizado pelo governo federal até atualmente), resolvi redesenhar o mapa da travessia. Nesse novo desenho algumas coisas seriam privilegiadas e executadas à exaustão, como a escrita do texto, a produção e a teorização do jogo, outras seriam deixadas de lado e somente seriam retomadas caso houvesse arrefecimento da pandemia e o fim do distanciamento social. Dentre essas decisões estava a principal e mais aguardada etapa de produção do jogo: testar o jogo em sala de aula.

O teste de um jogo de tabuleiro é a aferição do quanto o jogo é aplicável ou não. Os jogos testes (*playtests*) devem ser realizados já na configuração dos primeiros protótipos, segundo La Carreta “nós precisamos do *playtest* para saber onde estamos errando e o que já está pronto” (2018, p. 130). Para o autor, quanto mais testado for um jogo melhor será sua versão final. A ficha para avaliar o jogo estava pronta (FIGURA 17), aguardando o momento de ser usada. Todavia, existem características da COVID-19 que nos levaram no sentido oposto ao de realizar testes para um jogo de tabuleiro.

FIGURA 17 - Ficha de teste para jogo de tabuleiro

PLAYTEST		Nome do Jogo	de : a :
<b>REGRAS</b> <input type="checkbox"/> Boa diagramação das regras impressas. <input type="checkbox"/> Bom Setup: Indicadores de como começar a jogar. <input type="checkbox"/> Flow System: partida com fluidez, sem quebras.		<b>DURAÇÃO DA PARTIDA</b> <b>DESIGN</b> <input type="checkbox"/> Lore Design (narrativa encaixada no gameplay). <input type="checkbox"/> Design coercitivo (peças indicam funções). <input type="checkbox"/> Design fisicamente palpável dos componentes.	
<b>MECÂNICAS</b> <input type="checkbox"/> Mecânica "Learn to Play" (leu, aprendeu). <input type="checkbox"/> Mecânica sem repetições excessivas. <input type="checkbox"/> Mecânica geradora de ambientes para estratégias.		<b>BALANCEAMENTO</b> <input type="checkbox"/> Balanceamento sem benefícios ou exageros. <input type="checkbox"/> Componentes em número suficiente para uma partida. <input type="checkbox"/> Tempo de duração equilibrado.	
<b>Check List</b>			
<b>FEEDBACK</b>			
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%;"> <hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/> </div> <div style="width: 48%;"> <hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/> </div> </div>			
Nome do Avaliador			Data / /

PARTE INTEGRANTE DO LIVRO - COMO FAZER JOGOS DE TABULEIRO: MANUAL PRÁTICO- MARCELO LA CARRETTA

137

FONTE: LA CARRETTA. 2018, p. 137.

A primeira oposição para a realização dos testes estava nos Decretos Estaduais do Governo do Estado de Sergipe<sup>257</sup> que mantiveram a prática do ensino remoto durante quase todo ano de 2020. No mês de dezembro, foi permitido o retorno para as turmas de terceiro ano do nível médio à prática chamada ensino híbrido, na qual metade da turma assistia aulas remotas e metade frequentava o ambiente escolar. Nessa formulação, o planejamento pedagógico deveria abranger ambos os ambientes. Assim, testar o jogo com a turma presente em sala de aula excluiria quem estivesse em ambiente digital. Apesar de explicitada aqui, essa hipótese não foi cogitada devido às recomendações de prevenção para não disseminar a pandemia. O que nos leva ao segundo motivo: a forma de jogar.

Jogos de tabuleiro possuem uma característica básica: o manuseio dos elementos com as mãos. Qualquer pessoa que tenha jogado um jogo de tabuleiro uma vez na vida lembrará de estar sentada em volta a um tabuleiro onde cartas são trocadas constantemente, objetos como dados passam de mão em mão e a comunicação é intensa. As mãos movem o jogo de tabuleiro. E durante a pandemia de COVID-19 as mãos e o cuidado com elas receberam um protagonismo incrível. Para a Dra. Jane Russo, professora titular do Instituto de Medicina social da UERJ

Uma personagem chave dessa passagem são as mãos. As mãos pegam os objetos contaminados, elas os descontaminam, devem ser constantemente descontaminadas. São, portanto perigosíssimas. Podem contaminar o que não necessariamente saiu de casa: as maçanetas das portas, as torneiras, os interruptores, o teclado do computador, o celular, os óculos. A lista é infinita. E são agentes de passagem entre o fora e o dentro do corpo – daí o seu perigo extremo: levar as mãos ao rosto onde se encontram os orifícios (boca, narinas, olhos) que levam o vírus para dentro do corpo. As mãos fazem a passagem de um objeto (ou pessoa) para o outro (ou outra) e daí para dentro do corpo. As máscaras e mãos, portanto, ao mesmo tempo que protegem são fonte de perigo, e eu diria que são os dois grandes personagens dessa epidemia: ao mesmo tempo barreira, e fonte de contaminação. Devemos estar sempre em alerta total. (RUSSO, 2020, s. p.)

A simples ideiação de jogar um jogo de tabuleiro durante a pandemia me traz à mente a imagem de um tubo de álcool em gel enorme ao lado do tabuleiro, à cada movimento realizado a pessoa higieniza as mãos. Perde-se a essência do jogo de tabuleiro conforme proposto nesse trabalho, ou seja, a vivência de um tempo e espaço específico que subverte o ambiente de sala de aula. Como viver esse tempo e espaço se a cada instante voltamos à realidade higienizando as mãos sob o risco de nos contaminar e levarmos o vírus para as pessoas com quem

---

<sup>257</sup> Os decretos estão disponíveis no site da Procuradoria Geral do Estado de Sergipe. Disponível em <https://www.pge.se.gov.br/decretos/>. Acesso em: 08 de abr. 2021.

compartilhamos o dia a dia? Além desses pontos, existe a terceira recomendação para frear a pandemia: o distanciamento social.

O distanciamento social implica

medidas que têm como objetivo reduzir as interações em uma comunidade, que pode incluir pessoas infectadas, ainda não identificadas e, portanto, não isoladas. Como as doenças transmitidas por gotículas respiratórias exigem certa proximidade física para ocorrer o contágio, o distanciamento social permite reduzir a transmissão. Exemplos de medidas que têm sido adotadas com essa finalidade incluem: o fechamento de escolas e locais de trabalho, a suspensão de alguns tipos de comércio e o cancelamento de eventos para evitar aglomeração de pessoas. O distanciamento social é particularmente útil em contextos com transmissão comunitária, nos quais as medidas de restrições impostas, exclusivamente, aos casos conhecidos ou aos mais vulneráveis são consideradas insuficientes para impedir novas transmissões. (AQUINO et al., 2020)

O excerto apresenta situações opostas a realização de partidas de um jogo de tabuleiro, sentar em grupo em volta do tabuleiro, trocar ideias, se exaltar por um revés, se resignar por uma oportunidade perdida, vibrar com uma vantagem conquistada, tudo com muita proximidade. Jogar jogos de tabuleiro é uma ação em grupo, consiste em um momento relacional intenso, cujo a proximidade física e psicológica é central nessa vivência tão específica. Como viver toda essa intensidade respeitando o distanciamento social e com a preocupação de se tornar agente transmissor do vírus?

Esses três elementos impossibilitaram a realização dos testes do jogo, situação que gerou angústia e tristeza durante a produção pois era o momento mais aguardado, por outro lado possibilitou o aprofundamento teórico. Apesar de não testarmos o jogo em si, o manual de instruções passou por muitas pessoas, elas contribuíram para uma explicação mais objetiva do jogo, melhor formatação das regras e, sobretudo, alertaram para a rescrita das tabelas “Hipótese Histórica”, colocados de forma mais direta e descritiva após as observações. Nesse ponto, agradeço especialmente ao amigo Raphael Almeida e à companheira Jocelaine Oliveira pelas contribuições e paciência.

Sobre a não realização dos testes falou mais alto a responsabilidade crítica de cidadão/educador/pesquisador, nesse momento não me expor, não expor meus familiares, não expor discente e seus familiares era única decisão possível. Conscientemente esperaremos o momento propício para testar o jogo, a despeito da pressão para produtividade acelerada do mundo atual também presente na academia. Concordamos com Tales Ab’Saber sobre a necessidade da experiência exterior à aceleração da vida, “há muito tempo que se desconfia que algo do sentido da experiência está fora da agitação do mundo e todos os seus circuitos necessários de reprodução” (AB’SABER, 2020), para propiciarmos a experiência completa de

jogar uma partida do “Diálogos com as memórias: uma operação histórica”. Resistiremos, deixamos como meta em nosso horizonte para concluir a belíssima travessia realizada até aqui.

Nesse momento em que o número de mortes em decorrência da COVID-19 cresce vertiginosamente no Brasil<sup>258</sup> resta-nos resistir. A especificidade do momento é tão grande que o ato de resistir exige uma outra abordagem, dado o inimigo enfrentado

(...) um inimigo que não pode ser derrotado por um confronto heroico nas ruas, mas deixando-o passar. Em situações normais de confronto, esconder-se em casa é o que fazem os covardes e os que não podem lutar. É uma opção por sermos passivos frente a um inimigo. Mas aqui, contra o COVID-19, esconder-se é a coisa mais ativa que alguém pode fazer. Aquele que insiste em se manter nas ruas é quem está passivamente garantindo a vitória do vírus. Não dizemos ‘No Pasarán’ bloqueando as ruas, mas indo pra casa e lavando as nossas mãos. (HAGE, 2020)

Resistindo às angústias, ao distanciamento, às ausências e às perdas pessoais e coletivas, essa jornada chega ao fim, entendido com uma pausa para olhar o caminho. Seguiremos resistindo ao fazer ciência no Brasil. Resistindo ao reafirmar a ocorrência de um Golpe Civil-Militar em 1964, procedido por uma Ditadura Militar gestora do Estado brasileiro por 21 anos, a qual submeteu parte dos seus cidadãos e das suas cidadãs a torturas indizíveis, conhecidas somente pela coragem de quem as sofreu. Parte dessas vozes foram reproduzidas nesse jogo para serem escutadas pela maior quantidade de pessoas possíveis, denunciando as violações dos direitos humanos de outrora e atuais. Resistindo ao denunciar que parte dessa estrutura autoritária segue presente em nossa sociedade. Resistindo ao acreditar no ensino de História enquanto espaço para formação de seres humanos agentes da diversidade e da garantia dos direitos humanos. Resistindo ao trazer para educação básica os traumas sociais formadores do nosso presente. Resistindo em memória de todas as vítimas do Estado brasileiro. Que o jogo “Diálogos com as memórias: uma operação histórica” ajude a promover a Ciência História em nosso país.

---

<sup>258</sup> MADEIRO, Carlos. **Março já é o mês com mais mortes na história do Brasil; 1/3 delas por covid.** Online. Portal de notícias UOL. Publicado em: 29 de mar. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/03/29/marco-recorde-mortes-brasil.htm>. Acesso em: 08 de abr. 2021.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, Paulo. et al. **Educação e Anistia Política:** ideias e práticas emancipatórias para a construção da memória, da reparação e da verdade no Brasil. *In:* Repressão e Memória Política no Contexto Ibero-Brasileiro: estudos sobre Brasil, Guatemala, Moçambique, Peru e Portugal. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Portugal: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2010.

AB’SÁBER, Tales. **A Aceleração da história e o vírus veloz.** Online. N1 Edições, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/13>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **O Tecelão dos Tempos:** novos ensaios de Teoria da História. São Paulo: Intermeios, 2019.

ALVES, Carlos M. **Ditadura Militar brasileira:** Memória e Ensino em tempos de redemocratização. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Amambai: [s.n.], 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430484/2/Ditadura%20Militar%20Brasileira%20Mem%C3%B3ria%20e%20Ensino%20em%20tempos%20de.pdf%20-%20Texto>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

AQUINO, Estela M. L. et al. **Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19:** potenciais impactos e desafios no Brasil. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446. Junho 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020006702423&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702423&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 de mai. 2021.

ARNS, Dom Paulo Evaristo. (coord.) **Brasil:** Nunca Mais. 33ª Edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter. **Children’s concepts of empathy and understanding in history.** In The history curriculum for teachers (pp. 62- 88). London: Falmer Press. 1987

\_\_\_\_\_. **Empathy, perspective taking, and rational understanding.** In: DAVIS, Ozro Luke; YEAGER, Elizabeth Anne; FOSTER, Stuart J. (Org.). *Historical empathy and perspective taking in the social studies.* Boston: Rowman & Littlefield, 2001. p. 21-50.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Cidade do Porto: Editora Edições 70, 1977.

BARTON, Keith & LEVSTIK, Linda. **Teaching History for the Common Good.** 2004.

BATISTA NETO, Modesto Cornélio. **A democracia no Brasil:** Comissão Nacional da Verdade a construção democrática. Rio de Janeiro: Ed. Gramma, 2017.

BAUER, Caroline Silveira. **Como será o passado?** História, historiadores e a Comissão Nacional da Verdade. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância.** Online. Portal Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Publicado em: 06 de jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

BENJAMIM, Walter. **O Anjo da História.** São Paulo: Ed. Assírio e Alvim, 2010.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação.** São Paulo: Ed. 34, 2009.

BEZERRA, Ellen Natucha Pedroza. **Ensino de história e passados sensíveis:** história e memória da Ditadura Militar nos livros didáticos do Brasil e da Argentina. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Regional do Cariri. 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432426/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Natucha%20Pedroza.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos - 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o ensino de História.** Estud. av., São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 de mai. 2021.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** São Paulo: Ed. 34, 2019.

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2014.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História:** sociedade e cidadania. Ed. 2. São Paulo: FTD, 2016

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil.** Rio de Janeiro, 25 de março de 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos Do Brasil.** Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **ATO INSTITUCIONAL Nº 1** (1964). Rio de Janeiro. Ministério da Guerra. 1964. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Ciências Humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Brasília: MEC/SEF. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV**, 2014. v. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2018: História**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_versao\\_final.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versao_final.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 3: Atualiza Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 13.415**. Lei de reforma do Ensino Médio. Brasília, 2017.

BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. **História Digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica**. Estud. hist. (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 33, n. 69, p. 196-219, abr. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862020000100196&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862020000100196&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 de mai. 2021.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

\_\_\_\_\_. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru: EDUCS, 2004.



CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CARÍSSIMI, Laura B. **O jogo como suporte pedagógico e a utilização de documentos no ensino de História**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1468>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

CARISSIMI, Laura B; RADÜNZ, Roberto. **Arquivo 7.0: jogos e o ensino de História**. MÉTIS: história & cultura – v. 16, n. 31. Universidade de Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/5390>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2015.

CERQUEIRA, Adriano S. Lopes da Gama e PATTO SÁ MOTTA, Rodrigo. **Memória e esquecimento: o regime Militar segundo pesquisas de opinião**. IN: ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samanta Viz (Org). História e memória das ditaduras do século XX, v.1. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.p. 157-184.

COSTA, Marcela Albaine Farias da. **Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Ed. Appris, 2017.

ELIZABETH JELIN: “Los sentidos que le damos al pasado nunca están resueltos”. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. *Online*. 2018. Disponível em: <https://youtu.be/DCYTUwZzcUU>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

FICO, Carlos. **Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ditadura Militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas**. Florianópolis: Revista Tempo e Argumento, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

FIGUEIREDO, Lucas. **Olho por olho: os livros secretos da Ditadura**. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2006.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender**. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 70ª ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Itamar. **Livro didático**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. Dicionário do Ensino de História. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. p.143-148.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular Comum do Ensino de História para um novo Brasil.** In: NORONHA, Claudianny A; SÁ JUNIOR, Lucrécio A. (org.) Por uma formação para a docência. Natal: EDUFRRN, 2017. p.37-55. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23540/7/Por%20uma%20forma%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20doc%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Médio na Base Nacional Curricular Comum.** I Colóquio de Educação Básica: O Ensino Médio Integral em Debate. Universidade Estadual da Bahia, 2020. (no prelo)

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer.** São Paulo: Ed. 34, 2006.

