



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



GABRIEL DA SILVA CUNHA

**O AUTORITARISMO EM QUESTÃO.
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A DITADURA MILITAR
BRASILEIRA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA.**

ANANINDEUA-PA

2022

GABRIEL DA SILVA CUNHA

O AUTORITARISMO EM QUESTÃO.
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A DITADURA MILITAR
BRASILEIRA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Ananindeua, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Broni de Mesquita

ANANINDEUA-PA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C972a Cunha, Gabriel da Silva.

O autoritarismo em questão: um estudo de caso sobre o ensino de história e a Ditadura Militar Brasileira na Escola de Aplicação da UFPA / Gabriel da Silva Cunha. — 2022.
169 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Thiago Broni de Mesquita
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional
em Ensino de História, Ananindeua, 2022.

1. Ensino de História. 2. História. 3. Ditadura Militar Brasileira. 4. Cultura Histórica. I. Título.

CDD 981



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

GABRIEL DA SILVA CUNHA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Thiago Broni de Mesquita e constituída pelos examinadores Profa. Dra. Edilza Joana de Oliveira Fontes, Prof. Dr. Davison Hugo Rocha Chaves e Prof. Dr. Paulo Cesar Gomes Bezerra, reuniu-se no dia 26 de agosto de 2022, às 14:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando GABRIEL DA SILVA CUNHA intitulada: "O Autoritarismo em Questão: Um Estudo de Caso Sobre o Ensino de História e a Ditadura Militar Brasileira na Escola de Aplicação da UFPA." Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi APROVADA, com conceito EXCELENTE pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Prof. Dr. Thiago Broni de Mesquita
Orientador

Profa. Dra. Edilza Joana de Oliveira Fontes
Membro da Banca / PPGEH /UFPA

Prof. Dr. Davison Hugo Rocha Chaves
Membro Externo da Banca / UNIFESSPA

Prof. Dr. Paulo Cesar Gomes Bezerra
Membro Externo da Banca / UFF

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha família por todo o apoio e dedicação, sem os quais posso afirmar com toda certeza que não teria conseguido alcançar tudo que alcancei até aqui.

À Yasmin Julye, minha melhor amiga, companheira, namorada, pessoa com quem escolhi compartilhar minha vida e felicidade, dedico um agradecimento especial por todo o amor e carinho direcionados a mim. Teu apoio foi imprescindível, principalmente nos momentos de dificuldade e dúvida, nos quais nunca deixaste de acreditar no que podemos conquistar juntos. Só tenho a te agradecer por todo o companheirismo e espero poder retribuir à altura tudo o que fizeste por mim ao longo de todos esses anos. Muito obrigado, meu amor.

Também não poderia esquecer o apoio dos meus amigos, cuja existência torna mais leve a minha jornada pessoal e acadêmica. Gostaria de agradecer especialmente minha amiga Flaviana Pantoja, pelas sugestões e pela paciência nessa fase tão importante da minha trajetória acadêmica.

Ao meu orientador, professor Thiago Broni de Mesquita, agradeço por toda a atenção e dedicação destinados a essa dissertação. Obrigado por todas as palavras de incentivo e pela ajuda ao longo desses anos dedicados à pesquisa.

Estendo minha gratidão também aos membros da banca examinadora. Obrigado pelas sugestões, que tanto enriqueceram meu trabalho, e por disponibilizarem seus conhecimentos em favor da pesquisa desenvolvida.

Manifesto meus profundos agradecimentos também à toda equipe de docentes de História da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, sem os quais essa pesquisa não teria sido possível. Obrigado pela atenção, disponibilidade e por aceitarem dividir comigo seu tempo, suas experiências e seus conhecimentos.

Gostaria de agradecer também aos colegas da turma 2020, em especial ao Rafael Matos e ao Christofher, por todas as trocas de informações, conversas informais, indicações de referências e suporte mútuo durante um período tão cheio de desafios quanto os últimos anos.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo debater o conceito de autoritarismo e como o mesmo mobiliza questões como o revisionismo e o negacionismo sobre a ditadura militar brasileira. Para realizar tal objetivo, foi realizado um estudo de caso com os professores de história da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, instituição escolhida como lócus da pesquisa por conta das dificuldades oriundas da pandemia do novo coronavírus para este trabalho e pela possibilidade de analisar as experiências de um número maior de professores. A pesquisa também analisa de que modo essas narrativas estão presentes em diferentes ambientes e como se apresentam em seu local de trabalho, além de discutir os diferentes recursos e estratégias que podem ser utilizadas pelos professores no ensino sobre a ditadura militar brasileira. Como produto, foi feito um blog, com postagens construídas a partir das análises das referências bibliográficas, experiências relatadas pelos professores participantes e da análise de páginas dedicadas a disponibilizar recursos sobre a ditadura militar brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História, ProfHistória; Ditadura Militar Brasileira; Cultura Histórica.

ABSTRACT

This work aims to discuss the concept of authoritarianism and how it mobilizes issues such as revisionism and denialism about the Brazilian military dictatorship. To achieve this objective, a case study was carried out with the history professors of the School of Application of the Federal University of Pará, an institution chosen as the locus of research due to the difficulties arising from the new coronavirus pandemic. The research also analyzes how these narratives are present in different environments and how they present themselves in their workplace, in addition to discussing the different resources and strategies that can be used by teachers in teaching about the Brazilian military dictatorship. As a product, a blog was created, with posts built from the analysis of bibliographic references, experiences reported by the participating teachers and the analysis of internet pages dedicated to providing resources about the Brazilian military dictatorship.

Keywords: History Teaching, ProfHistória, Brazilian Military Dictatorship, Historical Culture

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Tweets do presidente Jair Bolsonaro em apoio à instauração da Ditadura Militar Brasileira.....	28
Figura 2 - – Exemplo de debate nas respostas à sequência de tweets de Jair Bolsonaro	29
Figura 3 - Manifestantes na Marcha da Família com Deus pela Liberdade em São Paulo (2014)	38
Figura 4 - Imagem de divulgação do documentário “1964: Brasil entre armas e livros”	43
Figura 5 – Documento contendo a censura imposta à canção “Cálice”, de Chico Buarque ...	66
Figura 6 – Representação de um preso sofrendo torturas físicas e mentais	78
Figura 7 - Charge representando Jango e outros personagens da política brasileira.....	80
Figura 8 – Obra de Henfil relacionada ao assassinato de Vladimir Herzog.....	81
Figura 9 – Podcast “REVISIONISMOS sobre a Ditadura Militar - História FM 003”	93
Figura 10 – Pesquisa do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) realizada entre 20 e 30 de março de 1964, com base em 950 entrevistas	94
Figura 11 – Exemplo de fonte histórica disponível no site “História da Ditadura”	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 SOBRE AUTORITARISMO E ENSINO DE HISTÓRIA	15
1.1 Ditaduras, Consciência e Cultura Histórica.....	15
1.2 Autoritarismo, Ditadura, História Pública e Ensino de história.	34
2 SOBRE CULTURA HISTÓRICA, SABERES DOCENTES E O ENSINO DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA	55
2.1 A construção dos saberes docentes sobre a ditadura militar	60
2.2 A música e o ensino de história da ditadura	63
2.3 Os filmes e o ensino de história da ditadura	68
2.4 Os quadrinhos e as charges no ensino da ditadura	74
2.5 Encerrando a análise.....	84
3 DITADURA E ENSINO: UM BLOG VOLTADO PARA PROFESSORES	86
3.1 Uma breve reflexão sobre a História digital.....	86
3.2 A origem do projeto “Ditadura e Ensino”	98
3.3 A plataforma Wix.com e a criação do blog.....	101
3.4 As categorias dentro do “Ditadura e Ensino” e as postagens disponibilizadas	101
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – MODELO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA	115
APÊNDICE B – POSTAGENS DO BLOG “DITADURA E ENSINO”	116

INTRODUÇÃO

No ano de 2014 completou-se 50 anos do golpe de Estado de 1964, que levou o Brasil a uma ditadura militar brasileira por 21 anos. Essa efeméride levou a uma ampliação dos debates entre historiadores sobre os diferentes aspectos relacionados ao contexto do golpe, à ditadura que se seguiu e o processo de redemocratização, dentre outras questões. Ao longo de anos que antecederam essa efeméride, documentações foram descobertas e grupos de pesquisa sobre ditadura militar brasileira foram criados, denotando um crescente interesse em torno dessa temática. Nesse contexto houve um grande aumento da produção de trabalhos acadêmicos sobre o período 1964 – 1985, bem como a publicação de diversos livros sobre o tema.

Antes mesmo do “aniversário” do golpe, outra questão que mobilizou tais discussões foi a eleição de Dilma Rousseff para a presidência da república, em 2010. Esse fato também pode ser considerado um marco, visto que a primeira presidente mulher do Brasil participou durante sua juventude da resistência à ditadura militar brasileira, sendo presa e torturada na época. Sua chegada ao cargo máximo da política brasileira tem um grande peso simbólico dentro desse contexto.

Além disso, durante seu primeiro mandato foi instituída a Comissão Nacional da Verdade (CNV), criada pela lei 12.528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012, com o objetivo de “apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988”¹, com destaque para as apurações relacionadas do período da ditadura militar brasileira. Com a ação da CNV, foram coletados documentos, depoimentos, fotos, audiências públicas foram realizadas e, em seu relatório final, foram apresentados detalhes sobre detenções ilegais, tortura e outros crimes cometidas por agentes do Estado².

Porém, tais discussões parecem ter desagradado fortemente uma parcela conservadora e com fortes tendências autoritárias. Nesse período nota-se também um crescimento da circulação de narrativas produzidas em defesa da ideia de que o golpe efetuado pelos militares em 1964 foi um movimento necessário para a defesa da democracia, dos valores cristãos e contra a “ameaça comunista” que pairava sobre nosso país.

¹ **A CNV.** Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>. Acesso em: 12/07/2022

² **Comissão da Verdade completa 10 anos com legado ofuscado por crise política.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/05/comissao-da-verdade-completa-10-anos-com-legado-ofuscado-por-crise-politica.shtml> Acesso em: 12/07/2022

Além disso, esses discursos tendem a estabelecer uma relativização ou até mesmo a negação dos crimes cometidos por agentes do Estado brasileiro durante o período, afirmando que eram mecanismos necessários para combater “os inimigos da nação”, “punir terroristas” ou que simplesmente que tais violações dos Direitos Humanos não existiram e são apenas invenções, mentiras contadas pelos críticos da ditadura militar brasileira para desmoralizar os militares.

2014, ano de divulgação do relatório final da Comissão Nacional da Verdade, foi muito conturbado no Brasil, em vários sentidos. O país atravessava uma grave crise econômica e política, o resultado das eleições foi contestado, a polarização ideológica crescia cada vez e pedidos por uma nova ditadura militar eram realizados em passeatas que mobilizaram milhares de pessoas.

No agitado período entre 2014 e 2018, foi possível observar um acirramento ainda maior desse tipo de narrativa. O ponto culminante desse contexto foi a eleição de Jair Bolsonaro, militar de baixa patente que durante muitos anos foi deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro. O atual presidente “cresceu politicamente” de maneira notável ao longo da última década, famoso pelas polêmicas e pelas defesas exaltadas da ditadura militar, que realizou ao longo de décadas.

Dentre os grupos nos quais é possível observar discursos favoráveis à ditadura militar – ou que, no mínimo, entendem que se tratou de um movimento “necessário” diante do contexto político da época – e à “defesa da família, dos valores cristãos e da liberdade”, contrários ao “comunismo que ameaça o Brasil”, destacam-se muitos políticos e jornalistas de direita, empresários, lideranças de igrejas, agentes de segurança pública e das Forças Armadas.

Porém, nem toda a sociedade concorda com esses pontos de vista. Os historiadores especializados na temática, os grupos que defendem os Direitos Humanos e a democracia, jornalistas, as vítimas da violência perpetrada pelo Estado naquele período, dentre outros, são categorias que se posicionam de maneira contrária à ideia da Ditadura como uma solução viável para as contradições políticas do contexto de 1964 e da consequente violência, censura e repressão como atitudes justificadas.

O embate entre essas visões antagônicas, com o crescimento do número de usuários brasileiros da internet em geral e, em especial, de redes sociais como Facebook e Twitter, por exemplo, tornou-se ainda mais visível, envolvendo a criação de diversas páginas, postagens em formato de texto, imagens e recortes de vídeos para transmissão em aplicativos de mensagens instantâneas.

Essas disputas de narrativas não ficam restritas à internet. Podem ser observadas também em outros espaços, como reuniões familiares, igrejas, ambientes de trabalho – tanto no setor público quanto nas empresas privadas – e até mesmo nas escolas. E foi justamente a partir deste último espaço mencionado que surgiu o embrião da ideia para executar essa pesquisa.

Anos atrás, em uma aula sobre ditadura militar brasileira em uma sala do 3º ano do Ensino Médio, enquanto acontecia a exposição dos *slides* e da parte do conteúdo que explica os eventos que levaram à destituição de João Goulart do cargo de presidente da República e o início da ditadura militar brasileira, um aluno questionou o que estava sendo apresentando, acusando de ser um discurso que colocava “toda a culpa dos acontecimentos nos militares”. Para amenizar a situação, foram apresentados os diversos autores – Carlos Fico, Daniel Aarão Reis, Jorge Ferreira, Thomas Skidmore e outros – que serviram de base para o planejamento daquela aula.

Algum tempo depois, em perfis de rede social, diferentes alunos compartilharam postagens de apoio a discursos que atacavam a democracia, os direitos de minorias sociais e denunciavam “os perigos do socialismo e do comunismo”. Ao mesmo, conversando com vários colegas de profissão, percebi que a preocupação diante desse quadro é relativamente comum, somada à necessidade sentida pelos docentes em se “apropriar” de diferentes ferramentas e recursos existentes na atualidade

Tais situações levaram a um questionamento: como é a relação estabelecida pelos professores com esse tipo de conteúdo?

No final de 2019, tivemos notícia dos primeiros casos de uma nova doença: o SARS-CoV-2³. Nos meses seguintes, houve a necessidade do isolamento social como medida de prevenção contra uma doença que já alcançava o status de pandemia. Estabelecimentos comerciais, de forma geral, e estabelecimentos de ensino tiveram que fechar suas portas momentaneamente.

O fechamento de escolas e universidades durante o auge da pandemia do novo coronavírus foi um duro golpe. Não questionamos o caráter extremamente necessário do isolamento social diante de uma doença para a qual ainda não tínhamos disponível uma vacina para prevenir o contágio ou até mesmo um medicamento que comprovadamente pudesse combater a enfermidade.