\_\_\_\_\_. **O preço de uma reconciliação extorquida.** In TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). O que resta da Ditadura – a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

GAME BRASIL. **Pesquisa Game Brasil 2020.** Disponível em: <https://materiais.pesquisagamebrasil.com.br/painel-gratuito-2020>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

GIACOMONI, Marcelo P. **Construindo jogos para o Ensino de História.** In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GINZBURG, Jaime. **Escritas da Tortura.** In TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). O que resta da Ditadura – a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

HAGE, Ghassan. **O fantasma do acadêmico inútil: pensamento crítico em tempos de coronavírus.** Trad. Rodrigo C. Bulamah. Online. N1 Edições. 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/12>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Ed. Perspectiva 2000.

JELIN, Elizabeth. **Los Trabajos de la memoria.** Madrid: Siglo XXI, 2002.

KEHL, Maria Rita. **Tortura e sintoma social.** In TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). O que resta da Ditadura – a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

KOEPSEL, Eliana C. N.; GARCIA, Sandra R. O.; CZERNISZ, Eliane C. S. **A tríade da reforma do ensino médio brasileiro:** LEI Nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 36, e. 222442, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982020000100250&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982020000100250&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 de mai. 2021.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História.** 3ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LA CARRETTA, Marcelo. **Como Fazer Jogos De Tabuleiro: Manual Prático.** Curitiba: Ed. Appris. 2018.

LABUCCI, Adriano. **Caminhar, uma revolução**. trad. Sérgio Maduro. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et. Al]. 5ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

LEE, Peter J. **Literacia histórica e história transformativa**. Educ. rev., Curitiba, n. 60, p. 107-146, junho, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602016000200107&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602016000200107&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **'Walking Backwards into Tomorrow' Historical Consciousness and Understanding History**. International Journal of Historical Teaching, Learning, and Research. 4. 10.18546/HERJ.10.2.07, 2004.

\_\_\_\_\_. **Putting Principles into Practice: Understanding History**. In: National Research Council. How Students Learn: History in the Classroom. Washington, DC: The National Academies Press, 2005.

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton. **Novas tecnologias**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. Dicionário do Ensino de História. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. p.179-184.

MARINHO, Roberto. **Julgamento da Revolução**. Jornal O Globo, 07 de out. 1984. Disponível em: <https://robertomarinho.globo.com/opiniaao/julgamento-da-revolucao/>. Acesso em: 01 de set. 2020.

MAYNARD, Dilton; SILVA, Marcos. **E-Storia**. Revista História Hoje, v. 1, no 2, p. 249-252 - 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/54/44>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

MAYNARD, Dilton C. S. **Passado eletrônico: notas sobre história digital**. Acervo - Revista do Arquivo Nacional, v. 29, n. 2, p. 103-116, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/44800>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

MEINERZ, Carla B. **Jogar com a história na sala de aula**. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

MONTANARO. Paulo Roberto. **Gamificação para a Educação**. Ebook. UFSCAR, 2018.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

NA ÍNTEGRA - Jeanne Marie Gagnebin – **Memória**. UNIVESP TV. Programa complementar à disciplina Ética e Cidadania do curso de Pedagogia Univesp/Unesp. *Online*. Dur. 62min. 2009. Disponível em: [https://youtu.be/b\\_v0-t2vnWY](https://youtu.be/b_v0-t2vnWY). Acesso em: 10 de mai. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime Militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Eliana Dias Ferreira. **Ponteiros da Memória**: educação patrimonial no ensino de História em Sergipe. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Sergipe. 2020.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Direito ao Passado** – Uma Discussão Necessária à Formação do Profissional de História. Aracaju: Editora UFS, 2011a.

\_\_\_\_\_. **ENSINO DE HISTÓRIA: QUESTÃO ESTATAL OU PÚBLICA?** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011b. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300891208\\_ARQUIVO\\_Artigo-MargaridaDiasdeOliveira-XXVISimpNacHist-SP.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300891208_ARQUIVO_Artigo-MargaridaDiasdeOliveira-XXVISimpNacHist-SP.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1984. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/degradant.htm>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

PENÍNSULA, Instituto. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. Online. Disponível em: [https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19\\_InstitutoPeninsula\\_Fase2\\_at%C3%A91405-1.pdf](https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor**: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora 2002.

PIOVESAN, Flávia. **Direito internacional dos direitos humanos e lei de anistia**: o caso brasileiro. In TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). O que resta da Ditadura – a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/108>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

QUINALHA, Renan Honório. **Justiça de transição**: contornos do conceito. Ed. Outras Expressões; Dobra Editorial. São Paulo, 2013.

QUINAN, Lícia. **As memórias dos jovens sobre a Ditadura civil-Militar e a função social do historiador**. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174562/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20profhist%C3%B3ria%20-%20Licia%20Quinan.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de história. Chapecó: Ed. Argos, 2004.

\_\_\_\_\_. **Uma questão de tempo:** os usos da memória nas aulas de História. Cad. CEDES, Campinas, v.30, n.82, p.397-411, dez. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622010000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 de mai. 2021.

REIS, Daniel Aarão, RIDENTI, Marcelo, MOTTA, Rodrigo Sá (Orgs.). **O golpe e a Ditadura Militar:** quarenta anos depois (1964-2004). Bauru, SP: EDUSC. 2004.

\_\_\_\_\_. **A Ditadura que mudou o Brasil:** 50 anos do Golpe de 1964. Rio de Janeiro: Ed. Zahar. 2014.

REIS, Daniel Aarão Filho. **Ditadura no Brasil entre memória e história.** In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá(org.). Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

REZNIK, Luís. **Democracia e segurança nacional:** a polícia política no pós-guerra. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Trad. Alain François (et al.). Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

ROUDINESCO, E. **A Parte Obscura de Nós Mesmos:** uma história dos perversos. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Ensino de história e a história pública:** os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. Revista História Hoje, v. 8, nº 15, p. 89-110 – 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/506/300>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História:** Uma teoria da história como ciência. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RUSSO, Jane. **Entrevista.** Entrevistada por: Ana Teresa A. Venancio, Cristiana Facchinetti e Flavio C. Edler. In: Mal-estar psíquico na pandemia: aspectos sócio culturais. Online. Fundação Oswaldo Cruz. Publicado em: 14 de ago. 2020. Disponível em: <http://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1837-mal-estar-psiquico-na-pandemia-aspectos-socio-culturais.html#.YF-6Lq9KjIW>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

SANTOS, Anilton Diogo dos. **Empatia Pedagógica Como Possibilidade Para O Trabalho Com a Temporalidade Em Sala De Aula:** As Experiências De Professores De História Das Redes De Ensino Municipal E Estadual De Brasilândia/MS. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina. 2017.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado:** cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVERMAN, David. **Aprendendo sobre Design e Desenvolvimento de Jogos de Tabuleiro.** Game Development, 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4574903/mod\\_resource/content/1/Desenvolvimento%20de%20Jogos%20de%20Tabuleiro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4574903/mod_resource/content/1/Desenvolvimento%20de%20Jogos%20de%20Tabuleiro.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de história no Brasil:** uma proposta de periodização. Revista História da Educação - RHE Porto Alegre v. 16 n. 37 maio/ago. 2012 p. 73-91. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>. Acessado em 08 de jul. de 2019.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História Militar do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

STOPPINO, Mario. **Ditadura**. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI Nicola & PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de política I. trad. VARRIALE, Carmen C. et al. 11ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TELES, Janaína de Almeida. **Os familiares de mortos e desaparecidos políticos e a luta por “verdade e justiça” no Brasil**. In TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). O que resta da Ditadura – a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

TELLES, Helyom Viana. **Empatia histórica e jogos digitais:** uma proposta para o Ensino De História. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade do Estado da Bahia. 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432923>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

TERSTCHENKO. Michel. **O bom uso da tortura ou como as democracias justificam o injustificável**. Trad. Constância Maria Egrijas Morel. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **Los usos de la memoria**. Colección Signos de la Memoria. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Chile, 2013. Disponível em: [https://ww3.museodelamemoria.cl/wp-content/files\\_mf/1541602168SIGNOS\\_TODOROV.pdf](https://ww3.museodelamemoria.cl/wp-content/files_mf/1541602168SIGNOS_TODOROV.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

TORELLY, Marcelo D. **Justiça Transicional, Memória Social e Senso Comum Democrático:** notas conceituais e contextualização do caso brasileiro. In: Repressão e Memória Política no Contexto Ibero-Brasileiro: estudos sobre Brasil, Guatemala, Moçambique, Peru e Portugal. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Portugal: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Manual de Marcas da UFS**. Sem data. Disponível em: [http://www.ufs.br/uploads/MANUAL\\_MARCA\\_UFS.pdf](http://www.ufs.br/uploads/MANUAL_MARCA_UFS.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

VANDEBOS, G. R. (Org.). **Dicionário de Psicologia da APA**. American Psychological Association. Trad. Daniel Bueno [et. al]. Porto Alegre: Artmed, 2010

VILLA, Marco Antônio. **Ditadura à brasileira – 1964 – 1985:** a democracia golpeada à esquerda e à direita. Rio de Janeiro: Ed. Leya, 2014.

ZAVERUCHA, Jorge. **Relações civil-militares:** o legado autoritário da Constituição brasileira de 1988. In TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). O que resta da Ditadura – a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

## Referências Bibliográficas Jogo de Tabuleiro.

### Memórias das vítimas:

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Dirce Machado da Silva.** 2012. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Dirce\\_Machado\\_da\\_Silva\\_-\\_03.12.2012\\_-\\_ct\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Dirce_Machado_da_Silva_-_03.12.2012_-_ct_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Ana Maria Ramos Estevão.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Ana\\_Maria\\_Ramos\\_Estevao.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Ana_Maria_Ramos_Estevao.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Antônia Ribeiro de Magalhães.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Antonia\\_Ribeiro\\_de\\_Magalhaes\\_-\\_21.11.2013\\_-\\_ct\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Antonia_Ribeiro_de_Magalhaes_-_21.11.2013_-_ct_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Cleuzer de Barros.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Cleuzer\\_de\\_Barr-os.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Cleuzer_de_Barr-os.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Cristina Morais de Almeida.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/00092\\_000091\\_2014\\_13\\_degravacao.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/00092_000091_2014_13_degravacao.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Darci Toshiko Miyaki.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Darci\\_Toshiko\\_Miyaki\\_16.06.2013.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Darci_Toshiko_Miyaki_16.06.2013.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Eliane Zamikhowsky.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Eliane\\_Zamikhowsky\\_-\\_24.07.2013\\_-\\_ct.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Eliane_Zamikhowsky_-_24.07.2013_-_ct.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Guiomar Silva Lopes.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Guiomar\\_Silva\\_Lopes\\_-\\_26.08.2013.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Guiomar_Silva_Lopes_-_26.08.2013.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Karen Leslie Raborg Sage.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/00092\\_000107\\_2014\\_80\\_degravacao.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/00092_000107_2014_80_degravacao.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Leslie Denise Beloque.** 2013. Disponível em:

[http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Leslie\\_Denise\\_Beloque.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Leslie_Denise_Beloque.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Maria Aparecida Costa.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Maria\\_Aparecida\\_Costa\\_31.07.2013.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Maria_Aparecida_Costa_31.07.2013.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Rita Maria de Miranda Sipahi.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Rita\\_Maria\\_de\\_Miranda\\_Sipahi.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Rita_Maria_de_Miranda_Sipahi.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Rosemary Nogueira.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Rosemary\\_Nogueira\\_-\\_17.09.2013\\_-\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Rosemary_Nogueira_-_17.09.2013_-_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Ana de Miranda Batista.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Ana\\_de\\_Miranda\\_Batista\\_-\\_07.05.2014\\_-\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Ana_de_Miranda_Batista_-_07.05.2014_-_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Dagmar Pereira da Silva.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Dagmar\\_Pereira\\_da\\_Silva\\_12.03.2014.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Dagmar_Pereira_da_Silva_12.03.2014.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Damaris Lucena.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Damaris\\_Lucena\\_01.08.2014.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Damaris_Lucena_01.08.2014.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Dulce Maia Souza.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Dulce\\_Maia\\_Souza.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Dulce_Maia_Souza.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Flora Strozenberg.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Flora\\_Strozenberg\\_-\\_08.05.2014\\_-\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Flora_Strozenberg_-_08.05.2014_-_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Jurema Augusta Ribeiro Valença.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Jurema\\_Augusta\\_Ribeiro\\_Valenca\\_29.09.2014.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Jurema_Augusta_Ribeiro_Valenca_29.09.2014.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Maria Aparecida Serapião Teixeira.** 2014. Disponível em:



[http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Maria\\_Aparecida\\_Serapiao\\_Teixeira\\_-\\_RDK.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Maria_Aparecida_Serapiao_Teixeira_-_RDK.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Rosalina de Santa Cruz Leite.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Rosalina\\_de\\_Santa\\_Cruz\\_Leite.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Rosalina_de_Santa_Cruz_Leite.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Rose Lacreta.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Rose\\_Lacreta\\_-\\_08.05.2014\\_-\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Rose_Lacreta_-_08.05.2014_-_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Sonia Maria de Arruda Beltrão.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Sonia\\_Maria\\_de\\_Arruda\\_Beltrao\\_-\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Sonia_Maria_de_Arruda_Beltrao_-_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Valeska Peres Pinto.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Valeska\\_Peres\\_Pinto.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Valeska_Peres_Pinto.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Zenaide Machado de Oliveira.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Zenaide\\_Machado\\_de\\_Oliveira.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Zenaide_Machado_de_Oliveira.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

### **Memórias dos agentes do Estado:**

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Claudio Antônio Guerra.** 2012. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes\\_publicos/ap\\_Claudio\\_Antonio\\_Guerra\\_25.06.2012.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes_publicos/ap_Claudio_Antonio_Guerra_25.06.2012.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Marival Chaves Dias do Canto.** 2012. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes\\_publicos/Marival\\_Chaves\\_30.10.2012.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes_publicos/Marival_Chaves_30.10.2012.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Aluísio Madruga de Moura e Souza.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes\\_publicos/Aluisio\\_Madruga\\_de\\_Moura\\_e\\_Souza\\_-\\_07.11.2013\\_-\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes_publicos/Aluisio_Madruga_de_Moura_e_Souza_-_07.11.2013_-_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Carlos Alberto Brilhante Ustra.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/documentos/Capitulo15/Nota%2039%20-%2000092.000666\\_2013-17.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/documentos/Capitulo15/Nota%2039%20-%2000092.000666_2013-17.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Celso Seixas Marques Ferreira.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes\\_publicos/Celso\\_Seixas\\_Marques\\_Ferreira\\_-\\_13.11.2013\\_-\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes_publicos/Celso_Seixas_Marques_Ferreira_-_13.11.2013_-_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho José Barros Paes.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes\\_publicos/Jose\\_Barros\\_Paes\\_-\\_20.03.2013\\_-\\_ct\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes_publicos/Jose_Barros_Paes_-_20.03.2013_-_ct_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho José Paulo Bonchristiano.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes\\_publicos/Jose\\_Paulo\\_Bonchristiano\\_18.02.2013\\_-\\_ct\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes_publicos/Jose_Paulo_Bonchristiano_18.02.2013_-_ct_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Luiz Mário Valle Correia de Lima.** 2013. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes\\_publicos/Luiz\\_Mario\\_Valle\\_Correia\\_Lima\\_15.04.2013.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes_publicos/Luiz_Mario_Valle_Correia_Lima_15.04.2013.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Celso Lauria.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes\\_publicos/Celso\\_Lauria\\_-\\_23.07.2014\\_-\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes_publicos/Celso_Lauria_-_23.07.2014_-_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Gerci Firmino da Silva.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes\\_publicos/Gerci\\_Firmino\\_da\\_Silva\\_21.07.2014.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes_publicos/Gerci_Firmino_da_Silva_21.07.2014.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Jair Arvelos Rosa.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes\\_publicos/Jair\\_Arvelos\\_Rosa\\_30.09.2014.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes_publicos/Jair_Arvelos_Rosa_30.09.2014.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho João Alves Souza.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes\\_publicos/Joao\\_Alves\\_Souza\\_-\\_20.03.2014\\_-\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes_publicos/Joao_Alves_Souza_-_20.03.2014_-_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Paulo Malhães.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes\\_publicos/Paulo\\_Malhães\\_-\\_25.03.2014\\_-\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes_publicos/Paulo_Malhães_-_25.03.2014_-_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade. **Tomada de testemunho Ubirajara Bezerra da Costa.** 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes\\_publicos/Ubirajara\\_Bezerra\\_da\\_Costa\\_21.10.2014\\_-\\_ct\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes_publicos/Ubirajara_Bezerra_da_Costa_21.10.2014_-_ct_rp.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.

## Fotografias:

AUGUSTO, Antônio. **Manifestantes protestam em sessão dos 50 anos do golpe Militar na Câmara em Brasília.** Câmara dos Deputados. Online. Publicado em: 01 de abr. 2014. Disponível em: <https://fotospublicas.com/manifestantes-protestam-em-sessao-dos-50-anos-golpe-Militar-na-camara-em-brasilia/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

BERNARDES, José Eduardo. **Contra STF e pela prisão de Lula, movimentos de direita vão às ruas em SP.** Brasil de Fato. Online. 03 de abr. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/04/03/contra-ministros-do-stf-e-pela-prisao-de-lula-movimentos-de-direita-vao-as-ruas-em-sp>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

CALDAS, Ana Carolina; PRATES, Giorgia. **Protesto passa por locais de Curitiba que lembram o golpe e a resistência.** Rede Brasil de Fato. Online. Publicado em: 31 de mar. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2019/03/31/protesto-passa-por-locais-de-curitiba-que-lembram-o-golpe-e-a-resistencia>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

CAMARGO, Marcelo. **Protesto em São Paulo contra ex-militares e policiais acusados de tortura e homicídios durante a Ditadura Militar.** Agência Brasil. Online. Publicado em: 20 de out. 2012. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/galeria/2012-10-20/protesto-em-sao-paulo-contr-ex-militares-e-policiais-acusados-de-tortura-e-homicidios-durante-ditadu>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

CHARLEAUX, João Paulo; R.U.A. Foto Coletivo. **Obviamente, o protesto deste domingo foi bem menor.** VICE Brasil. Online. 12 de abr. 2015. Disponível em: [https://www.vice.com/pt\\_br/article/mgq5ky/protesto-avenida-paulista-12-abril.&nbsp](https://www.vice.com/pt_br/article/mgq5ky/protesto-avenida-paulista-12-abril.&nbsp). Acesso em: 10 de mai. 2021.

CRUZ, José. **Evento em Brasília lembra os 51 anos do golpe civil-Militar de 1964.** Agência Brasil. Online. Publicado em: 1 de abr. 2015. Disponível em: <https://fotospublicas.com/evento-em-brasilia-lembra-os-51-anos-do-golpe-civil-Militar-de-1964/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

FRAZÃO, Fernando; REGO, Tania. **Marcha da Família com Deus pela Liberdade pede intervenção Militar no Brasil.** Agência Brasil. Online. 22 de mar. 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/foto/2014-03/marcha-da-familia-1581277995-2>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Ato de repúdio ao golpe Militar de 1964 no centro do Rio.** Agência Brasil. Online. Publicado em: 2 de abr. 2014. Disponível em: <https://fotospublicas.com/ato-de-repudio-ao-golpe-Militar-de-1964-centro-rio/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

MASCARENHAS Anna; PININGA, Eduardo; ALIC. **“Eles Não São Brasileiros”.** VICE Brasil. Online. 22 de mar. 2014. Disponível em: [https://www.vice.com/pt\\_br/article/kbep7z/eles-são-são-brasileiros-marcha-Militar-com-deus-22032014](https://www.vice.com/pt_br/article/kbep7z/eles-são-são-brasileiros-marcha-Militar-com-deus-22032014). Acesso em: 10 de mai. 2021.

MELLO, Daniel; FRAGA, Fernando. **Manifestantes começam a se dispersar da Avenida Paulista.** Agência Brasil in portal EBC. Online. 15 de mar. 2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/politica/2015/03/manifestantes-comecam-se-dispersar-da-avenida-paulista>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

PINTO, Paulo. **Cinquenta anos do Golpe Militar é lembrado em São Paulo.** Fotos Públicas. Online. Publicado em: 31 de mar. 2014. Disponível em: <https://fotospublicas.com/cinquenta-anos-golpe-Militar-e-lembrado-em-sao-paulo/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Ato “Ditadura Nunca Mais” na avenida Paulista com a presença da sociedade civil sindicatos e movimentos sociais.** Fotos Públicas. Online. Publicado em: 5 de ago. 2019. Disponível em: <https://fotospublicas.com/ato-Ditadura-nunca-mais-na-avenida-paulista-com-a-presenca-da-sociedade-civil-sindicatos-e-movimentos-sociais/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

REDAÇÃO. **Repúdio ao fascismo e apelos golpistas se contrapõem em dia de marchas.** Rede Brasil Atual. Online. 22 de mar. 2014. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2014/03/repudio-ao-fascismo-e-apelos-golpistas-se-contrapoem-em-dia-de-marchas-9900/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

RICHARD, Ivan. **Grupos contrário e favorável à intervenção Militar se enfrentam em Brasília.** Agência Brasil. Portal EBC. 12 de abr. 2015. Disponível em: <https://www.ebc.com.br/noticias/2015/04/grupos-contrario-e-favoravel-intervencao-Militar-se-enfrentam-em-brasil>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

TASSO, Marcelo. **Manifestações nas ruas do Rio de Janeiro.** Fotos Públicas. Online. 15 de mar. 2015. Disponível em: <https://fotospublicas.com/manifestacoes-nas-ruas-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

APÊNDICE A – Manual de Utilização<sup>259</sup>.



## MANUAL DE INSTRUÇÕES

<sup>259</sup> O que segue é uma reprodução do conteúdo do manual criado para jogo, o original está organizado como um livreto de 12 páginas e foi disponibilizado em arquivo protegido para impressão (.pdf).

## OBJETIVO DO JOGO

**Objetivo do jogo:** criar uma “**Hipótese histórica**” sobre o passado da personagem na carta “Memória”, *considerando quais eram as possíveis crenças, os possíveis valores e as possíveis razões que guiavam a personagem* no período contado. Para isso, além da carta “Memória”, utilize as evidências históricas acessadas durante a partida (Fotografia, Documentos Históricos, Comissão Nacional da Verdade e Declaração Universal dos Direitos Humanos) associadas à elementos da Ciência História como: interpretação de fontes, localização temporal e espacial. Tudo dever ser feito dentro do tempo de jogo (50 ou 100min), assim como precisa respeitar e defender os direitos humanos.

### Preparando os “Diálogos”

- Escolher a pessoa que será a mediadora. A escolha pode ser realizada por deliberação ou por sorteio, cabe a quem estiver jogando a decisão.
- Dividir as cartas por tema e embaralhar cada grupo separadamente. Em seguida, acomodar as cartas nos respectivos espaços no tabuleiro.
- Cada pessoa escolhe um peão para jogar e coloca-o em cima do nome “Diálogos com as memórias: uma operação histórica” no canto do tabuleiro.
- A mediadora deve distribuir uma ficha “**Hipótese histórica jogo**”.
- **Quem avaliará a hipótese histórica?** Em grupo, decidir se a hipótese histórica será avaliada pela mediadora do jogo, pela docência (professor/a) ou por outra pessoa.
- **Quem inicia o jogo?** Cada pessoa deve jogar o dado numérico, quem tirar o maior número inicia o jogo. Em caso de empate, as pessoas que empataram jogam o dado novamente. Elas ocuparão os últimos lugares na sequência.
- As pessoas devem sentar na ordem sorteada em sentido horário (à esquerda do número maior).

#### Função mediadora:

distribuir as cartas “Memória” e “Fotografia”, controlar as ações dos jogadores e o tempo de cada jogada e o tempo total do jogo.

O acesso ao site deve ser realizado via autorização da mediadora e pode durar até uma rodada.

### Como Jogar

**Primeira Rodada:** a mediadora inicia o tempo da partida no cronômetro (50 ou 100 min). A mediadora distribui uma carta “**Memória**” a quem estiver jogando no sentido horário iniciando por quem tirou o número maior.

**Segunda Rodada:** na ordem de recebimento cada, pessoa deve ler sua carta “**Memória**” em voz alta para que todas as pessoas no jogo ouçam.

**Terceira Rodada:** a mediadora distribui uma carta **“Fotografia”** a quem estiver jogando no sentido horário iniciando por quem tirou o número maior.

**Quarta Rodada:** na ordem de recebimento, cada pessoa deve descrever sua carta **“Fotografia”** em voz alta para que todas as pessoas no jogo ouçam.

**Quinta rodada:** na quinta rodada a mediadora distribui uma carta **“Documentos históricos”**, uma carta **“Comissão Nacional da Verdade”** e uma carta **“Declaração Universal dos Direitos Humanos”** para cada pessoa seguindo a ordem estabelecida.

**Sexta rodada em diante:** jogar os dois dados, o numérico e o de símbolos. As informações combinadas devem orientar as seguintes ações:

**Dado de símbolo:** mover o peão para o espaço correspondente no tabuleiro (ex.: símbolo “Análise da memória”, o peão deve ser colocado no espaço “Análise da Memória”.

**ATENÇÃO:** durante uma rodada somente três peões podem ocupar um mesmo espaço, para ficar mais uma rodada deve-se jogar o dado novamente.

**Dado numérico:** O número do dado deve ser a quantidade de cartas retiradas. Esta deve escolher entre as cartas com qual ficará. (Ex.: 3 + “Análise da Memória”: a pessoa tira três cartas de análise e tem 30 segundos para escolher com qual carta ficará.).

O jogo deve seguir até cada pessoa ter em mãos: 2 cartas **“Comissão Nacional da Verdade”** e 2 cartas **“Declaração Universal dos direitos humanos”** e 1 **“Documento Histórico”** completo (todas as partes reunidas).

Após isso poderá apresentar sua **Hipótese Histórica**.

A partir da sexta rodada cada jogadora retirará a quantidade de cartas sorteada (ex.: 3 cartas Coringa), e terá 30s para que decidir com qual carta ficará – pode ficar com apenas uma.

**O tempo será controlado pela mediadora.**

## Regras

- Ao fim da quinta rodada, todas as pessoas que estiverem jogando devem ter em mãos: uma carta **“Memória”**, uma carta **“Fotografia”**, uma carta **“Documentos Históricos”**, uma carta **“Comissão Nacional da Verdade”** e uma carta **“Declaração Universal dos Direitos Humanos”**.
- Não podem ser realizadas jogadas simultâneas.
- Cada jogador pode selecionar uma carta por rodada. **Se guardar mais de uma, será eliminado do jogo.**
- O jogador tem 30 segundos para decidir com qual carta ficará. **Se passar do tempo, não poderá manter nenhuma carta e passará a vez.**

### Regras para acessar o site:

#### **ATENÇÃO:**

O acesso ao site sem a autorização da mediação implicará na seguinte punição: **três rodadas sem jogar. Duas punições iguais levam a eliminação do jogo.**

- O acesso ao site deve ser realizado por meio dos QR Codes;
- Cada pessoa deve esperar sua vez de jogar, na sua vez avisar a mediação que durante a rodada você acessará o site;
- Após o aviso, quem está jogando leva o seu peão para cima do QR Code das Cronologias presente no tabuleiro. Cada jogador poderá permanecer no site durante uma rodada.

**Exceto às situações previstas nas cartas Coringa.**

- Para voltar ao site sem uma carta “Coringa”, deve esperar o intervalo de duas rodadas e repetir o processo acima.

### Regras para utilização das cartas Coringa:

As cartas **Coringa** podem ser utilizadas somente uma vez a cada posse. Depois de utilizá-la, ela deve ser devolvida à mediação. As cartas **Coringa** não podem ser trocadas.

**Caso alguém tire 6 e o símbolo da carta Coringa (trevo), essa pessoa pode escolher qual carta Coringa quer receber.**

**ATENÇÃO:** a carta “Atalho para analisar a Memória” **pode ser usada uma vez por partida por cada pessoa.** A carta “Atalho para analisar a Fotografia” **pode ser usada uma vez por partida por cada pessoa.**

**Caso tire mais de uma vez a mesma carta deve devolvê-la ao monte.**

#### Carta “Troque com outro/a jogador/a”:

- É restrita às cartas “Documento Histórico”, “Comissão Nacional da Verdade”, “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, “Análise da memória” e “Análise da Fotografia”.
- Ela permite a troca de somente **uma carta por rodada do mesmo tipo**, por exemplo uma carta “Documento Histórico” por outra carta do mesmo tipo.
- Para utilizá-la: quem está com a carta “Troque com outro/a jogador/a” solicita que a pessoa escolhida mostre todas as suas cartas daquele tipo para então realizar a troca.

#### Carta “Encontre sua fonte”:

- Essa carta permitirá a pesquisa em sites ou no livro didático sem autorização da mediação.



- Para utilizá-la, entregue-a à mediadora e realize sua pesquisa. **Você poderá pesquisar por duas rodadas seguidas e não perder a vez.**

#### Carta “Ajuda Profissional”:

- Essa carta permitirá que você faça perguntas a quem estiver lecionando na sala (professor ou professora) em qualquer momento.
- Ela pode ser usada imediatamente ou ser guardada para outras rodadas.

#### Cartas “Atalho para analisar a Memória” e “Atalho para analisar a Fotografia”:

- Essas cartas dão acesso direto à página do site onde estão todas as orientações de análise presentes jogo.
- Para utilizá-la, entregue-a à mediadora e navegue pelo site.

**Você poderá permanecer no site por duas rodadas completas.**

**RELEMBRANDO:** CADA PESSOA PODE USAR **SOMENTE UMA VEZ NO JOGO** A CARTA “ATALHO PARA ANALISAR A MEMÓRIA” E A CARTA “ATALHO PARA ANALISAR A FOTOGRAFIA”.

### **HIPÓTESE HISTÓRICA**

#### **TODAS AS HIPÓTESES DEVEM SER LIDAS NO FIM DO JOGO.**

- Caso uma pessoa termine sua hipótese antes e queira declarar finalizada ela deve esperar sem retirar mais cartas do jogo.
- **Quem finalizar sua Hipótese** retornará com o peão para o nome do jogo e não participará mais da dinâmica até o momento da leitura.
- *Nesse período não poderá usar o smartphone, mas poderá melhorar sua hipótese a partir das cartas que possui e de suas anotações.*

#### **Criando sua hipótese histórica**

Você deverá criar uma **Hipótese histórica** referente ao passado da personagem da carta “**Memória**”, *considerando quais eram as possíveis crenças, os possíveis valores e as possíveis razões da personagem* que conta suas lembranças. Ou seja, por quais motivos ela agiu daquela forma no passado.

Para ajudar, criamos um passo a passo para formulação de uma hipótese histórica.

**PASSO 1:** No jogo existem 38 personagens separadas em 38 memórias diferentes, na criação de sua hipótese é importante você descrever *quem era essa personagem, qual era seu nome, onde ela viveu, quais eram suas crenças, valores e razões naquele tempo e o que aconteceu com a pessoa da sua carta*. Nem todas informações estão nas cartas, por isso você precisará de criatividade e um faro investigativo apurado. Um fator importante é entender o que acontecia no período da lembrança presente na carta. O passo 2 te ajudará nessa função.

**Dica:** acesse as **Cronologias** presentes no site do jogo e procure o que acontecia naquele período que sua personagem viveu.

**PASSO 2:** Sua hipótese histórica precisa contar o que aconteceu com sua personagem e por que ela pensava daquela forma, para isso é necessário saber o que acontecia na sociedade em que ela vivia e até com o mundo, mais do que saber, você precisa provar através de evidências do passado.