³ **Histórico da pandemia de COVID-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 02/07/2022

Mas podemos afirmar que esse fechamento, somado aos danos psicológicos e físicos de curto e longo prazo que a pandemia já estava causando, afetou fortemente os estudantes e professores Brasil afora. No caso específico deste trabalho, tais eventos ocorreram ainda no início do curso do Mestrado Profissional em Ensino de História. Foi necessária uma rápida adaptação à nova realidade, cursando as disciplinas realizadas exclusivamente via internet.

Obviamente, tal contexto também afetou a pesquisa em si. As atividades nas instituições de ensino foram interrompidas e o contato com os alunos e colegas de trabalho ocorreu, durante meses, de forma exclusivamente virtual. Foi necessário um rápido aprendizado em relação ao chamado “ensino remoto”, tanto para cursar as disciplinas do mestrado quanto para continuar desempenhando o trabalho docente.

O distanciamento social também impactou nas orientações para a produção da dissertação. Todos os encontros entre o orientador e eu foram feitos através do aplicativo Google Meet, não chegamos a ter nenhum encontro presencial. Essa é uma situação muito atípica, necessária por todo o contexto em que vivemos nos últimos anos, mas considero ser muito prejudicial ao andamento de qualquer pesquisa.

Isso tudo também me levou a perceber o quanto o “mundo digital” já encontrou seu caminho dentro do campo da educação. Sem a internet e os aplicativos que permitissem reuniões de maneira online, seria praticamente impossível continuar desenvolvendo as atividades enquanto não fosse seguro voltar ao “ensino presencial”. Portanto, esse é um aspecto que não pode ser ignorado – e acredito que será o objeto de uma infinidade de pesquisas no campo da educação durante vários anos.

Já existem pesquisas sobre o ensino de história e a Ditadura Militar Brasileira, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA)⁴, que discutem diferentes aspectos que também são abordados neste texto.

Por exemplo, a dissertação intitulada “Memórias em disputa: a Ditadura civil-militar e o ensino de história”, de autoria de Eleandro Viana da Rosa, discute a relação entre o ensino de história sobre as “disputas de memória” no que diz respeito à ditadura militar brasileira, obtendo os dados a partir de entrevistas com professores e atividades realizadas por alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Outras pesquisas, como “Memória da Resistência à Ditadura Militar Brasileira: Guia para Utilização de Filmes em Sala de Aula”, de Deborah Silva de Queiroz, e “Ensino de história,

⁴ Utilizando o termo “ditadura” no sistema de busca dos sites https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese e <https://profhistoria.com.br/articles>, é possível encontrar 17 dissertações publicadas que abordam a relação entre a ditadura militar brasileira e o ensino de história.

cinema e ditadura civil militar no Brasil: os filmes *Batismo de Sangue* e *O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias* entre história e memória”, de Cristal Guerra Donatti, discutem as relações entre história e cinema e como a linguagem cinematográfica pode ser utilizada no ensino sobre a ditadura.

Esses são apenas alguns exemplos de trabalhos que compartilham da temática central desta pesquisa, mas não são os únicos: há, no banco de dissertações, pesquisas sobre relações que podem ser estabelecidas entre livros didáticos, futebol, histórias em quadrinhos e esculturas, por exemplo. E, com certeza, muitas outras pesquisas ainda estão por vir, abordando inúmeros aspectos e possibilidades entre o ensino de história e a ditadura militar brasileira.

Portanto, mantendo o interesse na relação entre o ensino de história, a ditadura militar brasileira, as “disputas” entre narrativas e os diferentes materiais que podem ser utilizados na construção do conhecimento histórico sobre a temática, nos perguntamos: quais os pontos de vista dos docentes diante desse quadro? De que maneira os professores de história percebem a questão do negacionismo e do revisionismo sobre o regime militar brasileiro e como tal situação impacta no trabalho docente? Quais recursos e estratégias utilizados por esses profissionais?

Como grupo participante da pesquisa, em conjunto com o orientador, escolhi os professores de história da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, por diversos motivos. Uma quantidade maior de docentes entrevistados forneceria mais informações sobre a temática pesquisada. Além disso, trata-se de um grupo muito qualificado do ponto de vista acadêmico e de experiência em sala de aula. São professores com diferentes “especialidades” dentro do campo de conhecimento da ciência histórica, que realizaram sua graduação (e seus cursos de pós-graduação) em diferentes períodos. A instituição na qual trabalham é rotineiramente espaço para o desenvolvimento de projetos envolvendo os docentes e os estudantes.

Além disso, o orientador dessa pesquisa é professor da instituição, o que facilitou o contato com os professores da instituição. Por fim, levando em consideração todos os fatores mencionados acima, em conjunto com todas as dificuldades decorrentes da pandemia de Covid-19, a escolha dos professores de história da Escola de Aplicação da UFPA como grupo participante da pesquisa foi a solução encontrada para que fosse possível desenvolver o trabalho.

Para que a coleta dos dados necessários à realização da pesquisa mesmo em uma situação tão atípica quanto o que foi imposto pela pandemia, foi necessário realizar as entrevistas com os professores através do Google Meet, mantendo o distanciamento social.

Inclusive o próprio contato com os professores a serem entrevistados foi feito de maneira exclusivamente online, através inicialmente de e-mail e do aplicativo mencionado.

De qualquer forma, todos os docentes se mostraram muito interessados em participar da pesquisa, manifestando seus pontos de vista, relatando suas experiências e dificuldades diante desse contexto de rápida mudança dentro do espaço escolar e de outros “ambientes” existentes na sociedade.

Assim, a dissertação “O autoritarismo em questão: um estudo de caso sobre o ensino de história e a ditadura militar brasileira na Escola de Aplicação da UFPA” está dividida em três capítulos:

No primeiro, intitulado “Sobre autoritarismo e ensino de história”, é dedicado a discutir os principais conceitos que norteiam esta pesquisa: consciência histórica, cultura histórica, autoritarismo e ditadura militar brasileira. Além disso, discute a “função” do ensino de história como uma “ferramenta” a ser utilizada pelos alunos para se posicionarem diante de discursos que atacam os Direitos Humanos e a democracia.

Debate também a circulação dessas narrativas em diferentes “espaços” com os quais os alunos entram em contato no cotidiano e como os professores de história da Escola de Aplicação da UFPA percebem as questões relacionadas ao revisionismo e negacionismo da ditadura militar brasileira.

O segundo, cujo título é “Sobre cultura histórica, saberes docentes e o ensino da ditadura militar brasileira”, propõe-se a analisar como os professores de história da Escola de Aplicação da UFPA se relacionam com diferentes materiais e recursos no planejamento e na execução de suas aulas sobre o regime militar brasileiro. A utilização de música, histórias em quadrinhos e filmes são alguns dos aspectos abordados nessa parte do texto.

Por fim, o terceiro capítulo, “Ditadura & Ensino: um blog voltado para professores”, é iniciado com um breve debate sobre História Digital e sua relação com a temática abordada ao longo da dissertação. Descreve também alguns sites que consideramos como bons “exemplos” de páginas que contém recursos que podem ser utilizados pelos professores para suas aulas sobre o período 1964 – 1985. Por fim, apresenta o “Ditadura & Ensino” – o “produto” desta dissertação –, que consiste em um blog com postagens relacionadas ao ensino de história e a ditadura militar brasileira, com o objetivo de fornecer aos professores a possibilidade de pensarem novas estratégias ao construírem seus planejamentos e desenvolverem atividades sobre o tema no ambiente escolar.

1 SOBRE AUTORITARISMO E ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo tem como objetivos debater os principais conceitos a serem utilizados ao longo do texto – consciência histórica, cultura histórica, autoritarismo, ditadura militar brasileira –, refletir sobre os revisionismos e negacionismos sobre os crimes cometidos por agentes do Estado brasileiro durante o período 1964 – 1985 e analisar as percepções e experiências dos professores da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará em relação à influência que essas questões exercem no ensino de história.

1.1 Ditaduras, Consciência e Cultura Histórica;

Tomando como ponto de partida a Ditadura Militar Brasileira (1964 – 1985), é necessário delimitar algumas características de sua apresentação em diferentes formatos. A Ditadura militar Brasileira surgiu em um contexto histórico peculiar, após o breve período denominado como “Quarta República”, “República Populista” ou “Período Liberal-Democrático”. Tal conteúdo é muito estudado na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, além da própria historiografia e do interesse crescente sobre o assunto, manifestado em discussões em redes sociais, reportagens, debates presenciais, entre outros.

Também é possível observar abordagens sobre essa temática em diferentes formatos, como histórias em quadrinhos, filmes, música, séries e documentários. Nesse sentido, compreendemos que um conceito importante para nos ajudar a refletir sobre as “formas” como os conhecimentos históricos se apresentam é justamente o que compreendemos como cultura histórica.

Segundo Jorn Rüsen, historiador alemão e importante pesquisador no campo do ensino de história,

A “cultura histórica” contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artísticas, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos de memória histórica pública, como concreções e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a ‘cultura histórica’ sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, os meios, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva e integra as funções de ensino, do entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de memorizar, na unidade global da memória história (RÜSEN, 1994, pp. 2 – 3, tradução nossa)⁵.

⁵ No original: “La ‘cultura histórica’ contempla las diferentes estrategias de la investigación científico-académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros

Assim, a interpretação e atribuição de sentido ao passado não são efetuadas exclusivamente por historiadores e professores de história, mas também por jornalistas, cineastas, escritores, dentre outros. Os diversos “produtos” decorrentes dessa atividade, efetuada por agentes tão diferentes entre si, fazem parte da relação da nossa sociedade com o passado, visto que todos nós somos influenciados de uma forma ou de outra por essas produções.

Desse modo, a cultura histórica se apresenta como um conceito que engloba diferentes aspectos. Ao mesmo tempo em que se refere ao processo de investigação científica e a diferentes “formas” de produção de conhecimento histórico, como o produzido na escola, o entretenimento, entre outros, pode-se entender também que

A cultura histórica nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo (RÜSEN, 2007, p. 121).

Os diferentes formatos citados no começo do texto, quando utilizam de uma forma ou de outra o conhecimento histórico, se configuram como elementos pelos quais os seres humanos que os produziram buscaram dar algum significado à história – ou, pelo menos, a determinados eventos específicos, visto que sua criação não é isolada de seu tempo histórico.

Pensar o modo como a Ditadura Militar Brasileira aparece em diferentes elementos da cultura histórica é uma maneira muito interessante de investigar de que modo as interpretações de diferentes setores da sociedade sobre o tema se apresentam e se articulam com o ensino de história, levando em consideração diferentes aspectos da “produção” de tais elementos, visto que

A expressão “cultura histórica” articula sistematicamente o aspecto cognitivo da elaboração da memória histórica, cultivado pela ciência, com o aspecto político e estético dessa mesma elaboração. Um aspecto não pode ser pensado sem o outro, pois a relação entre eles já é uma questão própria à razão, na aplicação prática do saber histórico. Ciência, política e arte podem instrumentalizar-se mutuamente no campo da consciência histórica (como fator cultural da orientação existencial), abreviando ou mutilando a dimensão

procedimientos de memoria histórica pública, como concreciones y expresiones de una única potencia mental. De este modo, la 'cultura histórica' sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los medios, y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica”

do saber histórico por elas adotada (...). Elas podem, todavia, compensar essa tendência, ao completarem-se reciprocamente em seus potenciais de racionalidade e, em conjunto, os incrementarem. (RÜSEN, 2007, p. 122)

Objeto de crescente interesse e debate nos últimos anos, a Ditadura Militar Brasileira se configura como um conteúdo obrigatório para a disciplina história no ensino básico. Trata-se de um tema sensível, recheado de traumas, imagens e textos fortes, muito importante de ser discutido, dentre outros motivos, por ser uma marca tão recente na história do nosso país.

Porém, mesmo com toda a produção (na historiografia, nos livros didáticos ou nas diversas formas nas quais o conhecimento histórico se apresenta) acerca dessa temática, os discursos de ódio, de apoio a esse regime autoritário e de desrespeito aos direitos humanos continuam reverberando na sociedade. Por que isso acontece, ainda que existam tantos debates e trabalhos sobre os efeitos cruéis que tal forma de governar e organizar a sociedade causaram ao longo de décadas? Tais questionamentos podem surgir após uma reflexão sobre apontamentos feitos por Rüsen:

Não é possível pensar em nenhum tipo de dominação cuja legitimação não recorra aos saberes históricos. Os participantes do poder e da dominação estipulam suas relações mútuas ao longo do tempo com argumentos históricos, e as internalizam sob a forma de identidade histórica (...). O efeito político do saber histórico pode ser demonstrado igualmente pelo exemplo da identidade nacional. Sem as forças cognitivas da formação histórica, a identidade nacional tende a se tornar uma relação mental interna e externa dotada de potencial agressivo nada negligenciável, que, sob determinadas circunstâncias, liberaria energia destrutiva (RÜSEN, 2007, pp. 127 – 128)

Desse modo, Rüsen chama a atenção para um “uso” da história como instrumento de domínio ou legitimação, com consciência negativa para a identidade nacional, que seria dotada de “potencial agressivo”. Considerando tais afirmações, é possível afirmar que os usos políticos do conhecimento histórico podem resultar em problemas sociais graves, dentre os quais podemos destacar a falta de uma “consciência de classe” por parte da população, que pode apoiar determinados projetos sem conhecer de fato as consequências da sua execução e sem fazer parte da parcela da sociedade de fato beneficiada por tais ações, além da reverberação de discursos violentos e apologéticos de formas de governos e ideologias autoritárias – como as citadas anteriormente neste texto.

Pensando nesses apontamentos e nas reflexões postas até o momento, é importante definirmos o que é consciência histórica:

Consciência histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo. A constituição da CH [Consciência Histórica] é um momento lógico da operação do pensamento histórico e está imersa no ambiente abrangente da cultura histórica (MARTINS in FERREIRA e OLIVEIRA, 2019, p. 55)

Ainda de acordo com Rüsen (2001, p. 57), poderíamos apontar a consciência histórica como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo”. Seu “objetivo” poderia ser definido da seguinte maneira:

A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produz a ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática (RÜSEN, 2007, p. 110)

Considerando que, para Rüsen, formação histórica “pressupõe a capacidade de aprender os contextos abrangentes – e de refletir sobre eles”, significando “o conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio (...)”. (RÜSEN, 2007, p. 95), se um dos objetivos do ensino de história, então, seria fornecer as “ferramentas” para que os alunos possam atuar na construção de uma sociedade mais democrática, consciente dos males oriundos dos discursos que fazem apologia à violência e a formas de governo que não respeitam a democracia e os direitos humanos, é preciso pensar tais práticas de ensino levando em consideração que

(...) ensinar história considerando a consciência histórica é desenvolver atividades que permitam que o educando conheça história – de preferência a história que, de forma mais aproximada, seja sua história – ao mesmo tempo que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribuiu significado. O famoso bordão de que ‘o aluno deve produzir conhecimento histórico’ não conduz (embora também não impeça) a que ele tenha que fazer pesquisa histórica parecida com a convencional, mas indica muito mais que ele pode construir interpretações passíveis de serem usadas para sua própria história, que envolve seu passado, presente e futuro. (CERRI, 2011, p. 130)

Desse modo, devemos pensar na seguinte questão: Como o Ensino de História pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de se posicionarem contrários a discursos de

ódio, de ataques à democracia e aos direitos humanos, bem como reconhecerem (e combaterem) discursos de apoio à Ditadura Militar Brasileira?