As cartas **“Documentos Históricos”** e as **“Cronologias”** auxiliarão você a entender o que aconteceu no passado e por que sua personagem pensava daquela maneira. Existiam outras personagens ou instituições que pensavam como ela ou pensavam o oposto dela? Juntar todas as partes do documento não é suficiente, você também precisará interpreta-los e aí sim, acrescentar a sua hipótese histórica. Quanto mais documentos completos você possuir, mais interessante será sua hipótese histórica.

**Lembre-se:** você precisa reunir no mínimo 1 documento histórico completo para apresentar sua hipótese.

Agora que o passado está contextualizado, sua hipótese deve levar em consideração o momento em que a personagem está contando suas lembranças e isso nos leva ao passo 3.

**PASSO 3:** Agora sua hipótese histórica exigirá uma ligação temporal entre *passado e presente*, pois as personagens estão contando suas lembranças muito tempo depois daquilo que elas viveram.

E o que está acontecendo nesse tempo atual? Fazer uma suposição sobre essa relação do passado com o presente enriquecerá sua hipótese histórica.

As cartas **“Fotografia”** apresentam visões atuais a respeito do passado, elas concordam ou discordam do que foi dito na carta **“Memória”**? Por qual motivo? Responder a essas perguntas deixará sua hipótese histórica contextualizada no presente. No próximo passo, outra carta ajudará nessa contextualização.

**PASSO 4:** Para finalizar a descrição do presente, sua hipótese histórica deve indicar o lugar e o contexto em que essas 36 personagens foram escutadas, para isso você poderá utilizar as cartas **“Comissão Nacional da Verdade”**.

**Lembre-se:** você precisa pelo menos de duas cartas dessas para apresentar sua hipótese.

Agora que passado e presente estão contextualizados é hora de finalizar sua hipótese, o próximo passo te ajudará nessa ação.

**PASSO 5:** Agora que você “sabe” quem é essa personagem, o que ela passou, em que ela acreditava (carta **“Memória”**), sabe também como era a sociedade no tempo de sua lembrança e (**“Cronologia”**) e quais eram as razões, crenças e valores que as pessoas e as instituições acreditavam (carta **“Documento Histórico”**), sabe quando e onde ela contou essas histórias (carta **“Comissão Nacional da Verdade”**) e o que estava acontecendo nesse período (carta **“Fotografia”**), você deve colocar sua hipótese no papel e cumprir um último requisito: afirmar se essa personagem descumpria a Declaração Universal dos Direitos Humanos ou se ela era vítima de violações dessa declaração. Para isso, você deve utilizar as cartas **“Declaração Universal dos Direitos Humanos”**.

**Lembre-se:** para apresentar sua hipótese histórica você deve ter em mãos pelo menos duas cartas dessas.

Agora você está pronto para escrever e ler sua hipótese histórica.

**Sua hipótese será avaliada de 0 a 5 em cada quesito, quanto mais completa sua hipótese mais chances de vencer o jogo. Vence quem receber mais pontos no total na avaliação da hipótese histórica!**

**BOM JOGO!**

**É possível jogar o “Diálogos com as memórias: uma operação histórica em grupo”, se liga nas configurações.**

**Quantidade de jogadores:** todos os grupos devem ter números iguais de componentes, a sugestão é que os grupos possuam no máximo 4 componentes cada e que se formem no máximo 6 grupos, totalizando 25 pessoas.

**Importante:** O jogo em grupo implica também a presença de uma pessoa mediando o jogo.

**Preparando o jogo:**

O Grupo será representado por um peão. Somente quem estiver controlando o peão deve estar próximo ao tabuleiro.

É necessário definir antes de iniciar o jogo qual componente ficará responsável pela navegação no site, qual componente controlará o peão e as ações no tabuleiro, qual componente realizará a leitura e qual componente escreverá a hipótese histórica. As funções podem ser divididas em duplas.

**Como Jogar**

**Primeira Rodada:** A mediadora inicia o tempo da partida no cronômetro (50 ou 100 min). A mediadora distribui duas cartas **“Memória”** a cada grupo no sentido horário iniciando pelo grupo que tirou o número maior.

**Segunda Rodada:** Na ordem de recebimento cada grupo deve ler as suas cartas “Memória” em voz alta para que todas as pessoas no jogo ouçam.

**Terceira Rodada:** A mediadora distribui duas cartas “Fotografia” a cada grupo no sentido horário iniciando por quem tirou o número maior.

**Quarta Rodada:** Na ordem de recebimento cada grupo deve descrever as suas cartas “Fotografia” em voz alta para que todas as pessoas no jogo ouçam.

### Regras

As regras do jogo individual se repetem, com exceção da orientação a seguir:

- O grupo tem até 1 minuto para decidir com qual carta quer ficar (duas voltas na ampulheta).
- Na Hipótese Histórica devem estar presentes e relacionadas entre si as duas cartas “Memória” e as duas cartas “Fotografia” recebidas no começo do jogo.



### CRÉDITOS:

Roteiro e produção acadêmica:

**Fernando de Souza Cruz**

Orientação acadêmica:

**Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro**

Design gráfico do jogo de tabuleiro:

**Bruno Perê** (beperere@gmail.com)

**Vander xCheX** (vanderche87@gmail.com)

Construção do site:

**Thiago Freire de Carvalho** (thiago.freire45@gmail.com)

Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade Federal de Sergipe  
São Cristóvão/SE – 2021



APÊNDICE B – Manual de utilização docente<sup>260</sup>.



MANUAL DE UTILIZAÇÃO DOCENTE

<sup>260</sup> Segue uma reprodução do conteúdo do manual docente criado para jogo, o original está formatado em um arquivo de 36 páginas e foi disponibilizado em arquivo protegido para impressão (pdf). Portanto, a numeração do sumário do manual não corresponde à numeração da presente dissertação.

**SUMÁRIO**

1. Apresentação .....	3
2. Competências e habilidades Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio .....	4
3. Dissertação de Mestrado .....	6
4. Jogo de tabuleiro .....	11
5. Ambiente digital integrado .....	19
6. Proposta de trabalho com o jogo de tabuleiro .....	21
7. Outros usos do jogo .....	24
8. Orientações para impressão do jogo de tabuleiro .....	31
9. Referências bibliográficas .....	33

## APRESENTAÇÃO

O presente manual tem apresenta o jogo de tabuleiro ***Diálogos com as memórias: uma operação histórica***. Constan nele: as competências e habilidades trabalhadas dentro da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM); um resumo da dissertação de mestrado produzida *pari passu* ao jogo; a apresentação dos elementos principais do jogo; uma proposta de trabalho com o jogo de tabuleiro que consideramos ideal para utilização do jogo; outras sugestões de trabalho com a documentação recolhida pelo jogo e disponibilizada no site e dicas para impressão do jogo de tabuleiro.

O que é o ***Diálogos com as memórias: uma operação histórica***?

O **Diálogos com as memórias: uma operação histórica** é um jogo de tabuleiro com ambiente digital integrado produzido dentro do programa nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História, realizado na Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão no ano de 2021. A criação do jogo tem como principal objetivo iniciar os estudos do Golpe Civil-Militar de 1964 e da Ditadura Militar na terceira série do Ensino Médio, usando como metodologia a empatia histórica para investigação discente de evidências diretas de parte desse período histórico: memórias, documentos históricos, fotografias e documentos oficiais. Ao fim, deve ser produzido um pequeno texto contando a história de uma personagem a partir das cartas adquiridas durante o jogo. Este texto, chamamos de “hipótese histórica”. Ele servirá para o trabalho docente posterior à aplicação do jogo.

Como surgiu a ideia de criar um jogo para trabalhar esse tema? Em minha atuação como docente da disciplina história tenho enfrentado ao longo dos anos resistências na sala de aula para estudar o Golpe Civil-Militar de 1964 e a Ditadura Militar. Essas resistências apresentavam-se via de regra sob frases do senso comum ou em posicionamentos mais enérgicos, os quais negavam a ocorrência de Ditadura Militar. Ambas as manifestações possuíam algo em comum: a utilização de memórias do passado para confrontar a ciência histórica aplicada em sala de aula.

Quando apresentava a historiografia sobre o período, essa parcela discente se desestimulava em estudar o conteúdo, apresentando mais empecilhos ancorados em memórias familiares “meu avô disse que tudo funcionava muito bem”. Essa postura foi alvo de muitas indagações e reflexões individuais: como incluir a parcela discente desacreditada do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem da História? Como incluir as memórias do passado no ensino de história? Quais memórias do passado entram na sala de aula e quais



precisariam entrar, mas permanecem fora? Como realizar uma proposta de ensino-aprendizagem garantidora da diversidade do passado e instigadora de reflexões sobre a diversidade do presente? Qual uma forma possível para trabalhar temas sensíveis sem causar afastamento inicial?

Todos esses questionamentos foram respondidos na dissertação de mestrado e estruturaram a criação do jogo de tabuleiro com ambiente virtual integrado ***Diálogos com as memórias: uma operação histórica.***

Procuramos no jogo de tabuleiro e no ambiente digital, minimizar a presença de conceitos historiográficos acolhidos como factuais (ex: golpe de Estado e ditadura), pois parte da resistência discente emerge frente a conceitos definidos anteriormente. Assim, durante o jogo, o corpo discente poderá criar suas “**hipóteses históricas**” sobre o passado. Podendo resultar do cruzamento dos elementos do jogo versões que corroborem a historiografia ou apresentem uma leitura oposta. A partir desse ponto, entra o protagonismo docente!

Caberá a docentes que escolherem trabalhar com o jogo de tabuleiro possibilitar a relação das “*hipóteses históricas*” formuladas durante o jogo com a historiografia estabelecida via textos acadêmicos, produções audiovisuais ou via livro didático de história. Para tanto, esse manual de utilização apresenta algumas sugestões de trabalho com o jogo e o material recolhido.

Desejamos uma boa leitura.

## COMPETÊNCIAS E HABILIDADES BNCC ENSINO MÉDIO

O jogo de tabuleiro produzido busca trabalhar as seguintes competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM).

### COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC (2018):

- 1. Conhecimento:** valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2. Pensamento científico, crítico e criativo:** exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.



**4. Comunicação:** utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

**5. Cultura digital:** compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

**7. Argumentação:** argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

**9. Empatia e cooperação:** exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

**10. Responsabilidade e cidadania:** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

## **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ESPECÍFICAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

**5.** Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

**(EM13CHS503)** Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

**(EM13CHS504)** Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

## DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O jogo de tabuleiro *Diálogos com as memórias: uma operação histórica* é um produto do programa nacional de pós-graduação *Mestrado Profissional em Ensino de História*. Sua confecção foi estruturada a partir da dissertação de Mestrado “Diálogos com as memórias da Ditadura Militar: a construção de um jogo para o ensino de história no nível médio” (CRUZ, 2021) realizada na Universidade Federal de Sergipe.

A dissertação foi estruturada em cinco capítulos. Nela, realizei as definições conceituais elegidas para a construção do jogo, sempre relacionando-as à minha prática docente. Esse exercício, demonstrou as escolhas originárias da realidade vivida em sala de aula como propulsoras de uma abordagem da Ditadura Militar que avilte o protagonismo juvenil e certa autonomia nos estudos sobre o período. Segue um breve resumo da dissertação produzida apontando os principais referenciais teóricos utilizados. Contudo, reafirmo a importância da

leitura do texto para a compreensão ampla do jogo de tabuleiro e da proposta de ensino defendida na aplicação do jogo.

No primeiro capítulo são apresentadas visões históricas e definições conceituais a respeito do período. No debate conceitual entre Ditadura Militar ou Ditadura Civil-Militar, optou-se pela definição de Carlos Fico (2017) e Marcos Napolitano (2014), as quais defendem o ocorrido enquanto uma Ditadura Militar devido à iminência constante de uso da força repressora estatal e ao fato de o centro decisório estar restrito à esfera militar, respectivamente. Assentimos com os autores no tangente às origens do Golpe de Estado e à periodização proposta. Nessa leitura, a ditadura foi oportunizada por um Golpe Civil-Militar culminado em março de 1964 e a posteriormente protagonizada pelos militares até 1985.

Na segunda parte do capítulo foram expostas as formas como esse conteúdo atravessou minha formação e atuação docente até então. Cruzando minhas memórias com um dos principais materiais disponíveis para trabalho em sala de aula: o livro didático (FREITAS, 2019) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs e BNCCs). Elegemos como exemplar de análise do livro didático a coleção de maior circulação no país: “História, Sociedade e Cidadania” (BOULOS, 2016). Essas definições levaram ao segundo capítulo, onde discorreremos sobre o ensino de história e a proposta metodológica para o ensino assumida no jogo.

No segundo capítulo falamos brevemente sobre o ensino de história no Brasil e sua (des)estruturação a partir de Margarida Dias de Oliveira (2011), relacionando essa configuração à minha práxis em sala de aula. Os questionamentos discentes a conteúdos históricos em sala de aula considerados senso comum, ou até negacionismo, foram apontados como ecos dessa desestruturação. No que tange a Ditadura Militar, essas intervenções são manifestadas recorrendo à memórias familiares. Analisando as intervenções discentes, concebemos tais manifestações enquanto demonstrações de consciências históricas ora primitiva, ora exemplar (RÜSEN, 2015). Isso nos colocou um desafio: como realizar a inclusão dessas manifestações no estudo do passado dentro das aulas de história?

A resposta deu-se através da inclusão de divergências discentes no ensino de história. Para isso, criou-se uma metodologia de análise de evidências históricas baseada na empatia histórica (LEE, 2005; BARTON & LEVISTIK, 2004). O conceito de segunda ordem (LEE, 2005), popularizado por Peter Lee apregoa o estudo do passado a partir das crenças, razões e valores das personagens e instituições através dos vestígios deixados por tais agentes e instituições. Nessa perspectiva, partes do passado são contextualizadas e entendidas dentro de

suas especificidades. Construimos no jogo dois momentos em a metodologia criada é colocada em prática: nas análises das cartas e nas orientações para a criação da “hipótese histórica”.

Enquanto método, a empatia histórica permite um primeiro olhar discente autônomo e direto sobre o passado, possibilitando reconhecer a multiplicidade e a complexidade do fato histórico estudado. Essa abordagem do passado não permite a realização de conclusões e definições de determinado assunto, reconhecer a existência de diversos passados é um passo para entender os arranjos feitos dentro de seus contextos e, a partir dessa informação, compreender investigar e compreender o assunto estudado. No ambiente escolar, essas definições e conclusões são tomadas da historiografia assumida como um estudo embasado daquele período. Interligar pensamentos discentes à História e à historiografia ainda é tarefa docente no Nível Médio.

Nessa abordagem inserida no jogo prevalece o conhecimento discente protagonista no ensino de história, incumbindo a docentes (profissionais/pesquisadores/as) a mediação com a ciência histórica (método e historiografia). Ademais, o reconhecimento da pluralidade das sociedades passadas facilita a reflexão sobre a pluralidade das sociedades presentes, fortalecendo o respeito à diversidade e a busca incessante pela compreensão e garantia dos direitos humanos. Isso posto era preciso refletir sobre as intervenções memorialísticas em sala de aula.

No terceiro capítulo estudamos quais formas de utilização das memórias no Ensino de História. Para tanto analisamos novamente os PCNs, a BNCC/EM 2018 e o livro didático de História “História Sociedade e Cidadania” (BOULOS, 2016). Nessa análise identificou-se a ausência da Memória enquanto conceito e evidência no ensino aplicado à educação básica. Isso posto, abordamos também a não investigação da relação entre Memória e História no Ensino de História. Por fim, foi registrada a parca utilização de memórias enquanto conhecimento auxiliar – que confirma ou nega – da Ciência História (característica bastante comum a qualquer documento histórico levado para o ensino de história).

Por conseguinte, conceituamos a Memória (NA ÍNTEGRA, 2006; ELIZABETH JELIN, 2018) enquanto manifestação individual (CATROGA, 2015) mobilizadora das capacidades de lembrar e esquecer (RICOUER, 2007; TODOROV, 2013) e sua relação dialógica com a ciência História (CATROGA, 2015). Definiu-se a especificidade das memórias em situações traumáticas como as vividas na Ditadura Militar (JELIN, 2002) recolhidas através de testemunhos (JELIN, 2002; SARLO, 2007; TODOROV, 2013; RICOUER, 2007).

Esse caminho justificou a urgência da utilização de memórias da Ditadura Militar no Ensino de História voltado a educação básica, aplicação favorecida pelos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade finalizados em 2014.

Para tanto, foram contextualizadas brevemente as políticas de Direitos Humanos no Brasil pós-Ditadura Militar (TELES, 2010), até chegar na implementação da Comissão Nacional da Verdade (CNV) (BRASIL, 2014). Sobre esta, abordamos brevemente seu histórico e sua estrutura através de Bauer (2017) e Batista Neto (2017), focando nas possibilidades que o relatório final produzido pela Comissão traz para o Ensino de História. Dentre tantas possibilidades, elegemos utilizar memórias transformadas em testemunhos pela CNV. Nesse trabalho reconhecemos os crimes cometidos pelo Estado brasileiro e a condição de vítimas a quem ousou enfrentar o regime e sua máquina repressora. Realizadas as conceituações necessárias, fomos para criação teórica e prática do jogo de tabuleiro em si.

O quarto capítulo foi iniciado justificando o potencial dos jogos enquanto ferramenta essencial para a vida (CAILLOIS, 2017; HUIZINGA, 2000). Amparados por Fortuna (2013), Meinerz (2013) e Caríssimi (2017), transpusemos essa condição para o Ensino de História, onde a ludicidade tem ganhado um importante espaço enquanto método de ensino-aprendizagem. Percebemos, no entanto, uma restrição desse avanço aos níveis fundamentais de Ensino. Essa constatação levou-nos ao questionamento: porque não utilizar metodologias lúdicas para o Nível Médio?

Questionando a abordagem mais conceitual dessa etapa da educação básica, adentramos na análise das (in)definições da BNCC/EM, apontando possibilidades diante da indefinição (FREITAS, 2020). Ainda no Ensino Médio, verificamos a ausência da ludicidade dentro da BNCC/EM na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Como alternativa apresentamos ações práticas realizadas em sala de aula, para demonstrar a ludicidade como facilitadora do estudo da História nessa etapa da educação. Esse apontamento é embasado também via presença do lúdico em forma de jogos em outros aspectos da vida juvenil (GAMEBRASIL, 2020). Logo, apostamos na formulação do jogo, se não como uma garantia, como um convite à experimentação (FORTUNA, 2013).

Passamos à fundação teórica do jogo. Na fundamentação teórica, principiamos pelos elementos que caracterizam um jogo de tabuleiro (GIACOMONI, 2013; CARRETA, 2018), idealizamos o tabuleiro, as cartas e o desenvolvimento do jogo, cada elemento foi justificado separadamente. A adoção do conceito de objetos geradores (Ramos, 2004) foi o ponto de partida. Através dela, os objetos levados para sala de aula iniciam o diálogo para a investigação

do passado elegido. Tal abordagem foi aplicada às memórias da Comissão Nacional da Verdade e às fotografias no presente exigindo ou repudiando intervenção militar.

Definimos a atualização das memórias de vítimas e de agentes do Estado, elegendo como ponto central a tortura, (ONU, 1984; TERESTCHENKO, 2011) enquanto prática sistêmica e sustentadora do Estado repressor (NAPOLITANO, 2014). Estabelecemos também o recorte de gênero nas práticas de tortura (JELILN, 2002), uma vez que eram praticadas por homens e as vítimas das maiores violências eram mulheres. Assim, trabalhamos com memórias de mulheres torturadas e dos agentes do Estado envolvidos direta ou indiretamente nessas graves violações dos direitos humanos.

A uso de fotografias também como objetos gerados parte da riqueza que essas proporcionam para a Ciência História (BURKE, 2004; KOSSOY, 2001) e o Ensino de História (BITTENCOURT, 2008). Aliados a essas evidências, realizamos a seleção de documentos históricos possibilitadores da análise via metodologia criada. Nessa seleção, optou-se por apresentar variadas vozes presentes no plural debate realizado na sociedade no momento do Golpe de Estado Civil-Militar em 1964, e, sobretudo, durante a Ditadura Militar.

Os vestígios reunidos são essenciais para garantir outras vozes do passado além das memórias. Abordamos também a utilização de partes do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (2014) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (2008) no jogo como documentos norteadores das sociedades democráticas e da formação juvenil no Brasil. Acreditando que ampliar o acesso a tais documentos no ambiente escolar possibilitará o desenvolvimento de visões que respeitem a pluralidade social. Além de identificar momentos de graves violações dos direitos humanos no passado recente do Brasil.

Para introduzir o ambiente digital integrado, abordou-se brevemente a história digital (MAYNARD, 2016; LUCCHESI & MAYNARD, 2019) e a utilização de QR Codes no Ensino de História. Todos os documentos históricos utilizados no jogo de tabuleiro estão disponibilizados de forma completa no ambiente digital.

Ao fim do quarto capítulo, descrevemos os elementos do jogo, o tabuleiro, as cartas, a forma de jogar e o objetivo: a formulação de uma “hipótese histórica” ancorada no relato de memória, relacionado a outras evidências do passado recolhidas através dos documentos históricos, inseridas nas orientações da Comissão Nacional da Verdade e nos direitos presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No quinto capítulo a dissertação é finalizada com uma análise do produzido e os efeitos causadas pela pandemia durante o processo de criação do texto e do produto. Apontamos como

principal obstáculo a impossibilidade de realizar testes do jogo em sala de aula. Convidamos à utilização e revisão coletiva do jogo.

O resumo da dissertação apresentada acima é, antes de tudo, um convite a experimentação do jogo que não pode ser realizada durante a pandemia. À primeira vista, parece complicado a utilização de um produto nunca aplicado, mas conforme dito anteriormente, esse produto é um convite à experimentação.

Novamente recomendamos a leitura da dissertação para aprofundamento teórico e metodológico aplicados na criação do produto apresentado. Seguem as características fundamentais do jogo: suas cartas e seu objetivo final: a formulação de uma hipótese histórica.

## O JOGO DE TABULEIRO

Jogos de tabuleiro são excelentes para o desenvolvimento da coletividade e autonomia: ao mesmo tempo em que compartilham um tempo-espço único ao jogo, cada participante busca vencer a partida. O jogo de tabuleiro ***Diálogos com as memórias: uma operação histórica*** é um convite a discentes para a investigação autônoma de uma parte específica do passado. Na continuação são apresentados os principais elementos do jogo: as cartas do jogo, as tabelas para construção da hipótese histórica e o ambiente virtual. A seguir descrevemos brevemente cada elemento.

Por ser um produto pedagógico, cabe à docência decidir como o jogo será inserido nas aulas. Essa inserção precisa levar em consideração as formas de jogar. O jogo pode ser jogado individualmente. Nesse formato, recomenda-se o mínimo de três pessoas (uma mediadora e duas jogando) e no máximo sete pessoas (uma mediadora e seis jogadoras). Também é possível realizar partidas disputadas em grupo. Para jogar em grupo, estipula-se que todos os grupos tenham números iguais de componentes, sugerimos grupos formados por até quatro componentes cada, com um total de no máximo 6 grupos, totalizando 25 pessoas (máximo de pessoas jogando simultaneamente em um mesmo tabuleiro). Pesará nessa decisão a quantidade de jogos impressos.

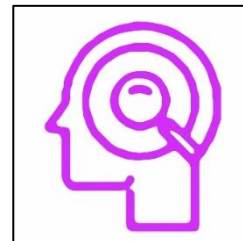
Também passa pela função docente definir se o tempo de jogo será de 50 ou 100 minutos, independentemente da escolha, reserve 10 minutos para a distribuição e recolhimento do jogo e arrumação da sala.

## Conhecendo as cartas

O jogo é composto por **cartas principais** e **cartas auxiliares**, vejamos a função delas.

**Cartas principais:** essas cartas são o elemento central para a construção da hipótese histórica. Todas elas representam um tipo de vestígio do passado diferente.

As 38 cartas “**Memória**” contêm na frente memórias de vítimas da ditadura ou memórias de agentes do Estado. No verso, estão o logotipo do jogo e um QR Code. A cor rosa identifica tanto as cartas “**Memória**”, quanto as cartas “**Análise da Memória**”, configurando um conjunto temático. São simbolizadas por uma lupa dentro de uma cabeça.



*Símbolo: Memória*



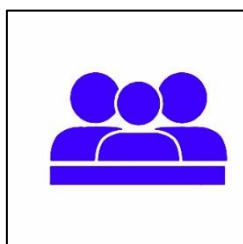
*Símbolo: Fotografia*

As 24 cartas “**Fotografia**” contêm na frente imagens solicitando intervenção militar no Estado ou imagens condenando a Ditadura Militar. No verso, estão o logotipo do jogo e um QR Code. A cor laranja identifica tanto as cartas “**Fotografia**”, quanto as cartas “**Análise da Fotografia**”, configurando um conjunto temático. São simbolizadas por uma máquina fotográfica.

As 117 cartas “**Documentos Históricos**” possuem partes de documentos produzidos no contexto do Golpe de Estado de 1964 e/ou durante os 21 da Ditadura Militar no Brasil selecionados para o jogo. Esses documentos podem possuir de uma até seis partes, sendo que essas estão identificadas por numerais romanos (ex.: I a VI). No verso, estão o logotipo do jogo e o QR Code. A cor azul escuro identifica as cartas “**Documentos Históricos**”. São simbolizadas por uma pasta de arquivos.



*Símbolo: Documentos Históricos*



*Símbolo: Comissão Nacional da Verdade*

reparação.

As 54 cartas “**Comissão Nacional da Verdade**” possuem na frente trechos do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade do Brasil produzido em 2014 e as 29 recomendações apresentadas ao fim de seus trabalhos. No verso, estão o logotipo do jogo e o QR Code. A cor lilás representa essas cartas. São simbolizadas por três avatares representando o tripé norteador da Comissão: o direito à verdade, à memória e à

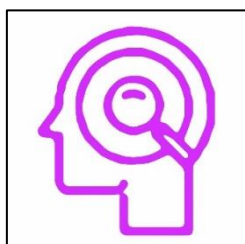


As 20 cartas “**Declaração Universal dos Direitos Humanos**” possuem na frente toda a Declaração – incluindo o preâmbulo – dividida em partes nas cartas. No verso, estão o logotipo do jogo e o QR Code. A cor azul claro representa essas cartas. São simbolizadas pelo logotipo da Organização das Nações Unidas.



*Símbolo: Declaração Universal dos Direitos Humanos*

**Cartas auxiliares:** essas cartas ajudarão na interpretação das cartas principais e na obtenção de mais recursos para a construção da hipótese histórica.



*Símbolo: Memória*

As 20 cartas “**Análise da Memória**” possuem orientações para interpretação das memórias. No seu verso estão o logotipo do jogo e um QR Code. A cor rosa identifica tanto as cartas “**Análise da Memória**” quanto as cartas “**Memória**” configurando um conjunto temático. São simbolizadas por uma lupa dentro de uma cabeça.

As 20 cartas “**Análise da Fotografia**” possuem orientações para interpretação das fotografias. No verso, elas possuem o logo do jogo e um QR Code. A cor laranja identifica tanto as cartas “**Análise da Fotografia**” quanto as cartas “**Fotografia**” configurando um conjunto temático. São simbolizadas por uma máquina fotográfica.



*Símbolo: Fotografia*



*Símbolo: Coringa*

As 30 cartas “**Coringa**” alteraram a dinâmica do jogo, dando algumas vantagens a quem as possuir. Ora permitirão a obtenção de atalhos dentro do jogo, ora permitirão recorrer à ajuda externa. Diferentemente de outras cartas, as cartas “Coringa” não possuem QR Codes no verso, pois são exclusivas do jogo de tabuleiro. A cor verde identifica essas cartas. São simbolizadas por um trevo de 4 folhas que na cultura popular é um presságio de sorte.

### **Criando uma “hipótese histórica”**

Quem joga deve criar uma “*hipótese histórica*” sobre a personagem presente na carta “Memória” levando em consideração quais eram suas razões, crenças e valores no período relatado. O termo “hipótese histórica” é um recurso linguístico para nomear a criação de um texto produzido por quem estiver jogando, através desse nome buscamos aproximar a atividade do jogo de funções realizadas na pesquisa histórica.

O objetivo final do jogo é criar uma “hipótese histórica”. Para atingir tal objetivo, as jogadoras contarão com a metodologia criada via empatia histórica. Anseia-se a inserção dessa hipótese em um contexto histórico amplificado, abarcando as fontes históricas acessadas durante a partida (memória, fotografia, documentos históricos, Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade e Declaração Universal dos Direitos Humanos), com elementos da Ciência História, como interpretação de fontes, localização temporal e espacial do fato histórico dentro do tempo de jogo (50 ou 100min). Essa hipótese deve estar ancorada na defesa dos direitos humanos.

Para uma orientação mais didática, foi criado um passo-a-passo orientando a formulação da mesma, indicando inclusive quais cartas usar em cada etapa.

### **Passo 1**

No jogo existem 38 personagens separadas em 38 memórias diferentes localizadas nas cartas “**Memórias**”. Na criação de sua hipótese é importante descrever *quem era essa personagem, qual era seu nome, onde ela viveu, quais eram suas crenças, valores e razões naquele tempo e o que aconteceu com ela*. Nem todas informações estão nas cartas, por isso será preciso criatividade e faro investigativo apurado. Um fator importante é entender o que acontecia no período da lembrança presente na carta. O passo 2 te ajudará nessa função.

### **Passo 2**

A “hipótese histórica” precisa contar o que aconteceu com a personagem e por que ela pensava daquela forma. Para isso, é necessário saber o que acontecia na sociedade em que ela vivia e até com o mundo, mais do que saber, é preciso provar através de evidências do passado. As cartas “**Documentos Históricos**” auxiliarão a entender o que aconteceu no passado e por que a personagem pensava daquela maneira. Existiam outras personagens ou instituições que pensavam como ela ou pensavam o oposto dela? Juntar todas as partes do documento não é suficiente, também é necessário interpreta-los e aí sim, acrescentar a hipótese histórica. Quanto mais documentos completos houver na hipótese criada, mais interessante ela será. Agora que o passado está contextualizado, a hipótese deve levar em consideração o momento em que a personagem está contando suas lembranças (use as “**Cronologias**” presentes no site) e isso nos leva ao passo 3.

### **Passo 3**

Agora a hipótese histórica exigirá uma ligação temporal entre *passado e presente*, pois as personagens estão contando suas lembranças muito tempo depois daquilo que elas viveram. E o que está acontecendo nesse tempo atual? Fazer uma suposição sobre essa relação do passado

com o presente enriquecerá a hipótese histórica. As cartas **“Fotografia”** apresentam visões atuais a respeito do passado, elas concordam ou discordam do que foi dito na carta **“Memória”**? Por qual motivo? Responder a essas perguntas deixará a hipótese histórica contextualizada no presente. No próximo passo, outra carta ajudará nessa contextualização.

#### **Passo 4**

Para finalizar a descrição do presente, a hipótese histórica deve indicar o lugar e o contexto em que essas 38 personagens foram escutadas, para isso você poderá utilizar as cartas **“Comissão Nacional da Verdade”**. Agora que passado e presente estão contextualizados é hora de finalizar a hipótese, o próximo passo ajudará nessa ação.

#### **Passo 5.**

Agora que identificou quem é essa personagem, o que ela passou, em que ela acreditava (carta **“Memória”**), sabe também como era a sociedade no tempo de sua lembrança e (**“Cronologia”**) e quais eram as razões, crenças e valores que as pessoas e as instituições acreditavam (carta **“Documentos Históricos”**), sabe quando e onde ela contou essas histórias (carta **“Comissão Nacional da Verdade”**) e o que estava acontecendo nesse período (carta **“Fotografia”**), é preciso colocar a hipótese no papel e cumprir um último requisito: afirmar se essa personagem descumpria a Declaração Universal dos Direitos Humanos ou se ela era vítima de violações dessa declaração. Para isso, você deve utilizar as cartas **“Declaração Universal dos Direitos Humanos”**.