Esse tipo de discurso, no passado, cresceu em situações de crise econômica ou política – ou ambos –, com drásticas consequências para os países que sofreram esses processos históricos e, nos últimos anos, têm acontecido com relativa frequência manifestações de revisionismo histórico, apologia a regimes autoritários e mesmo defesa de medidas como fechamento de congresso, instauração de governos militares como “solução” para a corrupção, dentre outras coisas.

É compreensível a dificuldade em trabalhar temas que mobilizam memórias causadoras de “mal-estar” na sociedade, como ditaduras de modo geral, embora, infelizmente, a apologia e relativização das atrocidades cometidas em tais períodos encontre apoiadores ainda hoje. Mas é justamente por isso que o ensino de história e a própria ciência histórica não devem “fugir” de tais debates; pelo contrário,

os historiadores devem ser agentes do luto social, aqueles que expõem o sangue derramado e o cheiro de carne calcinada para que se clame novamente contra a injustiça e o crime produzidos. a história deve ser o trabalho com o trauma para que ele deixe de alimentar a paralisia e o branco psíquico e histórico e possa levar à ação, à criação, à invenção, à afirmação da vida naquilo que ela tem de beleza. (ALBUQUERQUE JÚNIOR in VARELLA [et al], 2012, pp. 65 – 66)

Um ensino de história que reflita sobre essas questões e tenha como objetivo ser de fato uma “ferramenta” utilizada pelos alunos na compreensão da realidade que os rodeia e na utilização de tais interpretações na orientação de suas vidas, portanto, não pode ser estruturado como uma “narrativa” simplesmente voltada à memorização de datas, fatos e nomes de “personagens importantes da história”.

Tal ensino, praticado durante muito tempo – até hoje, inclusive, é possível ouvir pais, alunos e até mesmo alguns profissionais da educação categorizando a história como uma “matéria decorativa” – tem grandes possibilidades de ter o efeito contrário ao esperado, tornando a aula de História extremamente enfadonha aos alunos. É uma reclamação “de mão dupla”, bem delineada nas palavras de Flávia Eloisa Caimi:

Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos

adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável (CAIMI, 2006, pp. 18 – 19)

O trecho acima traz algumas afirmações bem interessantes para pensarmos em várias questões relacionadas ao ensino de história, à prática docente e a própria relação estabelecida pelos alunos com o conhecimento histórico e a forma como é construído. É difícil apontar a “causa principal” do desinteresse dos alunos pelas aulas de História, mas o “deslocamento” entre os conteúdos estudados e a realidade dos alunos bem como a “utilidade” de tal conhecimento para suas vidas possivelmente pode ser apontado como um desses fatores.

Muitos professores de História já ouviram a frase “para que vai servir isso?” nas aulas sobre o Egito Antigo ou a sociedade medieval, por exemplo, embora tal questionamento não seja exclusivo dessas temáticas mais “distantes temporalmente” do aluno contemporâneo. Essa pergunta pode ser respondida ao estabelecermos conexões com formas de exploração do trabalho, diferentes maneiras de organização social, conflitos entre os diferentes grupos que existem nas sociedades em questão e na atual, enfim, nas continuidades e rupturas entre diferentes períodos da história, não perdendo de vista a importância que tais conhecimentos possuem para que os alunos compreendam sua própria realidade e tenham condições de atuar para mudá-la. Afinal,

O aprendizado histórico acarreta aumento da competência de orientação. Essa competência diz respeito à função prática das experiências históricas interpretadas e ao uso dos saberes históricos, ordenados por modelos abrangentes de interpretação, com o fito de organizar a vida prática, com sentido, em meio aos processos temporais (...) A competência histórica de orientação é a capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, prenes de experiência e saber, com seu próprio presente e com sua própria vida, de utilizá-los para refletir e firmar posição própria na vida concreta no presente (RÜSEN, 2007, p. 116)

O ensino de história e o aprendizado histórico, então, têm suas funções bem definidas nas ideias de Jörn Rüsen. A pergunta que cabe nesse contexto, levando em consideração tudo que foi exposto, é a seguinte: até que ponto tais relações estão sendo de fato estabelecidas pelo ensino de história na maneira que tem ocorrido? Como esses conhecimentos têm servido ao propósito de aumentar a competência de orientação dos alunos? O que pode ser feito com o intuito de melhorar esses aspectos?

Assim, pode-se afirmar que muito se discute quais são os objetivos do ensino de história; debatemos também “o que ensinar”, “como ensinar” e “para que ensinar”. É importante também

refletirmos sobre o “ambiente” no qual estamos construindo o conhecimento histórico e para quem estamos direcionando tais esforços. Trata-se não só de uma reflexão sobre o papel que a escola desempenha na relação do aluno com a História, mas também uma análise que leva em consideração que não é somente nas instituições de ensino que os discentes entram em contato com narrativas históricas e quais os interesses e necessidades do aluno em relação à disciplina.

Porém, nem todos os alunos se relacionam igualmente com a história. Alguns discentes gostam bastante da matéria, participam ativamente das aulas, buscam informações adicionais, enquanto outros estão ali somente por “obrigação” e não manifestam muito interesse durante as aulas. Todos, porém, de uma forma ou de outra estão “expostos” constantemente a conteúdos históricos. Hoje existem muitos meios nos quais os estudantes buscam “conhecer a história”. Nesse sentido, concordamos com a afirmação que

Vivemos um tempo de intenso investimento em relação ao passado, supondo que esse investimento pode se revestir de diferentes atitudes: o trabalho da memória com a sucessiva produção dos seus “lugares de memória”; o crescimento da produção acadêmica em história, com significativa procura pelos cursos de história nos vestibulares das universidades públicas; a midiaticização do passado através dos meios de comunicação de massa e, evidentemente, a patrimonialização a que as sociedades contemporâneas, marcadas pela experiência de uma globalização acelerada, têm-se submetido (GUIMARÃES In ROCHA et. al., 2009, pp. 41 – 42)

A princípio essa maior “divulgação de conhecimento histórico” parece ser algo positivo, mas também pode acarretar em uma perigosa crescente divulgação de revisionismos para justificar determinadas visões políticas.

É importante refletir também sobre como esta relação com a história e o passado se estabelece na atualidade. Sobre a ideia de “regimes de historicidade” pensada pelo historiador francês François Hartog, o próprio autor afirma que

Formulada a partir de nossa contemporaneidade, a hipótese do regime de historicidade deveria permitir o desdobramento de um questionamento historiador sobre nossas relações com o tempo (...). Partindo de diversas experiências do tempo, o regime de historicidade se pretende uma ferramenta heurística, ajudando a melhor apreender, não o tempo, todos os tempos ou a totalidade do tempo, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e lá, quando vêm justamente sua evidência as articulações do passado, do presente e do futuro. (HARTOG, 2013, p. 37)

Desse modo, o que se entende por “regime de historicidade” não é algo concreto, palpável; na verdade,

O regime de historicidade é entendido como uma articulação entre passado, presente e futuro ou uma constituição mista das três categorias – com um dos elementos dominantes – ao longo da experiência humana do tempo. Não se trata de uma realidade dada, é uma categoria, um tipo-ideal, construída pelo historiador, sem sucessões mecânicas e sem coincidir com o conceito de época: “é um artefato que é válido por sua capacidade heurística”. (PEREIRA e DA MATA In VARELLA [et al], 2012, p. 20)

Ao longo da obra, Hartog fala sobre diferentes “regimes de historicidade” em períodos distintos: as sociedades antigas e a construção “mítica” do passado (dos heróis e grandes reis), a divisão do tempo com o advento do cristianismo e, posteriormente, a grande ruptura no século XVIII, com o iluminismo e as revoluções científicas, configurando um “regime moderno de historicidade”, para finalmente chegarmos à atualidade, com seu regime “presentista”.

Dessa forma, se antes havia a valorização do passado, a valorização da história enquanto “mestra da vida” – o que pode ter contribuído para a visão enraizada da função da história em “aprender com os erros do passado para não os repetir no futuro” ou quaisquer variações dessa frase” –, o que se percebe agora é uma “supervalorização” do presente, que se apresenta como cada vez mais dominante, origem e fim de todos os horizontes de possibilidades, visto que “o presente tornou-se o horizonte. Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato” (HARTOG, 2013, p. 148).

Mas esses tempos nos quais o passado não mais fornece um “modelo a ser seguido”, onde tudo é efêmero e se reproduz em velocidades impressionantes nos meios digitais, não tornam a história menos relevante; pelo contrário, a partir das questões do presente, como a desigualdade social, os conflitos e as guerras ainda em curso, por exemplo, cabe ao professor de história fornecer as ferramentas para que os estudantes possam interpretar o mundo contemporâneo e efetivamente atuar em sua mudança. Inclui-se nesse aspecto a defesa da democracia e dos direitos humanos perante discursos violentos e apologias ao autoritarismo.

Simultaneamente, cresce o interesse pelos eventos que ocorreram no passado, com diversos grupos sociais e instituições buscando a confirmação de suas demandas sociais através do conhecimento histórico, o que pressiona os historiadores em seu trabalho (FERREIRA in VARELLA [et al], 2012, p. 113). É um desafio, já que

O *boom* de memórias, o interesse crescente do grande público pelo passado, tem ampliado o espaço dos historiadores nos meios de comunicação e nas publicações para o grande público, mas ao mesmo tempo apresenta o desafio de ter de transpor e adequar seus conhecimentos para se comunicar com um

público não especializado, o que muitas vezes o leva à tentação de recorrer a fórmulas simplistas e incompatíveis com os cânones universitários (FERREIRA in VARELLA [et al], 2012, p. 110)

Nas redes sociais, numerosas discussões acaloradas envolvem temas amplamente estudados e documentados, porém, infelizmente, tais debates muitas vezes têm como base materiais (em texto ou vídeo) com graves problemas metodológicos ou até mesmo sem rigor científico algum. Nesse sentido, pode-se afirmar que

Essa “obsessão” pelo passado, contudo, não reflete uma ideia de história fundada no que teria de fato acontecido, mas em um regime de historicidade marcado pelo presente. Paradoxalmente, o passado que não quer ou não pode passar implica um presente que, igualmente, não passa, que continua, dura, resiste, nos cerca (...). (CEZAR in VARELLA [et al], 2012, pp. 31 – 32)

Nesse ponto, convém refletir sobre o papel do negacionismo na construção desses discursos. Nesses tempos de tantas dificuldades causadas pela pandemia do novo coronavírus, o termo “negacionismo” ganhou popularidade, por conta da negação à ciência e crença cega em “soluções milagrosas” diante de um problema tão grave, o que resultou no agravamento da situação brasileira e de outros países onde cidadãos e governantes adotaram tal postura.

O negacionismo histórico não é novidade. Para compreendê-lo, é necessário diferenciá-lo do conceito de “revisão”, mesmo que em alguns casos os termos se confundam. Essa questão pode ser observada, por exemplo, ao lermos um trecho publicado por Vidal-Naquet durante a década de 1980:

Chamarei aqui de “revisão” a doutrina segundo a qual o genocídio praticado na Alemanha nazista contra os Judeus e Ciganos não existiu e pertence ao domínio do mito, da fabulação, da fraude. Falo aqui do “revisão” no sentido absoluto do termo, mas existem também revisões relativas (...). Os primeiros revisionistas modernos na França foram os adeptos da “revisão” do processo de Alfred Dreyfus (1894), mas a palavra foi rapidamente invertida por seus adversários. A palavra, a seguir, adquiriu um sentido ora positivo, ora negativo, sempre implicando a crítica de uma ortodoxia dominante. (VIDAL-NAQUET, 1988, pp. 117 – 118)

Ao longo do texto, Vidal-Naquet fornece outros exemplos de revisão, ligados às origens da Primeira Guerra Mundial, o caso Dreyfus, o genocídio dos judeus dentre outros (VIDAL-NAQUET, 1988, pp. 117 – 125), atribuindo na maioria dos casos a conotação de “negação” ao conceito de revisão. Uma forma de diferenciar esses conceitos consiste em compreender que

(...) a ideia de revisionismo refere-se a iniciativas de revisar interpretações de fatos e processos passados; negacionismo, por sua vez, a iniciativas de negá-los. Negacionismo – a palavra e o conceito -, veremos adiante, só surgiu no fim da década de 1980, mas a negação de acontecimentos comprovados por documentação é antiga. A questão ganhou visibilidade particular nas polêmicas em torno dos crimes nazistas na Segunda Guerra Mundial, mas envolve controvérsias anteriores e posteriores ao conflito. Tal realidade pode ser observada em três dimensões que, sendo autônomas, com frequência se embaralharam, por boa ou má fé de políticos, intelectuais e historiadores: (a) política e ideológica; (b) historiográfica; (c) judicial. Envolvendo disputas do passado, a interpenetração dessas dimensões ocorre, sobretudo, quando estão em causa temas da história do Tempo Presente (ROLLEMBERG & CORDEIRO, 2021, p. 61)

O termo “revisionismo”, portanto, pode ter um caráter “positivo” na medida em que se referir a novas interpretações sobre determinados eventos ou processos históricos, novas fontes utilizadas ou documentações inéditas, por exemplo, sempre mantendo o rigor científico que o trabalho do historiador demanda⁶.

O negacionismo, por outro lado, é um termo utilizado inicialmente para se referir à negação do Holocausto e dos crimes nazistas (VALIM, AVELAR & BEVERNAGE, 2021, p. 14). Apesar disso, a utilização do termo “revisionismo” para se referir a essas negações continuou, (inclusive com o termo “revisionismo histórico”, cunhado ainda na década de 1970 por Robert Faurisson, conhecido negacionista francês), o que foi problemático na medida em que seu uso “dava às teses defendidas por Faurisson e outros negadores do Holocausto um aspecto de ‘verdade acadêmica/científica’ da qual elas careciam e a qual reivindicavam” (ROLLEMBERG & CORDEIRO, 2021, p. 77).