Na intenção de auxiliar a criação da hipótese histórica e de avaliar as hipóteses criadas foram construídas duas tabelas, a escolha de quem avaliará as hipóteses cabe a quem estiver jogando. Almeja-se que as hipóteses históricas criadas durante o jogo sirvam de material para aprofundamento dos conteúdos nas aulas posteriores à aplicação do jogo conforme sugerido na proposta de trabalho com o jogo de tabuleiro.

Tabela: “Elementos da Hipótese Histórica - Jogo”

<b>Elementos da hipótese histórica</b>	<b>Cartas</b>	<b>Perguntas orientadoras</b>
Crie a personagem da Memória.	<b>“Memória”</b>	Qual era o nome da personagem na carta? O que fazia? Onde ela viveu?
Descreva como era passado dessa personagem?	<b>“Memória”</b>	Quais eram suas crenças, valores e razões naquele tempo (em que ela acreditava)? O que aconteceu com ela nas lembranças contadas?
Apresente o contexto local: o que acontecia no entorno da personagem?	<b>“Documentos Históricos” – um documento completo (todas as partes) e “Cronologias”.</b>	O que acontecia na sociedade em que ela vivia (1964 – 1985)? Existiam outras personagens ou instituições com crenças, valores ou razões no mesmo período?
Apresente o contexto geral: como era o mundo naquele período?	Uso das <b>“Cronologias” – elemento do tabuleiro</b>	O que acontecia no mundo no período em que se passa a lembrança narrada?
Estabeleça relações entre passado e presente.	<b>“Memória” e “Fotografia”</b>	Relacione a lembrança da carta <b>“Memória”</b> à cena da carta <b>“Fotografia”</b>
Contextualize o presente: o que as pessoas pensam sobre o passado?	<b>Fotografia</b>	Qual a mensagem passada na Imagem? Quando ela foi produzida?
Contextualize o presente: onde e como essa lembrança foi recolhida?	<b>“Comissão Nacional da Verdade”.</b>	Em que lugar ou situação a personagem da memória foi escutada? O que acontecia nesse período (2012 – 2014)? (fique atento às datas e tente se lembrar)
Identifique e relacione a memória à DUDH	<b>“Declaração Universal dos Direitos Humanos” (DUDH).</b>	Em relação a DUDH: a personagem foi uma vítima ou violadora da declaração? <b>(A pontuação desse aspecto deve ser multiplicada por três.)</b>
Escreva sua Hipótese Histórica	Deve estar estruturada com começo, meio e fim.	

FONTE: Autor

Tabela: “Elementos da Hipótese Histórica - avaliação”

Elementos da hipótese histórica	Cartas	Perguntas orientadoras	JOGADOR/A (COR DO PEÃO)					
<b>Critérios estabelecidos: pontuação mínima 0 – pontuação máxima 5</b>								
Cria a personagem da Memória.	<b>“Memória”</b>	Nome (2 pontos) O que fazia (2 pontos) Onde ela viveu (1 ponto) – <b>TOTAL: 5 PONTOS</b>						
Como era passado dessa personagem?	<b>“Memória”</b>	Apresentou crenças, valores e razões da personagem (3 pontos) Disse o que aconteceu com ela nas lembranças contadas? (2 pontos) – <b>TOTAL: 3 PONTOS.</b>						
Contexto local: o que acontecia no entorno da personagem?	<b>“Documentos Históricos” – pelo menos um documento completo (todas as partes) e “Cronologias”</b>	Apresentou o que acontecia na sociedade em que ela vivia (1964 – 1985)? (2 pontos) Acrescentou outras personagens ou instituições com suas crenças, valores ou razões (3 pontos) – <b>TOTAL: 5 PONTOS</b>						
Contexto geral: como era o mundo naquele período?	<b>Uso das “Cronologias” – elemento do tabuleiro – (não obrigatório)</b>	Contextualizou o que acontecia no mundo no período em que se passa a lembrança narrada? <b>(5 pontos)</b>						
Relação passado-presente	<b>“Memória” e “Fotografia”</b>	Relacionou a lembrança da carta <b>“Memória”</b> com a cena da carta <b>“Fotografia” (5 pontos)</b>						
Contexto do Presente: o que as pessoas pensam sobre o passado?	<b>Fotografia</b>	Apresentou a mensagem da imagem (ditadura ou intervenção)? (3 pontos) Disse quando ela foi produzida? (2 pontos) – <b>TOTAL 5 PONTOS</b>						
Contexto do presente: onde e como essa lembrança foi recolhida?	<b>“Comissão Nacional da Verdade”.</b>	Apresentou o lugar ou situação em que a memória foi escutada? (2 pontos) Apresentou o que acontecia nesse período (2012 a 2014)? (3 pontos) – <b>TOTAL 5 PONTOS</b>						
Direitos Humanos	<b>“Declaração Universal dos Direitos Humanos”.</b>	Relacionou a personagem aos direitos humanos? (2 pontos) Afirmou se foi vítima (cartas 1 a 24) ou agente do estado (cartas I a XII) (3 pontos) – <b>TOTAL 5 PONTOS (multiplique por três)</b>						

A Hipótese Histórica deve estar estruturada com começo, meio e fim (10 pontos)	Total						
--	-------	--	--	--	--	--	--

FONTE: Autor.

### Metodologia via empatia histórica

Nesse momento, transcrevemos a metodologia criada para análise de evidências históricas via empatia histórica. Antes, porém, convém ressaltar que o termo empatia não se refere ao significado recorrente no senso comum: se colocar no lugar do outro indivíduo. Consideramos em toda e qualquer situação essa tarefa impossível.

No presente trabalho, estudar história via empatia histórica implica investigar as personagens e instituições dentro de seus tempos, contextos e arranjos, buscando identificar quais eram as crenças, razões e valores que as levavam a agir da maneira que agiram. Nas palavras de Peter Lee:

O uso da palavra “empatia” no ensino de história é, em certa medida, estipulativo (ou seja, é atribuído um significado particular à palavra, quaisquer que sejam os outros significados que ela possa ter no mundo fora da educação em história). Nessa medida, é um jargão, mas não há mal nisso se ajudar os profissionais a chegar a um consenso sobre o que estão falando. **A ideia central aqui é que as pessoas no passado nem todas compartilhavam nossa maneira de ver o mundo. Por esse motivo, ao escrever ou ler a história, devemos entender as ideias, crenças e valores com os quais diferentes grupos de pessoas no passado entenderam as oportunidades e restrições que formaram o contexto em que viviam e tomaram decisões sobre o que fazer.**<sup>261</sup> (LEE, 2005, p. 46 – grifo nosso)

Já Keith Barton e Linda Levstik (2004) afirmam que ao realizar o trabalho via empatia histórica, “existem cinco elementos que os professores devem estar cientes e desenvolver na sala de aula - um ‘senso de alteridade’, ‘normalidade compartilhada’, contextualização histórica, multiplicidade de perspectivas históricas e contextualização do presente”<sup>262</sup> (BARTON & LEVSTIK, 2004, p. 209).

O jogo não busca atingir as proposições de Peter Lee (2005) ou Barton & Levstik (2004), utilizamo-nos dessas proposições para desenvolver uma metodologia própria. A metodologia consiste na análise das evidências utilizadas no jogo com a finalidade de possibilitar a discentes a percepção da existência de múltiplas razões, crenças, valores, princípios das pessoas e instituições nas partes do passado selecionado.

Optou-se por trabalhar com habilidades uma vez que “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos

<sup>261</sup> Tradução livre do autor.

<sup>262</sup> Tradução livre do autor.

escolares” (BRASIL, 2018b, p. 29). Ainda que as habilidades selecionadas na metodologia não estejam presentes na BNCCEM, elas foram pensadas especificamente no que tange o estudo do passado via empatia histórica e o trabalho com evidências diretas que esta demanda.

A utilização da empatia histórica como método aparece no jogo de tabuleiro em dois momentos distintos: no desenvolvimento do jogo e na finalização. Vamos ao primeiro momento. Para auxiliar a análise das evidências, principalmente das memórias e das fotografias, foram criadas cartas de análise. Elas contêm diretrizes e dicas de como questionar uma evidência. Dentre elas, há orientações relacionadas à empatia histórica. A seguir foram transcritas as dicas direcionadas às memórias, e destacadas as que versam sobre a empatia histórica:

**Quais as motivações** apresentadas pelas personagens na memória? Dica: identifique as personagens: **em que eles acreditavam no período relatado?** Por que elas agiam daquela maneira? **Quais valores guiavam essas personagens no tempo histórico relatado?** Em que elas acreditavam? Dica: Valores são o conjunto de características de uma determinada pessoa ou organização, que orientam a forma como estas se comportam e interagem com outros indivíduos e com o meio ambiente. Em outras palavras, **por que as pessoas faziam o que faziam?** **Aparecem instituições na memória?** Dica: Instituições são estruturas ou mecanismos de ordem social, que regulam o comportamento de um conjunto de indivíduos dentro de uma determinada comunidade, ex. empresas, órgãos governamentais, partidos políticos. O que estava acontecendo no momento da história abordado nessa memória? Dica: Identifique o período histórico.

Na finalização do jogo, as jogadoras devem transformar suas análises em um texto que optamos por denominar “Hipótese Histórica” para estimular a jogabilidade. Para orientar essa criação foi construída uma tabela. Nela constam os seguintes comandos: ***crie a personagem da Memória;*** ***descreva como era passado dessa personagem;*** ***apresente o contexto local;*** ***apresente o contexto geral;*** ***estabeleça relações entre passado e presente;*** ***contextualize o presente;*** ***identifique e relacione a memória à DUDH;*** ***escreva sua “Hipótese Histórica”.*** Esses comandos são complementados por direcionamentos semelhantes aos presentes nas cartas de análise.

Desta forma, transcrevendo a empatia histórica em uma metodologia de análise de evidências históricas, espera-se auxiliar discentes na percepção das múltiplas personagens e instituições e suas formas de viver e se organizar em seus contextos.

A ideia de criar ambiente virtual para o jogo de tabuleiro *Diálogos com as memórias: uma operação histórica* surgiu da necessidade de integrar as linguagens analógica (do formato jogo de tabuleiro) e digital (comum a juventude atual). Para tanto, siga as direções apontadas por Maynard & Silva (2012) ao propor a conectividade, a interatividade e a hipertextualidade.

No ambiente digital as evidências encontram-se reproduzidas integralmente em formato de texto aberto para edição (.docx) e formato de texto fechado (.pdf), assim como as fotocópias disponibilizadas pelos Arquivos originais (no caso dos jornais impressos), permitindo a quem está jogando verificá-los ou não.



QR Code Memórias

O formato de documento aberto para edição oferece a docentes opções variadas de trabalho como o documento histórico, por exemplo dividí-lo em partes. A conectividade entre analógico e digital será realizada de forma instantânea – caso haja conexão com a internet – mediante a utilização de código de resposta rápida, ou QR Code. Por exemplo, o QR Code disponibilizado nas cartas “Memória” e “Análise da Memória” levará para página memória e assim por diante.

Além do trabalho com os documentos históricos utilizados no jogo de tabuleiro, o site reproduz 3 cronologias para contextualização da “hipótese histórica” e possível trabalho posterior em sala de aula. Na aba “DOCENTE” estão disponibilizados este manual (em .pdf) e um formulário para download do jogo para impressão. Para descompactar os arquivos é necessário inserir a seguinte senha: **qOgvd9iAuamREKb**. (respeitando letras maiúsculas e minúsculas)

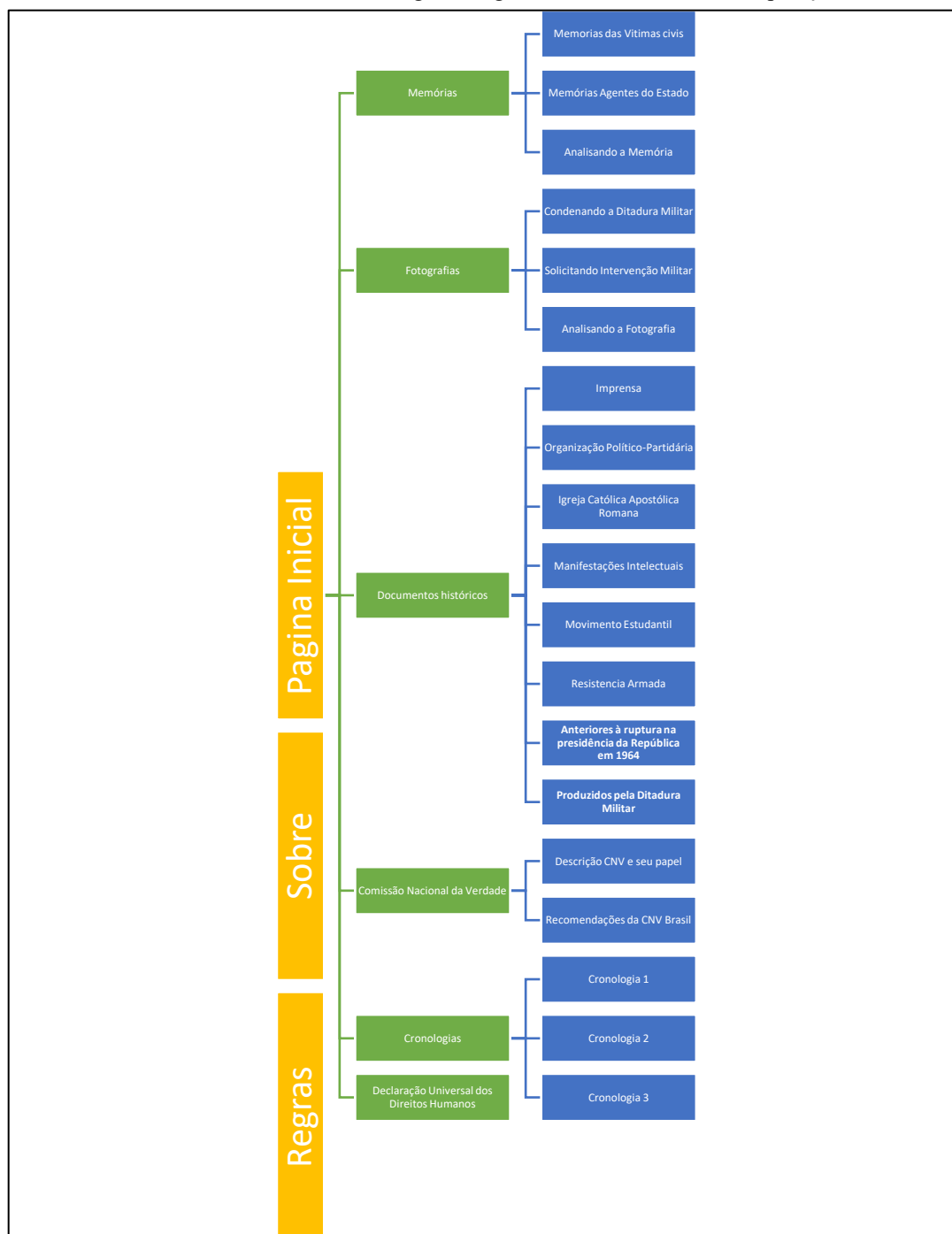
A respeito da interatividade digital, convém esmiuçar a estruturação do site que é uma extensão para quem procura aprofundar a compreensão das evidências disponibilizadas no jogo. Sua estruturação é simples. Na página inicial há uma breve descrição da função do blog, caixas de diálogo com hiperlinks inseridos dentro de textos descritivos que levam às páginas em que estão os documentos completos, às cronologias e ao manual de instruções.

Em cada página os documentos estarão separados conforme ORGANOGrama 1, por exemplo no caso da CNV estarão divididos em dois blocos: descrição e orientações. A necessidade de navegação e descoberta, explora a obrigatoriedade de interação no ambiente digital. Nessas páginas um brevíssimo texto introduz hiperlinks direcionados aos repositórios originais, documentos em formato de texto aberto (.docx) e texto fechado (.pdf). Reforça-se a



proposição experimental dessa interligação entre um jogo de tabuleiro e um repositório digital, com a certeza que de nada se perde nesse caminho.

ORGANOGRAMA 1 – Estrutura do blog “Diálogos com as memórias: uma operação histórica”.



FONTE: Autor.

A proposta de trabalho com o jogo de tabuleiro que segue foi criada para utilização do *Diálogos com as memórias: uma operação histórica* nas aulas de História. Nela, as visões iniciais do período produzidas durante o jogo através das “hipóteses históricas” serão confrontadas com a historiografia do período. Reafirmando a autonomia de cátedra docente para planejar e aplicar o conhecimento, a proposição abaixo perfaz uma possibilidade de utilização do produzido por discentes durante o jogo.

### **Proposta de trabalho com o jogo de tabuleiro para 4 aulas de 50min.**

Essa proposição foi feita considerando uma única aula no dia, caso haja 2 aulas sequenciais sugere-se a aplicação do jogo em duas aulas e a ampliação da quantidade de aulas para 5. Orientamos o registro de todo o processo através de fotografias, isso auxiliará na elaboração de um produto final.

**Aula 1:** Inicie a aula distribuindo os jogos de tabuleiro, defina em conjunto com discentes se as partidas serão individuais ou em grupo. (Partidas individuais exigem mais jogos impressos). Aplique o jogo de tabuleiro “Diálogos com as memórias: uma operação histórica”. Ao final da aplicação recolha as hipóteses históricas sem nome para utilizar na próxima aula.

**Aula 2:** Inicie a aula estimulando o compartilhamento das experiências de jogar um jogo sobre a ditadura. Sugerimos as seguintes reflexões: *como foi a partida? O que vocês sentiram ao ouvir as memórias? Quais memórias chamaram mais atenção e porquê? O que vocês sentiram ao descrever as fotografias? O que vocês sentiram ao lerem os documentos históricos?* É importante estimular o compartilhamento dos sentimentos discentes pois eles influenciam no desenvolvimento de competências socioemocionais e contribuem para a percepção do senso de normalidade compartilhada.

Agora adentre na parte conceitual do jogo. Sugerimos as seguintes questões: *já tinham ouvido falar sobre a Comissão Nacional da Verdade? Se sim, o quê? Já tinham lido a Declaração Universal dos Direitos humanos? Como foi escrever a hipótese histórica? Encontraram dificuldades para formular a hipótese histórica? Definam o que aconteceu naquele período.* As questões relacionadas ao conteúdo em si permitirão o mapeamento das maiores dificuldades discentes despertadas no processo.

Por fim, distribua aleatoriamente as hipóteses e solicite que as leiam em voz alta, tal ação propiciará o reconhecimento das múltiplas versões do passado criadas durante o jogo, bem como de semelhanças e diferenças presentes em cada versão. É importante que discente/grupos não leiam suas próprias hipóteses. Sugerimos nesse momento o foco no conhecimento histórico.

Uma variante possível seria a leitura de algumas hipóteses via docente, nesse caso sugerimos que durante a leitura evite-se expor erros gramaticais para não desmobilizar/desacreditar discentes em suas produções. Peça para que levem a hipótese histórica para casa.

### **Atividade pós-aula:**

**Sugestão 1:** sorteie entre discentes um historiador ou uma historiadora da ditadura e indique que assistam a entrevista dada ao canal História da Ditadura<sup>263</sup>. Nessa entrevista discentes devem identificar: *visão sobre a ruptura de 1964 e quais justificativas para essa visão. Visão sobre o regime militar e quais justificativas para essa visão. Pontos em comum ou divergentes da hipótese histórica que está com eles.* Atualmente existem softwares de sorteio online, essas ferramentas agilizam o processo. Cabe à docência eleger o melhor modo de compartilhar a lista com discentes. Segue a lista de quem foi entrevistado e os respectivos links:

Pesquisador/a	Parte 1	Parte 2	Parte 3	Parte 4
<b>Marcos Napolitano:</b> tempo total de entrevista 41min06s	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=F1rloncnbeg">https://www.youtube.com/watch?v=F1rloncnbeg</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=olLdM92ukVg">https://www.youtube.com/watch?v=olLdM92ukVg</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=W0oZuM-hKEI">https://www.youtube.com/watch?v=W0oZuM-hKEI</a>	
<b>Carlos Fico:</b> tempo total de entrevista 43min13s	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZgGgHn3ibCA">https://www.youtube.com/watch?v=ZgGgHn3ibCA</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=84UQVafz4Q">https://www.youtube.com/watch?v=84UQVafz4Q</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=5adPO6v-cWY">https://www.youtube.com/watch?v=5adPO6v-cWY</a>	
<b>Daniel Aarão Reis:</b> tempo total de entrevista 37min06s	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=2qQNgjJsro8">https://www.youtube.com/watch?v=2qQNgjJsro8</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=0mboH3rDiUo">https://www.youtube.com/watch?v=0mboH3rDiUo</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=pINKWbg1Jto">https://www.youtube.com/watch?v=pINKWbg1Jto</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Db8QN3c7c98">https://www.youtube.com/watch?v=Db8QN3c7c98</a>
<b>Marco Antônio Villa:</b> tempo total de entrevista 41min38s	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=6xVNxpXCMNs">https://www.youtube.com/watch?v=6xVNxpXCMNs</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=YIAaD97gfaQ">https://www.youtube.com/watch?v=YIAaD97gfaQ</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=r9QsEOSIH2I">https://www.youtube.com/watch?v=r9QsEOSIH2I</a>	
<b>Celso Castro:</b> tempo total de entrevista 30min26s	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=_jlylYhyLw">https://www.youtube.com/watch?v=_jlylYhyLw</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=anIKJSmkIOE">https://www.youtube.com/watch?v=anIKJSmkIOE</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ka7QrBKeZa0">https://www.youtube.com/watch?v=Ka7QrBKeZa0</a>	
<b>João Roberto Martins Filho:</b> tempo total de entrevista 30min26s	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=5ZQSilsEez8">https://www.youtube.com/watch?v=5ZQSilsEez8</a>	<a href="https://youtu.be/pdNPjBraCA8">https://youtu.be/pdNPjBraCA8</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=zsG9EXyclCo">https://www.youtube.com/watch?v=zsG9EXyclCo</a>	
<b>Carla Rodeghero:</b> tempo total de entrevista 41min34s	Parte única: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5og9e3EDtec">https://www.youtube.com/watch?v=5og9e3EDtec</a>			
<b>Caroline Bauer:</b> tempo total de entrevista 18min33s	Parte única: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=d_WtThsV_I4">https://www.youtube.com/watch?v=d_WtThsV_I4</a>			
<b>Sônia Meneses:</b> tempo total de entrevista 21min58s	Parte única: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rcvJ7DVvm2E">https://www.youtube.com/watch?v=rcvJ7DVvm2E</a>			

Caso tenham jogado em grupo, solicite que cada discente do grupo analise um/a pesquisador/a diferente, o debate historiográfico ficará mais amplo e rico.

<sup>263</sup> Ver História da Ditadura. Disponível em: <https://www.historiadaditadura.com.br/>. Acesso em: 13 de abr. 2021.

Sugestão 2: indique a leitura do trecho “Nomes e datas” (p. 51 a 58) presente na revisão historiográfica feita por Carlos Fico no artigo “Ditadura Militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas”. A leitura possibilitará a compreensão de o porquê a historiografia conceitua o ocorrido em 1964 como Golpe Civil-Militar seguido por uma Ditadura. A leitura permitirá ainda reconhecer as divergências conceituais sobre o caráter da ditadura (civil-militar ou militar) e a periodização dentro da historiografia.

Link para acesso ao arquivo: FICO, C. **Ditadura Militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas**. Revista Tempo e Argumento, [S. l.], v. 9, n. 20, p. 05 - 74, 2017. DOI: 10.5965/2175180309202017005. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

**Aulas 3 e 4:** oriente o corpo discente a reescrever as hipóteses históricas incluindo as definições conceituais apontadas pela historiografia recolhidas nas atividade pós-aula. Oriente a complementação das hipóteses históricas com as informações do Livro Didático utilizado ou com as cronologias disponíveis no ambiente digital do jogo.

Outra opção: separe discentes em grupos de até 4 pessoas e solicite que transformem o conjunto das hipóteses históricas em apenas uma, contendo os elementos presentes em todas as hipóteses, essa hipótese final deve conter as definições conceituais apontadas pela historiografia recolhidas na atividade pós-aula. Oriente a complementação da hipótese histórica com as informações do Livro Didático utilizado ou com as cronologias disponíveis no ambiente digital do jogo.

**Finalização da proposta:** finalize o trabalho expondo as versões finais das hipóteses históricas juntamente com os registros do processo. Essa exposição pode ser precedida de um debate com convidados sobre a ditadura, da exibição de um filme sobre a ditadura, de um sarau temático, enfim, de qualquer atividade que evidencie o que foi produzido.

### Outros usos do jogo

A confecção do “Diálogos com as memórias: uma operação histórica” exigiu a reunião de diversas evidências diretas do passado. Agora são apontadas outras possibilidades de trabalho com os materiais recolhidos no jogo, principalmente com as evidências históricas transformadas em cartas. Não serão criadas proposições de trabalho detalhadas conforme a anterior, indicamos apenas mais possibilidades de utilização do jogo de tabuleiro e do site produzido. A maior parte das sugestões foi realizada pensando na utilização das cartas já impressas, caso docentes queiram trabalhar com os documentos completos eles se encontram no site do jogo. As sugestões seguem divisões temáticas.

**Tema: Comissão Nacional da Verdade (2014)**

A Comissão Nacional da Verdade recolheu mais de 1121 depoimentos ao longo de seus trabalhos. No jogo de tabuleiro são trabalhados somente 38 depoimentos, sendo que 24 são de mulheres torturadas na Ditadura Militar e 14 de agentes do Estado. A quantidade de depoimentos permite um trabalho profundo relacionando história e memória. Caso queira trabalhar outras questões como o mapeamento dos lugares de tortura, ou os dados estatísticos recolhidos pela Comissão recomendamos a leitura do Relatório Final.

**SUGESTÃO 1: Conhecendo as memórias da Comissão Nacional da Verdade.**

**Objetivos:** trabalhar com as memórias da CNV e relaciona-las ao conhecimento histórico.

Defina os conceitos de história e memória e realize uma roda de conversa sobre as diversas formas de acessar ao passado, apresente as diferenças entre memória e história e mostre a relação dialógica entre elas.

A seguir, distribua uma carta de memória para cada discente e solicite o acesso à versão completa no site do jogo ou no site da Comissão Nacional da Verdade (<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>), nessa seleção é importante haver depoimentos de vítimas da repressão e de agentes do Estado. Peça para que apresentem uma pequena biografia da testemunha (Nome, idade, profissão atual e qual profissão ocupava durante o ocorrido), defina qual a visão da testemunha sobre o ocorrido no passado (ela acha que foi uma ditadura ou uma revolução, por exemplo) e de que forma ela participou no acontecimento. Por fim indique a necessidade de estabelecer uma relação entre o que foi coletado na memória e o livro didático utilizado e localize as memórias enquanto mais uma evidência do passado.

**SUGESTÃO 2: Quem conta o passado?**

**Objetivos:** humanizar os testemunhos coletados pela Comissão Nacional da Verdade.

Selecione previamente uma quantidade de cartas Memória suficientes para dividir a turma em grupos de até 4 pessoas, cubra os nomes das testemunhas. Nessa seleção é importante haver depoimentos de vítimas da repressão e de agentes do Estado.

Separe a sala em grupos e entregue uma carta para cada grupo. A partir da leitura do trecho, peça para criarem sem pesquisar essa testemunha no mundo atual: idade, gênero,

profissão, estado civil, quais são as crenças, valores e princípios que ela defende. Peça para apresentarem a personagem criada.

Depois de apresentadas todas as personagens, revele os nomes verdadeiros e peça para que pesquisem a real biografia e comparem com a criada. Ao fim faça uma roda de conversa sobre como as escolhas foram tomadas, por que atribuíram características físicas, em que se basearam para descrever as crenças, valores e razões da personagem.

### **SUGESTÃO 3: O que foi a Comissão Nacional da Verdade?**

**Objetivo:** trazer para a sala de aula a principal política de memória realizada pelo Estado democrático brasileiro.

Solicite a realização de uma pesquisa sobre a Comissão Nacional da Verdade no Brasil. Qual ano de realização, sob qual governo, quais eram os objetivos, quais foram os principais resultados, quais as maiores dificuldades.

Selecione algumas reportagens sobre os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, leiam coletivamente. Utilize as cartas do jogo com as 29 recomendações do Relatório Final para realizar um debate sobre os efeitos práticos da comissão na vida cotidiana discente, sobre o papel de uma política de memória e sobre a necessidade de apuração dos crimes do passado, evidenciando que através da Comissão o Estado brasileiro pela primeira vez reconheceu oficialmente os crimes cometidos durante a Ditadura Militar.

### **TEMA: Declaração Universal dos Direitos Humanos.**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento central para a democracia brasileira, a Constituição de 1988 a tem como parâmetro por exemplo. A declaração foi publicada em 1948 no contexto do pós-segunda guerra, naquele momento objetivava legislar sobre direitos inalienáveis dos seres humanos e, por conseguinte, garantir a defesa e aplicação desses direitos e evitar a ocorrência de novas barbáries contra a humanidade. O Brasil foi signatário em sua publicação e se comprometeu enquanto Estado em não violar nenhum dos direitos estabelecidos.

A história nos mostra que vários desses direitos foram violados durante a Ditadura Militar e ainda são violados nas sociedades democráticas, como por exemplo o Artigo V que proíbe e criminaliza a prática de tortura. Por esse motivo o trabalho com a declaração é urgente dentro das aulas de história. Mais do que saber da sua existência, é preciso aviltar a apropriação de seu conteúdo por discentes em prol da diversidade e da propagação dos direitos humanos.

### **SUGESTÃO 1: Debatendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos.**

**Objetivo:** gerar apropriação do conteúdo da declaração através de debate sobre seus artigos.

Pegue as cartas Declaração Universal dos Direitos Humanos do jogo, separe as cartas de preâmbulo das cartas dos artigos. Divida a sala em trios. Peça para alguém ler o preâmbulo da Declaração. Distribua a mesma quantidade de cartas para cada grupo. Peça para os grupos escolherem um artigo que possuem em mãos para comentar em voz alta e responder a seguinte questão: esse direito é garantido e respeitado no Brasil? Se possível solicite exemplos. Agora peça para um grupo escolher um artigo não lido e solicitar que outro grupo o comente e responda a questão anterior. Caso haja ideias divergentes, estimule o debate, sempre com respeito.

### **SUGESTÃO 2: Direitos humanos para humanos direitos?**

**Objetivo:** problematizar o senso comum de que os direitos humanos defendem pessoas criminosas.

Inicie a aula reproduzindo o vídeo “Direitos Humanos” (<https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDlSs>), em seguida proponha um debate sobre o que diferencia seres humanos? De onde viria a ideia de que os direitos humanos atendem somente parcelas específicas da população? Caso haja desconhecimento do documento, é importante propor ao corpo discente a reflexão de o porque eles não sabem seus direitos e acharem que somente outras pessoas os possuem.

Pegue as cartas Declaração Universal dos Direitos Humanos do jogo, separe as cartas de preâmbulo das cartas dos artigos, peça para uma pessoa pegar uma carta dos artigos: peça para explicar aquele artigo e depois responder em quais situações esse direito é violado? Quais ações tomar mediante essas violações? Abra para intervenções da sala.

Siga a dinâmica até o fim da aula ou até todos os direitos serem debatidos. Provavelmente o corpo discente não saberá indicar quais ações tomar mediante violações dos direitos humanos. Caso isso ocorra, solicite que realizem uma pesquisa para cada artigo. Por exemplo: o que fazer caso presencie o crime de tortura.