Em um esforço para dar um caráter de “respeitabilidade acadêmica” ao negacionismo, muitos argumentos foram utilizados no esforço de construir esses discursos:

o Holocausto era, sobretudo, uma impossibilidade técnica, já que os campos de concentração jamais tiveram a capacidade para exterminar seis milhões de pessoas; em verdade, as câmaras de gás eram destinadas à desinfecção dos presos; as mortes foram o resultado das próprias condições da guerra e não de um plano industrial de extermínio; e a documentação disponível permitiria demonstrar que a chamada “solução final” não era outra coisa senão a concentração territorial dos judeus em comunidades específicas ou guetos (VALIM, AVELAR & BEVERNAGE, 2021, p. 16).

⁶ A esse respeito, conferir ROLLEMBERG, D.; MARTINS CORDEIRO, J.. Revisionismo e negacionismo: controvérsias. **História, histórias**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2021. DOI: 10.26512/rhh.v9i17.36429. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/36429>, pp. 64 – 78

Ainda na década de 1980, já se apontava que o negacionismo “(...) apresenta-se sob múltiplas e variadas formas, panfletos, livros ‘eruditos’, livros comuns de propaganda, brochuras mimeografadas, revistas de aspecto atraente, videocassetes” (VIDAL-NAQUET, 1988, p. 128). Além disso, referindo-se ao negacionismo presente em diversos campos ideológicos, em alguns casos completamente opostos (ROLLEMBERG & CORDEIRO, 2021, p. 80 – 82), Vidal-Naquet apontou que

O revisionismo encontra-se na encruzilhada de ideologias muito diversas e por vezes contraditórias, o anti-semitismo de tipo nazista, o anticomunismo de extrema direita, o anti-sionismo, o nacionalismo alemão, os vários nacionalismos dos países do Leste europeu, o pacifismo libertário, o marxismo de extrema-esquerda. Como é fácil prever, essas doutrinas aparecem ora em estado puro, ora e até na maioria das vezes, sob formas e combinações variadas (VIDAL-NAQUET, 1988, pp. 129 – 130)

Na atualidade:

O negacionismo, neste início de novo milênio, tornou-se mais multifacetado, definindo-se não mais apenas em função dos conhecidos negadores do Holocausto, mas também a partir de uma miríade de formas de negação de outros genocídios e também de reconstruções revisionistas de passados mais ou menos sensíveis em diversos países. (VALIM, AVELAR & BEVERNAGE, 2021, p. 17)

Portanto, essa noção foi sendo estendida e hoje abarca diferentes “negações” de genocídios, crimes contra a humanidade, dentre outros, que encontram no acentuado desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação um grande “suporte” para a disseminação de suas ideias.

Negacionismos e revisionismos são utilizados também para legitimar (e, em alguns casos, até mesmo negar) violências perpetradas pelo Estado em regimes ditatoriais. O combate a essas justificativas se mostra de grande valor para o retorno e fortalecimento da democracia.

Um exemplo dessa situação foi apontado por Andreas Huyssen, ao escrever sobre a ditadura militar argentina. O autor afirma que a publicação de uma coletânea oficial de depoimentos, intitulada “*Nunca más*” (“referência ao discurso do Holocausto”, segundo Huyssen), que mostrava em detalhes os horrores causados pela “campanha militar paranoide contra a ‘subversão’ e em prol da purificação nacional” teve grande importância no julgamento dos generais responsabilizados pelo regime militar argentino, conjunto que contribuiu para derrubar a teoria denominado como “*los dos demônios*”,

(...) Os dois demônios seriam os grupos terroristas da direita radical e o terrorismo da guerrilha urbana de esquerda, numericamente insignificante, que nunca somou mais de seiscentos a oitocentos combatentes no país inteiro. Ambos eram tidos como igualmente responsáveis por desencadear o golpe militar. Essa teoria escusatória dos dois demônios, que legitimava retroativamente o golpe, ignorou, como lhe convinha, a comprovada ligação entre os esquadrões da morte e os militares, e respaldou os simpatizantes e beneficiários do regime. Mas então, aos poucos, foi substituída pelo consenso emergente de que haviam ocorrido graves violações dos direitos humanos, ideia que nem a esquerda marxista nem a direita radical jamais tinham levado a sério (HUYSSSEN, 2014, p. 162)

Desse modo, tal debate se mostrou positivo aos valores democráticos. Porém o autor chama a atenção para outro aspecto: A “precisão histórica” foi “sacrificada”, pois o supracitado relatório “estabeleceu a figura do desaparecido como uma vítima inocente do terrorismo de estado” (HUYSSSEN, 2014, p. 162). Essa leitura seria em um primeiro momento automaticamente “condenada” por historiadores, pois significaria ignorar o papel desempenhado pelas pessoas que de uma forma ou outra resistiram ao regime militar. Nesse caso, Huyssen aponta que houve uma necessidade para esse esquecimento, para “invalidar os argumentos apresentados pela defesa dos generais” (a atuação dos militares foi uma resposta ao “terrorismo armado da esquerda radical”) e permitir que um “consenso nacional” fosse formado na sociedade argentina, separando claramente “criminosos e vítimas, culpados e inocentes”. Huyssen defende que

Esse novo consenso fundamentou no reconhecimento que generais como Videla e Massera eram não apenas ditadores no velho estilo latino americano, mas tinham-se tornado parte da infame história de “massacres administrados” (Hannah Arendt) do século XX. Essa ligação da guerra suja com outros campos de extermínio burocraticamente organizados do século XX explica a forte presença do discurso do Holocausto no debate argentino (...). Eu diria que, sem esse reconhecimento, o julgamento das juntas militares, que levou a sentenças de prisão para os generais, não teria sido possível. (HUYSSSEN, 2014, pp. 162 – 163)

Nesse caso, o “esquecimento” se mostrou positivo a longo prazo, visto que era necessário para poder fortalecer as posições que defendiam punições para os responsáveis por tantos horrores vividos pelo povo argentino durante aquele período, além de combater uma visão que buscava justificar o que havia acontecido no país. De qualquer modo, trata-se de mais um exemplo do “uso público” faz da história. O próprio autor relata que a Argentina chegou a um “novo estágio de discussão”, no qual seria possível uma “avaliação historicamente mais correta do período que levou à ditadura militar” (HUYSSSEN, 2014, p. 165).

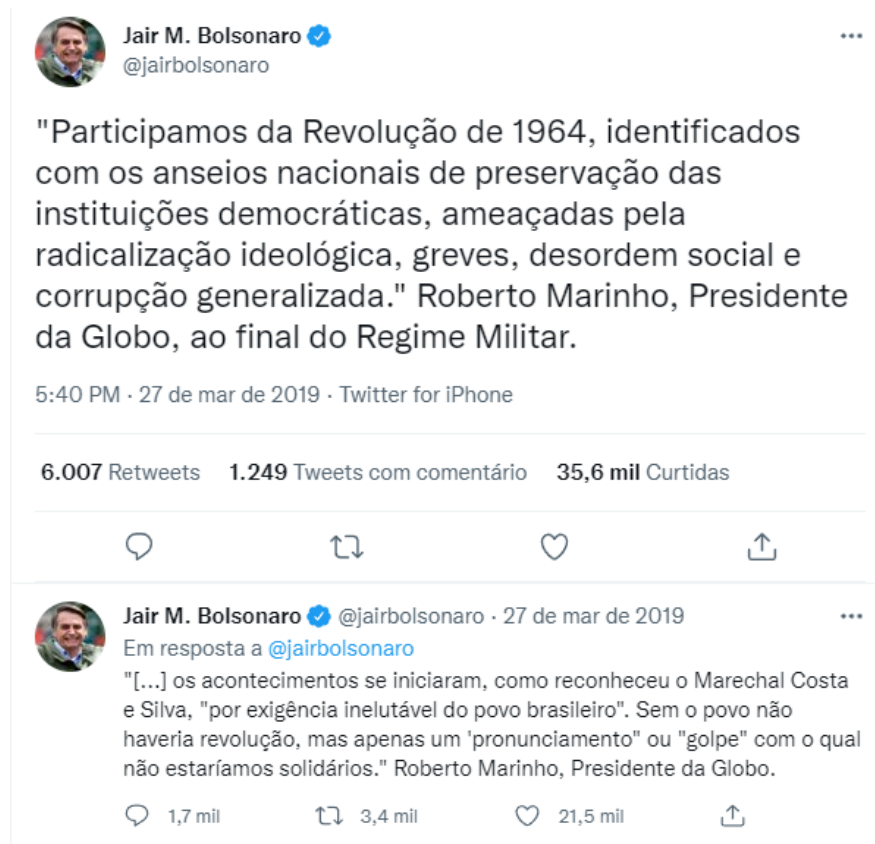
Na atualidade, uma rápida busca no YouTube, maior plataforma de compartilhamento de vídeos que existe na internet, possibilita o acesso a inúmeros canais dedicados à História. Muitos são trabalhos de qualidade, realizados por profissionais sérios e capacitados, porém também existem canais com grandes quantidades de inscritos, proliferando discursos negacionistas, que muitas vezes chegam aos alunos através de “recortes” compartilhados de forma maciça.

Com o crescimento do número de brasileiros acessando as redes sociais, como o Facebook, aumentou a frequência do uso destas plataformas enquanto locais de discussão pública sobre política, econômica, sociedade, cultura, dentre outros assuntos. Nesse contexto é também possível observar o surgimento e promoção de uma “nova onda conservadora”, movimentos de combate a “ideias de esquerda” que, na verdade, em muitos casos, na verdade trata-se de combater quaisquer ideias de caráter progressista (ESCOSTEGUY FILHO, 2019).

Tais discursos, formatados em imagens, textos e vídeos com linguagem simplista e edições pensadas para a atração de determinados públicos, obtêm grande alcance entre os usuários das redes sociais, que possuem grande quantidade de usuários jovens e um dos reflexos dessa situação pode ser observado nos questionamentos realizados em sala de aula durante os estudos sobre os regimes nazifascistas e a ditadura militar brasileira, invocando os clássicos “nazismo é de esquerda”, “1964 foi na verdade um contragolpe, a salvação do Brasil”, dentre outras frases.

Tomemos como exemplo a seguinte imagem:

Figura 1 - Tweets do presidente Jair Bolsonaro em apoio à instauração da Ditadura Militar Brasileira.



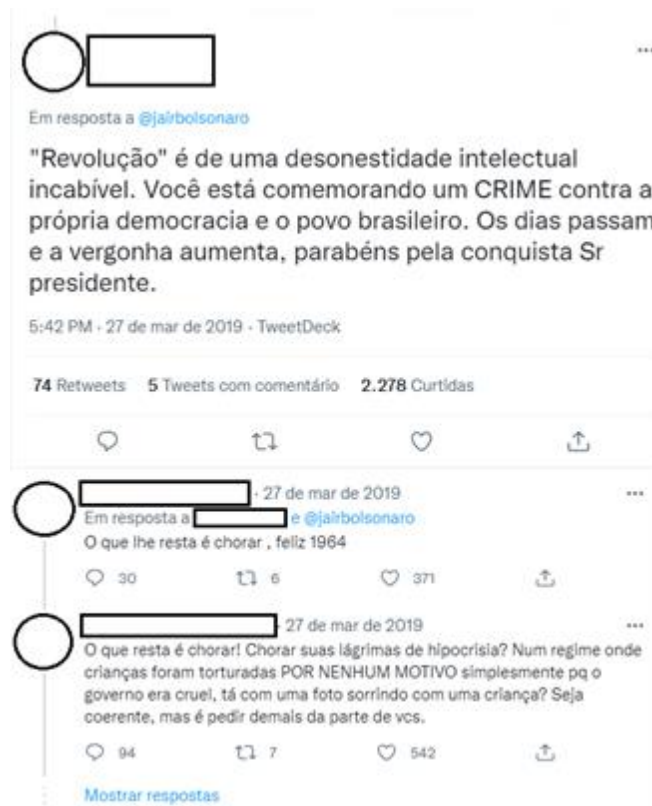
Fonte: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1111005083196706817>

Na sequência de *tweets* reproduzida acima, podemos observar a tentativa de “legitimar” o regime militar que foi instaurado após os acontecimentos em questão. Segundo essa lógica, seria correto chamar o golpe de 64 de “A Revolução de 1964”, pois teria sido um movimento efetuado com o objetivo de salvar o Brasil da “radicalização ideológica, greves, desordem social”, corrupção e, por fim, da ameaça comunista, utilizando trechos de um editorial assinado por Roberto Marinho⁷.

O que nos motiva a expor as “manifestações” acima é ilustrar como essas ideias se fortalecem nas redes sociais e causam grandes debates entre apoiadores e opositores:

⁷ Conferir “**Julgamento da Revolução**”, publicado em 1984. Disponível em: <https://robertomarinho.globo.com/opinia/julgamento-da-revolucao/>

Figura 2 -- Exemplo de debate nas respostas à sequência de tweets de Jair Bolsonaro



Fonte: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1111005083196706817>

Esse é apenas um pequeno exemplo das disputas existentes nas redes sociais. Podemos observar diferentes discursos (muitas vezes antagônicos) em várias plataformas, sintoma do acirramento da polarização política e do que o país vive há alguns anos.

Acompanhando essas manifestações, ganha força a ideia em determinados grupos de que o ensino de história, os materiais didáticos, os professores e a mídia “manipuladores” e “doutrinadores” – dentre outros adjetivos empregados com uma intenção pejorativa –, possuindo o objetivo de criar narrativas para consolidar sua interpretação da história. A oposição que existe contra tais discursos, por sua vez, empreende um esforço para combater tais argumentações.

Nesse contexto, já é antiga a disputa em torno da forma “correta” de se referir aos acontecimentos de 1964. Setores que defendem que foi uma “revolução” amargam uma verdadeira “derrota” no campo ideológico, visto que boa da literatura política e historiográfica que se debruça sobre o período em questão entende que essa movimentação foi na verdade um golpe que inaugurou uma ditadura em nosso país, mesmo que entendam que essa “derrota”

tenha acontecido por conta do domínio que a esquerda exerce sobre os meios de comunicação (TOLEDO, 2004, pp. 31 – 33).

Todavia, não se pode afirmar que essa é uma questão encerrada, visto que à época do “aniversário” de 40 anos do golpe militar, “ex-militantes políticos, escritores, jornalistas, artistas, sindicalistas etc., – no campo das esquerdas” se manifestaram e, embora a maior parte dessas manifestações tenha mantido a responsabilidade das Forças Armadas e dos “setores conservadores e liberais” sobre os acontecimentos de 1964, alguns acadêmicos defenderam ideias de que, naquele contexto, “todos os agentes relevantes do processo político estavam comprometidos com o golpismo: militares, setores da direita, das esquerdas e Goulart – por “não morrerem de amor pela democracia” – estavam prontos para desfechar um golpe de Estado” (TOLEDO, 2004, p. 34).

Ou seja, persistem ideias revisionistas sobre o contexto de 1964, nas últimas décadas, o que “deu força” a grupos que entendem ter havido a necessidade de um “levante militar” para salvar o Brasil. Mas essas teses são sustentadas por “provas” muito frágeis (basicamente discursos e a existências de alguns movimentos sociais), e na verdade não demonstram claramente, por exemplo, algum plano ou intenção de João Goulart em efetuar um golpe de Estado (TOLEDO, 2004, pp. 37 – 39).

Dessa forma, é problemático tentar “equiparar” a responsabilidade dos diferentes setores. É importante levar em consideração que

A historiografia e a ciência política críticas no Brasil têm documentado, de forma consistente, a ação política e ideológica de setores civis e “duros” das Forças Armadas – apoiados pelos serviços de inteligência do governo norte-americano – no planejamento e consecução do golpe de 1964. No entanto, nossos “revisionistas”, sem o apoio de fontes documentais, apenas especulam e dão asas à imaginação. Interpretam as freqüentes bravatas, brandidas pelas lideranças de esquerdas, como inequívocas senhas anunciando o assalto final ao poder. Por detrás das bandeiras encarnadas dos trabalhadores, das foices empunhadas pelas Ligas Camponesas, dos incendiários discursos dos cabos e marinheiros e, também, por detrás das canções, peças teatrais e filmes “radicais” exibidos pelas caravanas estudantis da UNE e artistas engajados, enxergam inquestionáveis atos pré-insurrecionais (TOLEDO, 2004, p. 44).

O que diz a historiografia sobre os acontecimentos desse período?

Nesse contexto, as classes dominantes e suas “elites ideológicas e repressivas” entendiam que havia confusão, bagunça e uma crescente “comunização” do país, aspectos observados nas iniciativas de operários, camponeses, estudantes e membros da patente baixa das forças armadas (TOLEDO, 2004b, p. 15).

Desde o começo, o governo de Jango foi conturbado, visto que ele se tornou presidente da República após a inesperada renúncia de Jânio Quadros, em agosto de 1961, movimento este que ainda hoje suscita dúvidas sobre seus verdadeiros motivos. Talvez seja algo que nunca saberemos com certeza, embora existam afirmações no sentido de que foi uma tentativa de Jânio para “causar uma comoção nacional que exigisse seu retorno, o que o fortaleceria e lhe daria maiores poderes” (FICO, 2014, p. 15).

Legalmente não havia nenhum impedimento para que Goulart assumisse a presidência, visto que a Constituição vigente – de 1946 – deixava bem claro que o vice-presidente deveria assumir o cargo deixado vago de presidente da República. De qualquer modo, os comandantes das Forças Armadas se opunham completamente a permitir que João Goulart – que, na ocasião, encontrava-se na China – fosse empossado como novo presidente da República. Nesse ínterim, quem assumiu o cargo foi o presidente da Câmara dos deputados, Ranieri Mazzilli. (SKIDMORE, 2003, p.254). A oposição à possibilidade de Jango assumir o cargo era tão grande entre os ministros militares que, em 29 de agosto de 1961, chegaram a publicar um manifesto, o qual

Acusava Jango de ser um notório agitador dos meios operários e de ter entregue a “agentes do comunismo internacional” posições-chave nos sindicatos, assim como de ter enaltecido o sucesso das comunas populares durante sua recente visita à China Comunista. O manifesto terminava ressaltando que a presidência de Jango poderia favorecer a subversão nas forças armadas, transformando-as assim em “simples milícias comunistas”. Era um sintoma do terror constante por parte dos militares de que um movimento operário “sindicalista” pudesse destituir as forças armadas da sua posição de grupo mais poderoso no cenário político brasileiro (SKIDMORE, 2003, p. 257)

Houve então a campanha “Rede da Legalidade”, encabeçada por Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul e cunhado de Jango, para defender o direito de Goulart assumir a presidência do país. A campanha cresceu e teve grande importância nesse contexto; por fim, a solução encontrada para tal impasse foi a adoção do parlamentarismo, reduzindo os poderes presidenciais e, assim, permitindo a posse de João Goulart como novo presidente da República, no dia 7 de setembro de 1961 (FICO, 2014, pp. 19 – 21).

A experiência parlamentarista se mostrou um fracasso e aos poucos as opiniões favoráveis em relação a um retorno ao sistema presidencialista cresceram; embora setores da direita continuassem acusando Jango de tramar um golpe comunista, até mesmo entre os militares, habituais opositores de Goulart, começaram a surgir vozes de apoio à antecipação de um plebiscito no qual o povo seria consultado sobre o retorno – ou não – do sistema

presidencialista, o que efetivamente aconteceu em janeiro de 1963, o que permitiu finalmente que João Goulart assumisse os plenos poderes presidenciais (SKIDMORE, 2003, pp. 271 – 273).

Ao longo desse ano, porém, o que se observou foi um aumento de movimentos como organizações estudantis, nas cidades, e as Ligas Camponesas, no interior, com crescentes invasões de terra, o que levava a óbvias críticas dos donos de terras às ideias de reforma agrária defendidas por Jango; além dessa situação por si já complicada, a presidência também era ameaçada por conspiradores militares e pela atuação de movimentos de oposição (SKIDMORE, 2003, pp. 309 – 310).

A pressão política sobre João Goulart só aumentava e, dentro desse contexto de crescente oposição, a opção escolhida pelo presidente foi a realização de diversos comícios em diferentes partes do território nacional, de modo a promover as reformas de base e pressionar o Congresso Nacional. O primeiro foi justamente foi o famoso comício realizado em frente à estação da Central do Brasil, no dia 13 de março de 1964. Os discursos de Jango e de Leonel Brizola, somados à quantidade de pessoas e às bandeiras comunistas agitadas em meio à multidão forneceram o “pretexto” que faltava para a deposição de Goulart (FICO, 2014, p.48).

Além disso, foi realizada no dia 19 de março, na cidade de São Paulo, com a presença de cerca de 500 mil pessoas, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em uma “resposta” às movimentações de apoio a Jango e também como apoio à intervenção das Forças Armadas na política⁸.

Na madrugada do dia 31 de março para 1º de abril de 1964, tropas militares se deslocam para o Rio de Janeiro, onde o presidente se encontrava, com o objetivo de exigir a renúncia de João Goulart, efetuando o golpe. Logo após essa movimentação, o presidente do senado declarou vaga a cadeira presidencial e empossou como presidente em exercício Ranieri Mazzilli, presidente da Câmara dos Deputados. Jango ainda se deslocou até Brasília em busca de condições de resistir ao golpe, porém percebeu que era uma causa perdida e rumou para Porto Alegre, onde seu cunhado tentou desesperadamente convencê-lo a resistir, porém Jango não aceitou e, alguns dias depois, fugiu do Brasil em direção ao Uruguai, onde pediu asilo político (SKIDMORE, 2003, pp. 365 – 366). Iniciava, assim, a Ditadura Militar Brasileira.

A breve descrição feita acima, serve apenas de “panorama geral” sobre os acontecimentos daquele período, mas é uma versão amplamente conhecida por quem estuda

⁸ Conferir: **MARCHA DA FAMÍLIA COM DEUS PELA LIBERDADE**. Disponível em: <https://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/marcha-da-familia-com-deus-pela-liberdade>
Acesso em: 30/08/2022

essa temática. Falar sobre “ameaças comunistas”, negar as interpretações historiográficas mais aceitas sobre esse assunto e insistir que a esquerda arquitetava um golpe não é simplesmente “ignorância”. Na verdade, é uma escolha política, visto que

A afirmação do golpismo das esquerdas tem efeitos ideológicos precisos; de imediato, ajuda a reforçar as versões difundidas pelos apologetas do golpe político-militar de 1964. Mais do que isso: contribui para legitimar a ação golpista vitoriosa ou, na melhor das hipóteses, atenua as responsabilidades dos militares e da direita civil pela supressão da democracia política em 1964. (TOLEDO, 2004, pp. 44 – 45)

Enfim, há uma verdadeira “guerra de narrativas” que demonstra como a História e consequentemente o ensino de história é alvo de disputas entre grupos sociais com posicionamentos políticos muito diferentes. Tal situação já existe ocorre há tempos, se intensificando nos últimos anos no Brasil. Christian Laville já chamava atenção para este fato, embora escrevendo sobre outro país e em um período relativamente distante do que estamos:

Neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência. O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática. (LAVILLE, 1999, p. 137)

Com tudo isso exposto, é possível pensar nos seguintes questionamentos: Como combater a influência que tais narrativas podem exercer sobre os estudantes? Como evitar que o desinteresse dos alunos, que eventualmente pode ser causado (ou amplificado) pelo atual formato das aulas de História, acabe facilitando que esses discursos negacionistas e revisionistas ganhem cada vez mais força, prejudicando os esforços de construção de uma sociedade mais justa e democrática?

Esses desafios, amplificados pelo poder da tecnologia e a velocidade das informações numa realidade cada vez mais complexa e conectada à internet, são alguns dentre os inúmeros que os professores de História enfrentam diariamente para alcançar o objetivo de contribuir para a capacidade de interpretação dos alunos, não resumindo o ensino de história a uma sucessão de fatos, grandes personagens e datas.

1.2 Autoritarismo, Ditadura, História Pública e Ensino de história.

Durante o século XX, enormes parcelas de diferentes sociedades, por motivos e circunstâncias distintas, apoiaram verdadeiros regimes de terror endereçados a inimigos internos e externos, cuja existência representaria uma ameaça à própria sociedade em questão. Durante os primeiros cinquenta anos do século XX, o mundo presenciou os horrores de duas guerras mundiais, com milhões de mortos; no período de “intervalo” entre os conflitos, a humanidade foi testemunha do surgimento do nazismo, cujos nomes de seus principais líderes até hoje causam, na maioria das pessoas, sentimentos de repulsa ao serem pronunciados. A ascensão de tais regimes foi uma das consequências da “Grande Guerra” e do colapso de valores considerados como consolidados pelas sociedades europeias. São justamente tais valores que Hobsbawm destaca ao afirmar que

(...) os sobreviventes do século XIX ficaram talvez mais chocados com o colapso dos valores e instituições da civilização liberal cujo progresso seu século tivera como certo, pelo menos nas partes “avançadas” e “em avanço” do mundo. Esses valores eram a desconfiança da ditadura e do governo absoluto; o compromisso com um governo constitucional com ou sob governos e assembleias representativas livremente eleitos, que garantissem o domínio da lei; e um conjunto aceito de direitos e liberdades dos cidadãos, incluindo a liberdade de expressão, publicação e reunião. (HOBSBAWM, 1995, p. 113)

Podemos afirmar então que o mundo sofreu consequências drásticas da instalação de regimes autoritários e, sobre o conceito de *Autoritarismo*, pode-se afirmar que

Na tipologia dos sistemas políticos, são chamados de autoritários os regimes que privilegiam a autoridade governamental e diminuem de forma mais ou menos radical o consenso, concentrando o poder político nas mãos de uma só pessoa ou de um só órgão e colocando em posição secundária as instituições representativas. Nesse contexto, a oposição e a autonomia dos subsistemas políticos são reduzidas à expressão mínima e as instituições destinadas a representar a autoridade de baixo para cima ou são aniquiladas ou substancialmente esvaziadas (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 94)

Nesse contexto, outra definição que também pode ser pensada com mais atenção é próprio conceito de *Ditadura*. No Dicionário de Política, encontramos no verbete “Ditadura” a ideia de que

As Ditaduras são, por vezes, regimes autocráticos, que se concentram na figura de um chefe e podem levar muito adiante a personalização do poder. Existem, porém, Ditaduras não-autocráticas, nas quais o poder está nas mãos de um pequeno grupo de chefes, que dependem reciprocamente um do outro (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 372)

Já segundo Franz Neumann (Apud ROLLEMBERG; QUADRAT, 2010, p. 17), *Ditadura* seria “o governo de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que se arrogam o poder e o monopolizam, exercendo-o sem restrições”; nesse sentido,

Existiriam, então, três tipos de ditadura, a saber: a *simples*, na qual o governo – quer seja militar, monárquico etc. – detém o controle dos instrumentos clássicos de domínio: o exército, a polícia, a burocracia e o judiciário; a *cesarista*, cujas características são a necessidade do apoio popular e a personalização do governo em torno de um líder; e a *totalitária*, que apresenta características *cesaristas*, por meio da forte presença de um líder e das massas populares. No entanto, esses pontos podem não ser fortes o suficiente para a garantia do poder e acabam por obrigar o Estado a lançar mão de outras estratégias, tais como o controle da educação, dos meios de comunicação e das instituições econômicas (ROLLEMBERG; QUADRAT, 2010, pp.17 – 18)

O Brasil é exemplo de um país que passou por períodos nos quais o governo assumiu características autoritárias. Utilizaremos neste trabalho o período da Ditadura Militar Brasileira (1964 – 1985) como exemplo de um “autoritarismo à brasileira” a ser analisado aqui. A escolha desse momento da história brasileira se justifica pela defesa do golpe de 1964 como “revolução anticomunista” e da intervenção militar como solução dos problemas brasileiros, argumentos que têm ganhado força nos últimos tempos e ainda são utilizados por determinados grupos da sociedade brasileira nos debates que envolvem a história em diferentes espaços.

Nesse sentido, convém lembrar que o conceito de História Pública tem se consolidado nas últimas décadas e se mostra como muito importante dentro do que estamos discutindo aqui, visto que

A história pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise. Nesse sentido, a história pública pode ser definida como um ato de “abrir portas e não de construir muros”, nas palavras de Benjamin Filene (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p.7).