### **TEMA: Documentos Históricos.**

No jogo “Diálogos com as memórias: uma operação histórica” foram utilizados 29 documentos históricos produzidos no contexto do Golpe Civil-Militar de 1964 e durante a

Ditadura Militar. Cada um dos 29 documentos foi dividido em partes selecionadas para a atender à dinâmica do jogo de tabuleiro. Considerados fontes incríveis para estudar o período, seguem algumas sugestões de trabalho exclusivo com os documentos históricos.

### **SUGESTÃO 1: Golpe Civil-Militar de 1964**

**Objetivo:** propiciar ao corpo discente a compreensão de que o golpe de Estado não foi uma obra exclusiva militar, havia uma diversidade dos debates e posicionamentos do período.

Selecione as cartas dos seguintes documentos:

- “BASTA” – editorial jornal Correio da Manhã (RJ), 31 de março de 1964;
- “FORA” - jornal Correio da Manhã, de 01 de abril de 1964;
- “Programa da Frente Única de Apoio às Reformas de Base” – Jornal Correio da Manhã publicado fevereiro de 1964;
- “Mensagem ao Povo Brasileiro” – Revista das Classes Produtoras – março de 1964;
- “Prece a Anchieta” – Lida na “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” – março de 1964 e
- “Instrução reservada do general Castelo Branco” - 20 de março de 1964.

Divida a sala em grupos, distribua as cartas dos documentos acima, informe que os documentos completos estão no site <https://dialogoscomasmemorias.wordpress.com/> caso queiram lê-los e solicite que produzam uma ficha do documento: Quem produziu? Quando produziu? Qual assunto das cartas? Qual posicionamento político frente ao governo presidencial de João Goulart? Depois preenchidas as fichas, peça para que leiam em voz alta.

Após a leitura de todas estimule o debate: todos pensavam a mesma coisa? Quais eram as diferenças e quais eram as semelhanças. Finalize a conversa apresentando a definição de Golpe Civil-Militar presente no início do manual e busque esclarecer que o golpe foi um arranjo político feito por partes da sociedade civil, junto às Forças Armadas e ao capital estrangeiro, principalmente estadunidense.

### **SUGESTÃO 2: Revolução x Ditadura**

**Objetivo:** Apresentar a disputa de narrativas existente na época entre a narrativa oficial do Estado que chamava o ocorrido de revolução e os grupos opositores que chamavam de ditadura.

Selecione as cartas dividindo-as em dois grupos:

#### **DITADURA:**

- “Manifesto em nome da Verdade” - 1975;



- “Classe política surpresa com cassação de Alencar” publicado no jornal Diário do Paraná em julho de 1977;
- “Declaração de maio de 1965” Partido Comunista do Brasil;
- “Manifesto pela Frente Ampla” Carlos Lacerda de 1966;
- “Manifesto PTB”;
- “Exigências cristãs de uma ordem política” Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) de 1977;
- “Y JUCA PIRAMA: o índio, aquele que deve morrer” Conferência Nacional dos Bispos (CNBB) publicado em 1973;
- “EZTÉTYCA DA FOME” Glauber Rocha produzido em 1965;
- “Carta política da UNE” - 29º Congresso da UNE;
- “UNIDADE: na reconstrução da UNE” chapa Unidade 31º Congresso da UNE em 1979;
- “AO POVO BRASILEIRO” da Aliança Libertadora Nacional;

### **REVOLUÇÃO:**

- “Julgamento da Revolução” – jornal O Globo, 07 de outubro de 1984;
- “ATO INSTITUCIONAL Nº 1” de 9 abril de 1964;
- “ATO INSTITUCIONAL Nº 2” de 27 de outubro de 1965;
- “ATO INSTITUCIONAL Nº 5” de 13 de dezembro de 1968;
- “LEI No 5.250, de 9 de fevereiro de 1967” - “Lei de Imprensa”;
- “DECRETO-LEI Nº 314, de 13 de março de 1967” - “Lei de Segurança Nacional de 1967”;
- “DECRETO-LEI Nº 1.077, de 26 de janeiro de 1970”.

Separe a sala em três grupos: o primeiro deve receber as cartas que apontam para a narrativa da ditadura, o segundo deve receber as cartas que apontam para a narrativa da revolução e um terceiro não deve receber carta alguma.

Ao primeiro e segundo grupo peça que identifiquem: quem está escrevendo o documento e porque tem aquela visão do ocorrido (ditadura ou revolução) ou como justificam ela (é uma ditadura porque..., é uma revolução porque...). Diga aos grupos que eles terão que convencer o terceiro grupo de que aquilo era uma revolução ou uma ditadura.

Enquanto isso, o terceiro grupo deve pesquisar no livro didático como o período é chamado e porque é chamado dessa forma, ou entregue o texto “Nomes e datas” (p. 51 a 58) presente na revisão historiográfica feita por Carlos Fico no artigo “Ditadura Militar brasileira:

aproximações teóricas e historiográficas” (<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005>).

Após as análises, organize os grupos de forma que todas as pessoas se vejam sugerimos organizar a sala em formato de U com cada grupo ocupando um espaço específico. Siga a ordem dos fatos, inicie a apresentação pelo grupo da revolução, passe a palavra ao grupo da ditadura. Por fim peça para o terceiro grupo apresentar os resultados da pesquisa.

Ao fim das apresentações peça que os grupos digam em qual tempo histórico eles estão, a evidenciação do tempo histórico servirá para a diferenciação entre personagens do passado e análises produzidas no presente, estas frente a documentação recolhida do passado são capazes de afirmar a existência de uma Ditadura Militar.

Siga o debate refletindo sobre a historiografia do período, as conceituações e as tentativa de retorno da narrativa “da revolução de 1964”.

### **SUGESTÃO 3: INSTITUIÇÕES E DITADURA MILITAR**

**Objetivo:** reconhecer posicionamentos institucionais como opiniões importantes para o questionamento da Ditadura Militar.

Selecione as cartas:

- “Declaração de maio de 1965” Partido Comunista do Brasil;
- “Manifesto PTB” 1965;
- “Exigências cristãs de uma ordem política” Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) de 1977;
- “Y JUCA PIRAMA: o índio, aquele que deve morrer” Conferência Nacional dos Bispos (CNBB) publicado em 1973;
- “Manifesto da UBE” carta manifesto da União Brasileira dos Escritores publicado no Jornal Correio da Manhã (RJ) no dia 24 de outubro de 1964;
- “O REI DA VELA – PROGRAMA MANIFESTO DO OFICINA” José Celso Martinez produzido em 1967;
- “Carta política da UNE” - 29º Congresso da UNE;
- “AO POVO BRASILEIRO” da Aliança Libertadora Nacional.

Inicie apresentando a definição do que são instituições: são estruturas ou mecanismos de ordem social, que regulam o comportamento de um conjunto de indivíduos dentro de uma determinada comunidade (por exemplo empresas, grupos religiosos, agremiações políticas e etc.). Separe 8 grupos e entregue um conjunto de cartas para cada grupo.

Peça para os grupos identificarem: qual era o tipo de instituição (privada, pública, privada sem fins lucrativos, agremiações), qual é a relevância dessa instituição hoje em dia e qual era a importância no passado (nesse aspecto será preciso inferir a informação ou pesquisar na internet), qual o posicionamento dessa instituição sobre a Ditadura Militar e qual era a importância desse posicionamento para a sociedade do período?

Após esse momento, peça para que todos os grupos apresentem suas instituições, o posicionamento no passado e qual a importância que eles acreditavam que essa instituição tinha no combate à Ditadura Militar. Finalize a atividade com uma conversa sobre a importância das instituições nas definições sociais, apresente diferentes instituições em diferentes períodos, por exemplo Igreja Católica na idade média, Organização das Nações Unidas na Guerra Fria, etc.

## Impressão

O jogo pode ser impresso em qualquer folha de papel, recomendamos para melhores resultados estéticos gramaturas (espessuras) maiores, além disso, quanto maior a gramatura do papel maior será a durabilidade do jogo.

Para as cartas recomendamos utilizar papel de 180g/m<sup>2</sup> a 230g/m<sup>2</sup>, o tipo de papel escolhido influenciará na qualidade estética do jogo, recomendamos para todas as cartas a utilização de papel fotográfico Matte (sem brilho), reiteramos a utilização desse papel para as cartas fotografia devido a necessidade de analisar a imagem. Plastificar as cartas aumentará a durabilidade do jogo. Fica a critério de quem imprimir fazer isso sozinho ou propor essa realização como atividade preparatória discente ação ambientadora com os elementos do jogo.

O tabuleiro deve ser impresso em um papel 230 g/m<sup>2</sup> ou superior.

**Imprimindo em A2:** Para aumentar a durabilidade e a qualidade do tabuleiro recomenda-se uma junção de materiais. Uma camada de papel Horlle<sup>264</sup>, outra de papel cartão e a arte impressa em adesivo comum, a impressão em adesivo precisa ser realizada em uma gráfica. A montagem deve seguir a seguinte ordem: o papel cartão vai embaixo, sobre ele é colado o papel Horlle, para a colagem do papel cartão com o papel Horlle recomenda-se o uso de cola branca comum espalhada em uma camada fina utilizando um rolo sintético de poliéster de 5cm, cole os dois papéis, de deixe secar com um peso uniforme em cima do colado. Para

<sup>264</sup> O papel Horlle pode ser substituído por papel paraná, como esses possuem composições diferentes, caso se faça a opção pelo papel paraná recomendamos uma camada de papel cartão embaixo e outra em cima do papel paraná, pois esse em contato com a cola deixa o papel amarelado.

dobrar o tabuleiro, corte a colagem de papel no lugar em que deseja realizar a dobra (ao meio, em 3, ou 4 partes), junte as partes e depois cole o adesivo. Assim você dobrará o tabuleiro para dentro.

**Imprimindo em A4:** a impressão nesse tamanho demandará que as partes sejam unidas para a confecção do tabuleiro, as trilhas do jogo indicam os pontos de conexão de cada parte. O tabuleiro pode ter as quatro partes guardadas separadas, sendo montadas na hora de jogar. Quanto maior a gramatura do papel, maior será a durabilidade.

**Sobre as cores:** a produção do jogo foi realizada levando em consideração a impossibilidade de realizar a impressão colorida, por isso cada conjunto de cartas e os locais do tabuleiro contam com identificações simbólicas diferenciadoras de cada conjunto de cartas quando impressas em preto em branco. A impressão colorida do jogo impacta na aplicação e na adesão discente a esse. No entanto, ressaltamos a essencialidade da impressão das cartas Fotografia em papel fotográfico, ou ao menos de forma colorida, pois se impressas em preto e branco a qualidade e sua função no jogo será extremamente prejudicada.

**Manual de Utilização:** o manual foi criado em formato livreto, para a sequência correta das páginas realizar a impressão frente e verso.

Foi criado um canal na plataforma de vídeos online *Youtube*. Nele constam vídeos com as etapas de confecção do jogo (produção do tabuleiro e das cartas) e um tutorial das 6 primeiras rodadas do jogo. É possível acessá-lo através do endereço: [https://www.youtube.com/channel/UCtf2z4S8kOdkXwkDr\\_5WfTQ](https://www.youtube.com/channel/UCtf2z4S8kOdkXwkDr_5WfTQ).

## Referências bibliográficas

- BARTON, Keith & LEVSTIK, Linda. **Teaching History for the Common Good**. 2004.
- BATISTA NETO, Modesto Cornélio. **A democracia no Brasil**: Comissão Nacional da Verdade a construção democrática. Ed. Gramma. Rio de Janeiro, 2017.
- BAUER, Caroline Silveira. **Como será o passado?** História, historiadores e a Comissão Nacional da Verdade. Paco Editorial. São Paulo, 2017.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História**: sociedade e cidadania. Ed. 2. São Paulo: FTD. 2016
- BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade. Brasília**: CNV, 2014. v. 1.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_versao\\_final.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versao_final.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru: EDUCS, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos - 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- CARRETTA, Marcelo La. **Como Fazer Jogos De Tabuleiro**: Manual Prático. Curitiba: Ed. Appris. 2018.
- CARISSIMI, Laura B; RADÜNZ, Roberto. **Arquivo 7.0**: jogos e o ensino de História. MÉTIS: história & cultura – v. 16, n. 31. Universidade de Caxias do Sul, 2017. Disponível em:  
<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/5390>. Acesso em: 10 de mai. 2021.
- CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2015.
- CRUZ, Fernando de Souza. **Diálogos com as memórias da Ditadura Militar**: a construção de um jogo para o ensino de história no nível médio. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Sergipe. 2021. (no prelo)
- FICO, Carlos. **Além do golpe**: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Ditadura Militar brasileira**: aproximações teóricas e historiográficas. Florianópolis: Revista Tempo e Argumento, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017. Disponível em:  
<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender**. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

FREITAS, Itamar. **Livro didático**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. Dicionário do Ensino de História. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. p.143-148.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Médio na Base Nacional Curricular Comum**. I Colóquio de Educação Básica: O Ensino Médio Integral em Debate. Universidade Estadual da Bahia, 2020. (no prelo)

GAME BRASIL. **Pesquisa Game Brasil 2020**. Disponível em: <https://materiais.pesquisagamebrasil.com.br/painel-gratuito-2020>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

GIACOMONI, Marcelo P. **Construindo jogos para o Ensino de História**. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Ed. Perspectiva 2000.

JELIN, Elizabeth. **Los Trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo XXI, 2002.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 3ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LEE, Peter. **Putting Principles into Practice: Understanding History**. In: National Research Council. How Students Learn: History in the Classroom. Washington, DC: The National Academies Press, 2005.

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton. **Novas tecnologias**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. Dicionário do Ensino de História. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. p.179-184.

MAYNARD, Dilton; SILVA, Marcos. **E-Storia**. Revista História Hoje, v. 1, no 2, p. 249-252 - 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/54/44>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

MAYNARD, Dilton C. S. **Passado eletrônico: notas sobre história digital**. Acervo - Revista do Arquivo Nacional, v. 29, n. 2, p. 103-116, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/44800>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

MEINERZ, Carla B. **Jogar com a história na sala de aula**. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Direito ao Passado – Uma Discussão Necessária à Formação do Profissional de História**. Aracaju: Editora UFS, 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, 1948. Disponível em:

<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 1984. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/degradant.htm>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história.** Chapecó: Ed. Argos, 2004.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Trad. Alain François (et al.). Campinas, SP. Editora Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência.** Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História Militar do Brasil.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TELES, Janaína de Almeida. **Os familiares de mortos e desaparecidos políticos e a luta por “verdade e justiça” no Brasil.** In TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (org.). O que resta da ditadura – a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

TERSTCHENKO, Michel. **O bom uso da tortura ou como as democracias justificam o injustificável.** Trad. Constância Maria Egrejas Morel. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **Los usos de la memoria.** Colección Signos de la Memoria. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Chile, 2013. Disponível em: [https://ww3.museodelamemoria.cl/wp-content/files\\_mf/1541602168SIGNOS\\_TODOROV.pdf](https://ww3.museodelamemoria.cl/wp-content/files_mf/1541602168SIGNOS_TODOROV.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021.



#### CRÉDITOS:

##### **Roteiro e produção acadêmica:**

Fernando de Souza Cruz

##### **Orientação acadêmica:**

Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro

##### **Design gráfico do jogo de tabuleiro:**

Bruno Perê (beperere@gmail.com) e Vander xCheX (vanderche87@gmail.com)

##### **Construção do site:**

Thiago Freire de Carvalho (thiago.freire45@gmail.com)

##### **Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História**

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão/Sergipe – 2021



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**APÊNDICE C –** Jogo de tabuleiro Diálogos com as memórias: uma operação histórica<sup>265</sup>  
(109 páginas)

---

<sup>265</sup> Os arquivos do Jogo de Tabuleiro foram criados como imagens no software Illustrator e salvos em formato protegido para impressão (.pdf). A conversão destes para inserir no corpo do texto desconfiguraria o conteúdo. Por esse motivo, optamos por inseri-los ao final sem a numeração de cada página, indicando somente a quantidade de páginas do arquivo.