Tal conceito ainda é muito discutido e encontra diferentes definições conforme o período e o local; na Inglaterra dos anos 1970, por exemplo, era empregado com ênfase no “uso político” do conhecimento histórico, enquanto que nos Estados Unidos a reflexão sobre a História Pública

(...) passou a ser sobre o uso público da história, e não exatamente sobre a história pública ligada a políticas públicas. O caráter militante não foi de todo abandonado, mas novas preocupações apareceram, de acordo com as demandas sociais e tecnológicas: pensar o conhecimento acadêmico na arena pública; lidar com um público diverso e com as mídias; refletir sobre os sujeitos fora do ambiente acadêmico, com suas vontades e discursos múltiplos (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p.8)

Nas décadas seguintes, houve a expansão da História Pública em outros países (predominantemente no mundo anglófono), continuando a estabelecer tal diálogo com outros campos do conhecimento e atualmente no Brasil também há crescente interesse sobre o assunto, com publicação de livros, realização de simpósios e cursos (CARVALHO, 2016, pp 37 – 38). Porém, mais uma vez, não se pode ignorar o caráter de disputa existente nesse contexto, já que

Hoje, a história pública é abrangente, empolgante, cativante e provocativa. Ela é uma avenida para a formulação e a configuração de políticas públicas por meio de pesquisas historicamente fundamentadas; ela é um veículo para ampliar nossa visão do passado através do uso sofisticado e criativo de exposições museológicas, performances teatrais, mídia audiovisual e muito mais. Ela é uma arena de disputas vigorosas, na qual adversários ideológicos lutam pelo legado, patrimônio e memória pública de acontecimentos ocorridos há muito ou há pouco tempo, e que ainda estão se desdobrando (ZAHAVI In ALMEIDA e ROVAI, p. 53)

Relacionada a essas disputas pelas narrativas nesses espaços mais “institucionais”, podemos também mencionar os já citados “embates” nos compartilhamentos de vídeos, aplicativos de mensagens e, com destaque, nas redes sociais. Falamos em “destaque” por conta da imensa força que tais plataformas possuem na atualidade; se analisarmos o Facebook, por exemplo, obtemos números impressionantes – mais de 2 bilhões de usuários⁹, com mais de 100 milhões de brasileiros na plataforma¹⁰.

⁹ Conferir: **Facebook fica mais perto de 3 bilhões de usuários ativos e receita cresce em 2020**. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/facebook-fica-mais-perto-de-3-bilhoes-de-usuarios-ativos-e-receita-cresce-em-2020/>. Acesso em: 12/07/2021

¹⁰ Conferir: **Brasil é o 4º país com mais usuários no Facebook na quarentena**. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/153570-brasil-4-pais-usuarios-facebook-quarentena.htm>. Acesso em: 12/07/2021

Um fato marcante desse contexto aconteceu em 2018, quando foi divulgado pela Embaixada da Alemanha em Brasília e pelo Consulado Geral no Recife um vídeo sobre o ensino da história do nazismo. Ao chamar a atenção para a necessidade de oposição à extrema direita, aos neonazistas e antissemitas, rapidamente os comentários foram preenchidos com brasileiros contestando a publicação, afirmando que o nazismo é uma ideologia “de esquerda”, utilizando argumento há muito refutados, como o nome completo do partido nazista, por exemplo¹¹.

Outro exemplo da forma como tais disputas se apresentam em diferentes espaços ocorreu também em 2018, quando Roger Waters, um dos fundadores da clássica banda britânica *Pink Floyd*, chamou a atenção para o crescente autoritarismo e “neofascismo” (conforme destacado em um telão presente no show) ao redor do mundo, citando o nome de líderes de diferentes nações, inclusive de um (àquela altura) candidato à presidência da república no Brasil¹². A apresentação dividiu o público, havendo manifestações de apoio e de rejeição.

Em relação à Ditadura Militar brasileira também há revisionismos. Em 2014, por exemplo, aconteceu uma manifestação em São Paulo que recebeu o título de “Marcha da família com Deus, em defesa da vida, da liberdade, da pátria e da democracia, contra o comunismo” (onde os participantes exigiram a intervenção militar no país), que, mesmo não tendo muitos adeptos, foi compartilhada centenas de vezes nas redes sociais. Outra manifestação do tipo ocorreu em 2014, afirmando que a ditadura era um período melhor do que o do contexto e expressando um forte teor anticomunista (DO COUTO NETO, 2019, pp. 84 – 85).

¹¹ Conferir: **Fremdschämen, a constrangedora ‘aula’ sobre nazismo dos brasileiros aos alemães**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/13/politica/1536853605_958656.html. Acesso em: 12/07/2021

¹² Conferir: **Em nome do pai, Roger Waters espanca o autoritarismo e os antidemocratas**. Disponível em: <https://combaterock.blogosfera.uol.com.br/2018/10/10/em-nome-do-pai-roger-waters-espanca-o-autoritarismo-e-os-antidemocratas/>. Acesso em: 12/07/2021

Figura 3 - Manifestantes na Marcha da Família com Deus pela Liberdade em São Paulo (2014)



Fonte: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/03/manifestantes-se-reunem-para-nova-versao-da-marcha-da-familia-em-sp.html>

Considerando o crescente número de usuários brasileiros no YouTube, tanto consumidores como produtores de conteúdo, é necessário estabelecer essa reflexão sobre a produção e disseminação das ideias referidas até aqui, compreendendo-as como fruto de uma tendência de pensamento crescente nos debates públicos que estamos presenciando nos últimos anos. O revisionismo e o pouco embasamento metodológico estão presentes em muitos materiais disponibilizados a milhões de pessoas e

Por isso, o YouTube é uma ferramenta essencial para o entendimento da história pública brasileira, uma vez que ela abrange formas de transmissão de informações e aquisição de conhecimentos diversos. Muito mais do que uma mera diversão para jovens e adultos, o YouTube é um novo veículo midiático, social, cultural, educativo e político, tendo potencial significativo na formação e difusão de opinião. (DO COUTO NETO, 2019, p. 87)

Embora seja inegável a existência de vídeos com conteúdo revisionista – em alguns casos, até mesmo negacionista –, não podemos simplesmente “condenar” toda a plataforma e categorizá-la como um “desserviço” ao conhecimento histórico; há também canais dedicados ao conhecimento histórico cujos trabalhos são feitos com grande qualidade, como, por exemplo,

os canais *Leitura ObrigahISTÓRIA* e *História Online*, que hoje já possuem também sites e podcasts¹³.

Dentro desse contexto, há muitas produções sobre a Ditadura Militar. No *Leitura ObrigahISTÓRIA* é possível encontrar dois vídeos sobre esse tema com milhares de visualizações, o que certamente nos chama a atenção, visto que se trata de um canal voltado para discussões mais aprofundadas. Mas é possível encontrar também produções sobre a temática em canais não dedicados exclusivamente à história, como *Nerdologia* e *Canal Nostalgia*, por exemplo, que possuem milhões de inscritos e os vídeos sobre o assunto em questão possuem uma quantidade muito expressiva de visualizações.

Também podemos encontrar produções interessantes voltadas à discussão dessa temática em canais como *Se Liga – Enem e Vestibulares*¹⁴ e o já citado *História Online*, dentre outros. O interesse pela temática tem crescido nos últimos anos. Um dos fatores que podem contribuir para isso é a polarização política existente no nosso país, com determinados grupos defendendo discursos contrários aos valores democráticos, o que pode também ter ocasionado um aumento da procura de informações úteis para combater tais discursos.

Dentro desse contexto, reafirma-se que há uma verdade “guerra de narrativas”. Considerando as memórias que se construíram sobre esse período, podemos afirmar que há um lado “derrotado”:

(...) Os militares, vitoriosos politicamente no golpe de 1964 e donos do poder – com amplo apoio civil, diga-se – por 20 anos (sem contar a bem-sucedida tutela do período de transição democrática), foram os grandes perdedores da batalha da memória. Hoje, são os atores mais ressentidos com o lugar a eles reservado na história ensinada nos livros e lembrada pelos “formadores de opinião” (ou seja, a mídia hegemônica, a maioria das lideranças políticas, a universidade, os agentes culturais mais legitimados pelo mercado). (NAPOLITANO In QUADRAT & ROLLEMBERG, 2015, p.98)

Os grupos que relativizam as violações de Direitos Humanos que ocorreram durante a Ditadura Militar utilizam como argumento o suposto fato de que “a violência do Estado à época foi meramente reativa contra grupos armados violentos que queriam assaltar o poder e destruir a sociedade” (NAPOLITANO In QUADRAT & ROLLEMBERG, 2015, p.99). Mas essa não é a visão predominante sobre o assunto, visto que

¹³ Conferir <https://leituraobligahistoria.wordpress.com/> e <https://historiaonline.com.br/>

¹⁴ Se Liga - Enem e Vestibulares. **Totalitarismo e Autoritarismo | Definição e Características segundo Norberto Bobbio.** Youtube, 31 de maio de 2021, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EjIierKx9Tw>

(...) persiste uma memória hegemônica sobre a resistência que frequentemente invade a mídia e a história voltadas ao grande público, incorporando valores da esquerda, disseminando imagens dos jovens guerrilheiros heróicos, da luta pela justiça social, da importância da cultura crítica e engajada para a oposição ao regime. (NAPOLITANO In QUADRAT & ROLLEMBERG, 2015, p.104)

Essa imagem dos guerrilheiros como “heróis da luta democrática” tem sido criticada por parte da opinião pública liberal (NAPOLITANO In QUADRAT & ROLLEMBERG, 2015, p.104) e é mais uma “marca” da disputa pela construção da memória sobre o período.

Como exemplo desse discurso de que o golpe militar e as torturas na verdade foram motivadas pela atuação de terroristas, podemos citar o livro de Carlos Alberto Brilhante Ustra, intitulado “A verdade sufocada”. No seu livro, o membro do Exército, condenado¹⁵ décadas depois por tortura durante a Ditadura Militar, argumenta que as críticas sobre os métodos usados “para pacificar o país” são injustas, que o Estado não respondeu com “violência excessiva à ação” dos grupos que denomina como “terroristas” e que “é fácil criticar quando não se viveu essa época e somente se conhece a versão apresentada por setores da mídia controlados por ex-subversivos. (USTRA, 2007, p. 320).

No trecho original parafraseado acima, o autor justifica a partir do “combate ao terrorismo” a violência empregada pelos militares para combater o grupo em que, a todo momento, define como “terroristas”, identificando em um suposto controle da mídia e do governo¹⁶ por “ex-subversivos” a grande quantidade de críticas sobre as violações de Direitos Humanos perpetradas nesse período.

Essa ideia das ações do Estado brasileiro como uma resposta ao “terrorismo” ecoa mesmo em autores que não estavam diretamente envolvidos nos fatos daquele período. Por exemplo, Marco Antônio Villa afirma que “O terrorismo desses pequenos grupos deu munição (sem trocadilho) para o terrorismo de Estado, e acabou sendo usado pela extrema direita como pretexto para justificar o injustificável: a barbárie repressiva” (VILLA, 2014, p. 10), em mais uma interpretação de que a violência e a repressão do Estado brasileiro naquele período seria uma “reação” a ação de grupos “terroristas”.

O que essas visões parecem ignorar é a conformação do golpe de 1964 e a Ditadura militar brasileira à Doutrina de Segurança Nacional (DSN) e a todo o contexto histórico e

¹⁵ Conferir: **Condenado por tortura na ditadura militar, Ustra segue poupado por segmentos da direita.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/condenado-por-tortura-na-ditadura-militar-ustra-segue-poupado-por-segmentos-da-direita-23864669> Acesso em 04/01/2022

¹⁶ O livro teve sua primeira publicação em 2006, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT)

político existente naquele período. De forma resumida, “(...) a Doutrina de Segurança Nacional é a manifestação de uma ideologia que repousa sobre uma concepção de guerra permanente e total entre o comunismo e os países ocidentais” (BORGES In FERREIRA & DELGADO, 2007, p. 24). Era um período marcado por forte influência da luta anticomunista presente nos Estados Unidos e, no Brasil, tal segmento da sociedade foi escolhido como o “grande inimigo interno” a ser combatido.

A importância de levarmos em consideração o contexto histórico da época e a própria existência da DSN reside no fato de que

As lutas políticas que surgem no interior de cada Nação são sistematicamente decompostas em função de elementos reais ou potenciais de subversão que eles, militares, poderiam conter e das medidas contra-revolucionárias que aí corresponderiam. Nesta concepção belicista do processo social, a geopolítica se superpõe à ciência política e a política é absorvida pela estratégia militar. (...). A guerra interna ou a eliminação do inimigo interno passa a ser uma estratégia imposta pelos imperativos da segurança nacional. (...) A guerra interna é, pois, uma guerra total e permanente, o que vai atribuir um forte papel, na sociedade civil, aos aparelhos de segurança e informações que agem, preferencialmente, pela violência, com suas táticas de guerra e métodos desumanos (tortura física). (BORGES In FERREIRA & DELGADO, 2007, p. 28).

Além disso, logo após o dia do golpe de 1964 milhares de pessoas foram presas, incluindo integrantes de movimentos católicos, oficiais das próprias forças armadas e ativistas políticos ligados a setores camponeses. (SKIDMORE, 2003, pp. 55 – 58)

Assim, afirma-se que, mais do que uma simples reação à ação de guerrilheiros envolvidos na luta armada contra o regime militar, a violência estatal fazia parte das características da Doutrina de Segurança Nacional, no que diz respeito às estratégias para exercer o “controle” sobre a sociedade civil e combater possíveis elementos considerados subversivos, e atingiu pessoas que não necessariamente participavam da luta armada.

Entre revisionismos e negacionismos, um acontecimento polêmico dos últimos se refere ao lançamento do documentário “1964: O Brasil entre Armas e Livros”, produzido pelo grupo denominado Brasil Paralelo. O grupo, que se define como uma “empresa privada de entretenimento e educação”, foi fundado em Porto Alegre em 2016 e possui, além de um site, um canal no YouTube com cerca de 2,4 milhões de inscritos.

A produtora tem obras nas quais aborda, entre outros assuntos, a colonização do nosso país e a escravidão, por exemplo. Não cabe ao presente trabalho discorrer sobre todo esse material, então optou-se por centrar essa discussão em torno de uma produção em especial: um

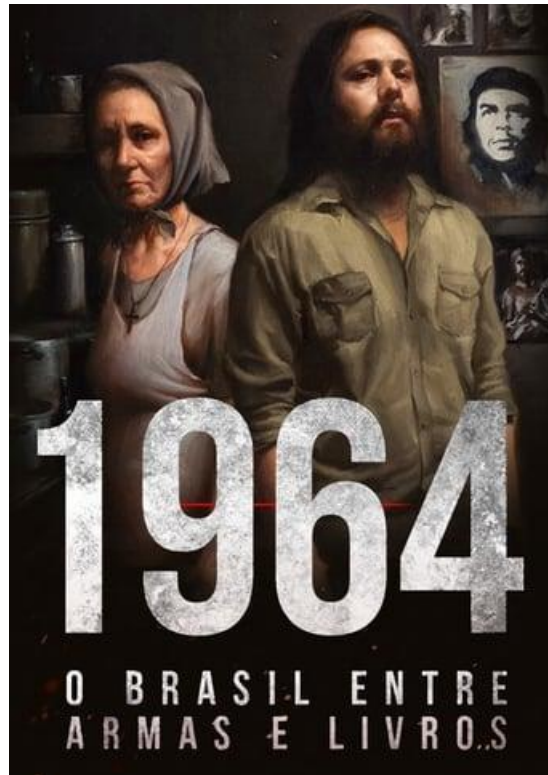
“documentário” sobre a Ditadura militar brasileira, cuja estreia aconteceu em 2019, denominado como “1964: Brasil entre armas e livros”.

Chama a atenção nessa produção seu alinhamento com alguns aspectos já abordados neste texto. Após vários minutos de exposição pensada de modo a retratar os Estados Unidos como o grande herói da história, defensor da liberdade, dos “valores cristãos” e da democracia, e a União Soviética como grande “vilã” do século XX, ignorando os nuances de movimentos como a Revolução Cubana – retratada simplesmente como uma “queda de Cuba nas mãos de Moscou”, sem nem mencionar a ditadura de Fulgêncio Batista –, a obra mais uma vez afirma que havia um grave perigo de uma revolução comunista no Brasil.

Já nesse primeiro momento é possível notar um problema. Um dos entrevistados, afirma que “é praticamente impossível que alguém que não tenha vivido a Guerra Fria tenha condições de avaliar as condições pelas quais foram possíveis os acontecimentos do mês de março de 1964”. Mas a ciência histórica não é feita somente de relatos de pessoas que viveram determinados eventos, existem muitos outros aspectos a serem abordados, como a análise documental, a crítica das fontes e o levantamento bibliográfico, por exemplo. Afirmar que somente quem viveu determinado contexto tem condições de analisá-lo é simplificar completamente a história e reduzi-la a mero relato de experiência vivida sob determinado prisma.

Posteriormente, identificando João Goulart a todo momento como “esquerdista”, alinhado aos interesses soviéticos, afirmando inclusive que o movimento de Leonel Brizola para garantir que Jango assumisse o cargo de presidente da República – o que era legalmente previsto, diga-se de passagem – seria uma “revolução” (ignorando o fato de que, na verdade, tratava-se de uma reação à ilegalidade do impedimento de posse de João Goulart). A todo momento, Jango é identificado como um agente que aumentava fortemente o risco de um “golpe comunista” no Brasil.

Figura 4 - Imagem de divulgação do documentário “1964: Brasil entre armas e livros”



Fonte: <https://www.imdb.com/title/tt10135068/>

Desse modo, o golpe militar de 1964 – referido em alguns momentos como “Revolução de 1964 – é compreendido como uma “salvação” para o país, uma “contrarrevolução” que defendeu o Brasil da ameaça comunista. Há, inclusive, uma relativização do fato de que o cargo de presidente da República foi declarado vago ilegalmente pelo presidente do Senado, Auro de Moura Andrade, já que, nesse momento, João Goulart ainda estava no país; A justificativa é que esse “golpe parlamentar” foi “a solução encontrada pelas forças políticas daquele momento”.

No filme, É afirmado que foram os civis, não os militares, que encabeçaram o “movimento de 64”, e que estes últimos, na verdade, nem queriam assumir o poder no Brasil, mas “entraram” após todos esses eventos e chegaram ao poder “com o apoio de toda a sociedade” – embora um plebiscito, eleição ou simples consulta popular acerca dessa situação para termos a certeza que era de fato a opinião de toda a população brasileira do período nunca tenha sido realizado.

A participação dos Estados Unidos em todo esse processo é entendida como uma “conspiração de esquerda”, como uma estória fabricada. Os livros e as “teses universitárias” sobre esse período são um “massacre publicitário” para forçar a ideia de que o golpe militar teve participação norte-americana.

O documentário ignora completamente, porém, a Operação Brother Sam, plano norte americano executado desde antes do golpe de 1964, para, inicialmente, desestabilizar o governo de João Goulart. Além disso, segundo o plano, os Estados Unidos providenciariam “apoio secreto ou mesmo aberto [aos golpistas], particularmente suporte logístico (derivados de petróleo, comida, armas e munição” em caso de evidente “intervenção de Cuba ou da URSS”, sendo autorizada uma “força-tarefa naval” que

(...) consistia de um porta-aviões, um porta-helicópteros, um posto de comando aerotransportado, seis contratorpedeiros (dois equipados com mísseis teleguiados) carregados com cerca de 100 toneladas de armas (inclusive um tipo de gás lacrimogêneo para controle de multidões chamado *CS Agent*) e quatro navios-petroleiros que traziam combustível. Mas a vitória dos golpistas foi fulminante e o general Castelo Branco, futuro presidente, disse a Gordon¹⁷ que o apoio norte-americano era dispensável. (FICO, 2014, pp. 77 – 78)

A influência dos Estados Unidos nesse processo já é discutida há tempos pela historiografia¹⁸ e documentários, como “O dia que durou 21 anos”. Causa estranheza e desconfiança o fato de que a produtora Brasil Paralelo, que tantas vezes afirma não produzir “sob viés ideológico” e amparado por ampla pesquisa historiográfica, minimizar um aspecto tão importante para o desencadear dos eventos narrados no documentário e classificá-lo como apenas uma “conspiração” da esquerda.

Há outras questões problemáticas na obra, relacionadas à censura, à tortura, a eventos ocorridos durante o período da ditadura militar, por exemplo. Analisar cada ponto do documentário e criticá-lo tomaria muito espaço desse texto e não é o objetivo deste trabalho. Mas é importante ter a noção que se trata de uma produção de longo alcance, visto que possui mais de 9 milhões de visualizações no YouTube.

A exibição do filme causou algumas polêmicas em território nacional. Por exemplo, a rede de cinemas Cinemark chegou a exibir em salas em Belo Horizonte, Recife, Curitiba e São Paulo o filme, no dia 31 de março de 2019¹⁹. Em um âmbito local, chama a atenção a promoção da exibição desse filme por parte de uma escola particular em Ananindeua. Após a divulgação

¹⁷ Lincoln Gordon, embaixador dos Estados Unidos no Brasil entre 1961 e 1966

¹⁸ Conferir: FICO, Carlos. **O grande irmão: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo. O governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008; LOUREIRO, Felipe Pereira. **A aliança para o Progresso e o governo João Goulart (1961 – 1964). Ajuda econômica norte-americana a estados brasileiros e a desestabilização da democracia no Brasil pós-guerra**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2020

¹⁹ Conferir: **Cinemark admite que exibição de filme pró-ditadura militar foi um erro**. Disponível em: <https://quartaparededepop.com.br/2019/04/03/cinemark-admite-que-exibicao-de-filme-pro-ditadura-militar-foi-um-erro/>. Acesso em: 06/01/2022

do evento nas redes sociais, houve intenso debate e manifestações contrárias à postura da escola, o que levou a instituição a escrever uma nota de esclarecimento na qual procurou se retratar²⁰.

Assim, percebe-se que a atualidade brasileira é marcada por intensos debates relacionados ao contexto mencionado, que inclusive podem, de alguma forma, se manifestar em sala de aula, visto que a comunidade escolar como um todo não está isolada do mundo que a cerca. Como os professores vivenciam e pensam essas situações? São acontecimentos frequentes na prática docente?

Para que um estudo sobre esses questionamentos fosse possível, as impressões, experiências e vivências dos professores do quadro de História da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, no que diz respeito a diversos aspectos relacionados ao ensino de história, cultura histórica, negacionismo e revisionismo histórico, dentre outras questões, foram ouvidas através de um conjunto de entrevistas. Mas o que motivou a escolha desse universo de professores em especial?

A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), hoje localizada na Avenida Tancredo Neves nº 1000, bairro Montese, em Belém, foi criada no contexto do decreto-lei nº. 9.053/46 de 12/03/1946, que, dentre vários aspectos, estipulava que “as Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática” (Brasil, 1946).

Dentre os objetivos das Escolas de Aplicação das Instituições de Ensino, destacam-se

- i) desenvolver atividades de pesquisa que visassem o aprimoramento da prática docente e a conseqüente melhoria na qualificação da educação básica;
- ii) servir de campo de estágio supervisionado aos discentes de Didática e Prática de Ensino das Licenciaturas;
- iii) desenvolver atividades de extensão, visando ao atendimento das demandas da comunidade. (UFPA, 2018, p. 2)

Como definido pela Professora Antônia Brioso:

Essa escola [EAUFPA] faz parte de um conjunto de escolas que existem no país. No Brasil são 17 Escolas de Aplicação no seu todo, sendo 16 no âmbito federal e uma na esfera estadual. Os principais objetivos dessas escolas são aprimorar o ensino e estimular a pesquisa de novas práticas pedagógicas, o estágio e a formação de professores. As escolas ou colégios devem seu título

²⁰ Conferir: **Escola cristã do Pará promove documentário que exalta ditadura militar**. Disponível em: <https://pv.org.br/escola-crista-do-para-promove-documentario-que-exalta-ditadura-militar/>. Acesso em: 06/01/2022; **Colégio em Ananindeua abre espaço pra discussão de documentário sobre ditadura militar**. Disponível em: <https://www.romanews.com.br/cidade/colegio-de-ananindeua-faz-promocao-de-documentario-que-exalta-o-golpe/34586/>. Acesso em: 06/01/2022

em função de serem um espaço onde os estudantes de cursos de graduação que envolvem didática podem aplicar, numa situação real, os conhecimentos adquiridos em sala de aula, uma espécie de laboratório de ensino. (BRIOSO, 2018, p. 20)

No caso da Escola de Aplicação da UFPA, primeiro foram criados a Escola Primária da Universidade, em 1963, e um Colégio Universitário, em 1964, que posteriormente foram englobados na organização do Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA, em 1975 (UFPA, 2018, pp. 2 – 3). Finalmente, em 1999,

(...) passou-se a aplicar, em caráter experimental, um regimento que ainda não tinha sido aprovado pelo CONSUN, mas referendado em Assembleia Geral e aprovado pela PROPLAN. Esse regimento caracterizava o NPI como Núcleo de Integração da UFPA, definia uma nova estrutura administrativa e a abertura de matrícula à comunidade externa da UFPA (UFPA, 2018, p. 3)

Em relação ao corpo discente, a instituição tem matriculados cerca de 1300 alunos, com maior concentração no Ensino Fundamental II, em primeiro lugar, seguida pelo número de discentes no Ensino Médio (UFPA, 2018, p. 38).

No último Plano de Desenvolvimento da Escola de Aplicação da UFPA, disponibilizado pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Pará, é possível observar que a instituição conta com um contingente de 173 docentes, dentre titulares e substitutos, exercendo diversas funções, inclusive em diferentes unidades da Universidade Federal do Pará, com a maioria dos docentes em efetivo exercício na Escola de Aplicação sendo composta por mestres e doutores (UFPA, 2018, pp. 26 – 36). A equipe de história da Escola de Aplicação da UFPA é composta por 9 professores²¹, conforme tabela abaixo:

²¹ Alguns docentes citados na tabela estão em processo de conclusão do doutorado

PROFESSOR	GRAU ACADÊMICO
Antônia Maria Rodrigues Brioso	Mestrado
Cleodir da Conceição Moraes	Doutorado
Daniel Souza Barroso	Doutorado
Danielle Figuerêdo Moura	Mestrado
Edivando da Silva Costa	Doutorado
Elane Cristina Rodrigues Gomes	Doutorado
Michelle Rose Menezes Barros de Queiroz	Mestrado
Sílvia Ferreira Rodrigues	Mestrado
Thiago Broni de Mesquita	Doutorado

A professora Antônia Brioso faz outra observação interessante sobre os docentes na Escola de Aplicação da UFPA:

A jornada de 40 horas semanais permite aos docentes desenvolverem uma trajetória acadêmica. Esse tempo é dividido entre as aulas, a pesquisa e o acompanhamento de estagiários. Hoje existem cerca de 30 projetos cadastrados na coordenação de pesquisa e extensão (BRIOSO, 2018, p. 21)

Assim, podemos afirmar que se trata de uma situação bem diferente do que ocorre nos sistemas de ensino municipal e estadual, por exemplo, nos quais é comum os docentes terem uma carga horária em sala de aula muito alta, sem contar o tempo de deslocamento entre as escolas.

Na Escola de Aplicação da UFPA, essa carga horária “diferenciada” permite o desenvolvimento de projetos de pesquisa, há incentivos para a formação dos professores e um ambiente que estimula ao aperfeiçoamento contínuo do corpo docente.

Portanto, trata-se de uma instituição com décadas de história, grande contingente de alunos e corpo docente qualificado e experiente, que desenvolve pesquisas e projetos no âmbito escolar. Desse modo, a análise das experiências e das reflexões dos professores de história da Escola de Aplicação da UFPA com as temáticas levantadas até aqui se mostrou como uma grande oportunidade de pensar sobre a prática docente nos tempos em que vivemos e a maneira como os professores percebem o contexto histórico no qual estamos inseridos.

É preciso levar em consideração que se trata de uma equipe diversa, no que diz respeito ao tempo de docência, áreas da história nas quais se especializaram, projetos desenvolvidos,

dentre outros aspectos. Assim, seria plausível esperar que as experiências dos professores e as maneiras como se relacionam com essas questões também seriam diversas.

Uma característica peculiar da equipe de história da Escola de Aplicação da UFPA é a “divisão do trabalho” realizada pelo corpo docente. São vários professores, especializados em diferentes períodos históricos, o que possibilita que desenvolvam projetos e realizem sua prática docente de forma concentrada nas séries nos quais os conteúdos organizados estejam mais “próximos” de sua especialidade.

Isso reflete no próprio planejamento anual que os docentes estabelecem. Por exemplo, um dos docentes entrevistados destaca que há uma “relação de confiança mútua entre os professores”, de muito respeito, o que faz com que os planejamentos dos professores sejam feitos de forma a complementarem uns aos outros, sendo o aprendizado dos conceitos históricos considerado mais importante do que simplesmente “terminar o conteúdo” das séries – obviamente, no ensino médio há uma preocupação maior com essa questão, considerando os processos seletivos aos quais os alunos serão submetidos, como o Enem.

De todo modo, embora essa divisão das séries entre os professores faça com que alguns docentes ainda não tenham ministrado aulas sobre a Ditadura Militar Brasileira na Escola de Aplicação, isso não significa que estejam alheios aos debates que ocorrem sobre a temática.

Em relação à diversidade de materiais e à grande quantidade existente na atualidade, nos mais diversos meios, o mesmo docente acredita que pode haver um impacto positivo, no sentido de que o acesso de muitos conteúdos de qualidade se torna facilitado.

Porém, existe o que o professor identifica como o “outro lado” dessa situação; os alunos estão “expostos” a um amplo conjunto de conteúdos que não são “bons”. Nesse sentido, o papel que o docente estabelece para si próprio acaba sendo como um “mediador”, no sentido de possibilitar que os alunos o procurem e conversem sobre os conteúdos que estão consumindo. Assim, o professor conclui que esse aspecto é positivo, já que “hoje essa cultura digital favoreceu muito [o acesso à informação], pois o texto que você quiser está acessível (...)”, embora destaque que também acredita que “nós ainda não criamos mecanismos eficientes que, em certa medida, limitem o alcance do que é má informação”.

Em relação aos discursos revisionistas e negacionistas, apesar da sua forte presença nas redes sociais, plataformas de vídeos e nos mais diferentes espaços, na Escola de Aplicação da UFPA não parece haver “interferências” causada por esse tipo de materiais no processo de ensino-aprendizagem da História. Além do nível elevado de qualificação dos docentes dessa disciplina, o perfil dos discentes da instituição é mais “progressista”, o que poderia ser um dos

fatores para que esses discursos não reverberam com força entre os alunos, segundo a observação de um dos integrantes da equipe de história da instituição.

Analisando outros relatos, podemos perceber que essa é uma experiência bem comum aos demais docentes. Uma professora participante da pesquisa, por exemplo, também não relata ter presenciado alunos repetindo discursos negacionistas ou revisionistas. Na verdade, o que a professora observa é que muitas vezes os alunos vivenciam situações envolvendo tais discursos em diferentes espaços e depois conversam com ela, perguntando sua opinião.

Outra docente entrevistada também tem uma visão parecida com essa. Embora não tenha ministrado aulas sobre Ditadura Militar Brasileira na Escola de Aplicação da UFPA, a docente já trabalhou com esse conteúdo em outra instituição pública de ensino vários anos atrás e, nessa experiência, o que pôde observar é que muitos alunos “traziam memórias relacionadas” ao tema, falando principalmente sobre “filmes que haviam assistido sobre a Ditadura Militar”, falando bastante sobre a questão das torturas e da censura, porém sem posicionamentos favoráveis a tais aspectos.

Uma das preocupações da professora com essa experiência foi mostrar aos alunos que “as pessoas que fazem parte de grupos sociais diferentes vão ter perspectivas diferenciadas sobre a Ditadura Militar... Uma classe média, que apoia, uma parte da Igreja Católica que apoia... Isso vai mostrando pra gente os interesses que cada um tem” na sociedade.

Desse modo, a professora também não relata nenhuma experiência com alunos repetindo discursos negacionistas em suas aulas. Porém isso não significa que ela não reconheça a existência de tais discursos em ambientes escolares. A docente falou sobre o episódio em que quase aconteceu a exibição do supracitado documentário “1964: o Brasil entre armas e livros” em uma escola particular de Ananindeua e como se posicionou de maneira contrária a essa situação, destacando que esses discursos negacionistas e revisionistas podem vir não só do aluno, mas também da direção da escola.

A docente relaciona essas questões ao momento político que o mundo está passando e à própria história do nosso país, sendo “um Brasil escravocrata, (...) que ainda pensa de maneira muito pejorativa em relação à população pobre” e que “esse grupo se sentiu muito identificado que vem trazendo nos últimos anos no Brasil”.

A participante da pesquisa também afirma que esses discursos, o contexto político na atualidade e movimentos como o “Escola sem Partido”, dentre outros aspectos, afetaram diretamente o trabalho dos professores em sala de aula, “principalmente os professores de história”, sendo os “nossos maiores aliados” para trabalhar esses “conteúdos mais espinhosos”

as fontes históricas. Tal situação não foi experimentada pela docente, mas ela afirma conhecer colegas de profissão que sofreram fortemente por conta de todo esse contexto na atualidade.

Para falar especificamente sobre os professores que ministram as aulas sobre Ditadura Militar Brasileira, convém observar que, no ensino básico, tal conteúdo é estudado ao final do ensino fundamental II e no terceiro ano do ensino médio e os docentes que ministram as aulas de história na Escola de Aplicação da UFPA nessas séries são os professores Thiago Broni de Mesquita (9º Ano), Edivando Costa e Cleodir Moraes (ambos no terceiro ano do ensino médio).

Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no que diz respeito à Ditadura Militar Brasileira e o 9º Ano do Ensino Fundamental Médio, define que sua unidade temática se denomina “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, com os seguintes objetos de conhecimento: “Os anos 1960: revolução cultural?”, “A ditadura civil-militar e os processos de resistência”, “As questões indígena e negra e a ditadura” e “O processo de redemocratização”

As habilidades, relacionadas aos objetos de conhecimento, são: “(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” e “(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988”(BRASIL, 2018, pp. 430 – 431).

Na parte referente ao Ensino médio da BNCC não encontramos “unidades temáticas” e “objetos de conhecimento”. As “aprendizagens essenciais” estão divididas em “áreas de conhecimento”, com a disciplina história se encontra localizada na área denominada como “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Cada área do conhecimento possui suas “competências específicas” e, dentro desse contexto, os professores mobilizam diferentes competências e habilidades para trabalhar os “conteúdos” referentes à Ditadura Militar Brasileira em sala de aula (BRASIL, 2018, pp. 561 – 579).

Assim, dentre os professores que ministram as aulas sobre ditadura militar brasileira, convém mencionar sobre um deles que, além de sua formação em história, possui também graduação em Ciências Sociais, área na qual atuou durante um bom tempo na Secretária de Estado de Educação (SEDUC), além das redes municipal e particular na cidade de Castanhal.

Posteriormente, concluiu a graduação e o mestrado em história e atualmente é professor exclusivo da Escola de Aplicação da UFPA.

Sua tese de doutorado tem um recorte temporal em torno de vinte anos antes do início do período da ditadura, analisando as medidas adotadas pelo SESP (Serviço Especial de Saúde Pública), entre os anos de 1942 e 1945. O período 1964 – 1985 aparece para esse professor mais durante o “cotidiano de sala de aula”, no momento do ano letivo em que esse conteúdo deve ser abordado.

Mas isso não significa que o docente não tenha contato com fontes que podem ser relacionadas ao período militar. Durante sua pesquisa sobre a questão do SESP e da saúde pública no Pará, ele entrou em contato com funcionários que trabalhavam na área de saneamento durante a ditadura, chegando a fazer inclusive algumas entrevistas com essas pessoas, mesmo que tal temática não estivesse dentro do recorte temporal definido para sua pesquisa.

Quando questionado se percebeu alguma interferência o conhecimento histórico pré-existente dos alunos durante suas aulas, o professor respondeu que durante sua experiência docente pôde observar a existência desse conhecimento, pois durante as atividades propostas os alunos em geral recordavam de filmes ou até mesmo do tema sendo trabalhado em momentos anteriores de sua vida escolar, mas não teve nenhuma experiência de discentes trazendo discursos revisionistas ou negacionistas dentro da Escola de Aplicação da UFPA, tendo essa experiência somente em outros ambientes. A única experiência que de alguma forma se relaciona a esse aspecto foi quando um aluno perguntou ao professor sobre o site Brasil Paralelo.

Nesse sentido, o entendimento do professor é que a maioria dos alunos da Escola de Aplicação da UFPA se posiciona de maneira contrária à ideia da ditadura militar como algo positivo. Embora tenha conhecimento de que alguns alunos são adeptos de posicionamentos políticos que de certa forma poderiam “favorecer” essas visões, esses estudantes não se manifestaram durante suas aulas, talvez por conta do ambiente em que estavam inseridos, na qual a maioria de seus colegas se posicionou fortemente contra o regime militar.

Uma possível explicação que o docente encontra para esse aspecto é o forte trabalho realizado com projetos na Escola de Aplicação, com debates sobre intolerância, diversidade, democracia e outros temas relacionados, além do “perfil progressista do corpo discente”, em concordância com a afirmação de outros professores participantes da pesquisa.

Tudo isso, porém, não significa que o professor referenciado acima não tenha consciência da enorme quantidade de material de teor revisionista e negacionista. Uma forma

de combater tais ideias em sala de aula é justamente fazer os alunos terem contatos com boas referências bibliográficas. Para tanto, o docente costuma levar para suas aulas de ditadura militar brasileira livros como “O golpe de 1964”, de autoria de Carlos Fico, e “O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964 – 2004)”, organizado por Daniel Aarão Reis, Marcelo Ridenti e Rodrigo Patto Sá Motta, e deixar os alunos lerem alguns trechos – em alguns casos, até mesmo emprestando exemplares para alguns discentes.

Outro professor, que também ministra os conteúdos relacionados à ditadura militar, observa que em muitos casos se trata de um “revisionismo sem fundamentação documental, teórica”, com “grande apelo visual, apelo textual”, partindo de “questões anedóticas”. Em geral, essas produções são executadas por pessoas (ou grupos) que também disseminam visões que não estão de acordo com o que a historiografia aponta em relação a outros temas além da ditadura militar, como a escravidão, por exemplo.

O docente, que teve como objeto de pesquisa no doutorado a música engajada em Belém nas décadas de 1960 e 1970, entende que a história acadêmica encontra uma dificuldade de disseminação perante o grande público, o que não acontece com as produções como as citadas no parágrafo acima, visto que utilizam uma linguagem mais simples e estabelecem uma comunicação de forma mais “apelativa” e em muitos casos divulgam discursos com teor negacionista e revisionista.

O professor acredita que o momento no qual vivemos é um contexto no qual o professor de história precisa encontrar “alternativas em termos de fontes, de métodos” e até mesmo “comportamento na sala de aula”. Partilhamos desse entendimento; não é mais possível ficar alheio às grandes transformações ocorridas nas últimas décadas no que diz respeito aos avanços tecnológicos e às diferentes “demandas históricas” que existem na sociedade, bem como aos diferentes “usos” que são feitos da ciência histórica.

Esses pontos de vista são em grande parte compartilhados pelo terceiro professor entrevistado que ministra aulas sobre a ditadura militar brasileira. Sendo também um pesquisador do período, ele entende que essa temática ganhou muita força no meio acadêmico, mas a “disseminação” desse conhecimento não é tão grande no que diz respeito ao grande público.

Os próprios “espaços públicos” nos quais essas pesquisas são normalmente debatidas acabam sendo limitados no sentido de audiência da sociedade como um todo, em muitos casos nem “chegam às escolas”, mesmo que a sociedade em geral seja muito “curiosa” sobre determinados assuntos; esses aspectos favorecem com que essas produções com conteúdo

negacionista e revisionistas ganhem muitos adeptos, muito por conta de sua linguagem acessível e produção técnica voltada para se aproveitar dessa curiosidade.

Além disso, os alunos entram em contato com essas questões em outros ambientes, como a própria internet, por exemplo. E, como vimos anteriormente, em muitos casos os discursos difundidos nesses ambientes não são construídos através de uma análise historiográfica rigorosa, seguindo o método científico.

Como alguns aspectos que também podem ser associados a essa questão, o professor também identifica uma “apatia” dos brasileiros em relação à temática. Não há um grande “confronto” com esse trauma que foi gerado na sociedade, diferente do que ocorreu em outros países da América Latina que também passaram por regimes militares no período.

De modo geral, as percepções dos professores são muito parecidas. Há na sociedade um grande interesse pela história, porém há também certa dificuldade de a história acadêmica alcançar o “grande público”. Nesse sentido, produções que não estão preocupadas em seguir um rigor metodológico no que diz respeito à ciência histórica, mas sim em “contar sua própria versão” dos acontecimentos, realizando grandes investimentos técnicos e elaborando um material com grande apelo visual e textual, conseguindo um maior alcance.

Claro que isso não significa afirmar que não haja discussões públicas e divulgações científicas realizadas por pesquisadores sérios. Mas a questão que se coloca é: até que ponto esses debates não estão dentro de uma “bolha acadêmica” ou restrito a espaços com pouco alcance popular, o que acaba favorecendo a disseminação de narrativas mais preocupadas com determinados projetos políticos do que com o avanço do conhecimento histórico?

Tendo em vista todos os aspectos apresentados até aqui, parece-nos seguro afirmar que os professores da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará possuem experiências parecidas quando pensamos nessas questões relacionadas aos revisionismos e negacionismos em torno da ditadura militar brasileira e o crescimento desses conteúdos.

Os docentes têm o conhecimento sobre tais questões e de quais formas elas podem interferir no trabalho dos professores de história, bem como reconhecem a importância desse debate para refletirmos como podemos nos posicionar dentro desse contexto de tantos questionamentos relacionados ao trabalho docente e ao próprio conhecimento histórico.

Ao mesmo tempo, não observam tais “interferências” em sua prática docente no âmbito da Escola de Aplicação da UFPA. Para isso, vários fatores são apontados pelos professores como possíveis explicações, como os projetos desenvolvidos na escola, o perfil progressista dos alunos.

A organização do trabalho dos professores de história da instituição – cargas horárias específicas para ensino, pesquisa e extensão, divisão das séries levando em consideração o período em que os professores dedicaram seus estudos, a relação de “confiança” existente entre os docentes, etc. – também pode ser considerada um fator dentro desse contexto.

Assim, as diferentes especialidades, contextos de formação e experiências que a equipe de história da Escola de Aplicação da Universidade Federal possui configuraram-na como um ótimo “grupo de estudo” para pensarmos os mais diversos aspectos relacionados à temática central desta pesquisa.

Concordamos com muitas das falas dos professores entrevistados em relação a esse aspecto. Mesmo que dentro da instituição na qual o grupo. É inegável o crescimento e a força que esses discursos revisionistas e negacionistas têm apresentado nos últimos anos. Cabe aos profissionais da ciência histórica como um todo demarcarem sua posição neste verdadeiro campo de batalha que a história vem se configurando, em uma disputa envolvendo diversos grupos sociais e diferentes projetos políticos – nem todos eles, infelizmente, preocupados com o avanço do conhecimento científico, com o fortalecimento dos direitos humanos e a defesa da democracia.

Cabe agora iniciarmos uma reflexão sobre as possibilidades de uso de diferentes linguagens nas quais o conhecimento histórico acerca da ditadura militar brasileira se apresenta em sua prática docente, nos motivos que levaram a tais escolhas, por que alguns “formatos” são mais utilizados que outros nesse contexto e quais são as experiências dos docentes participantes da pesquisa nesse contexto.

2 SOBRE CULTURA HISTÓRICA, SABERES DOCENTES E O ENSINO DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA.

Neste capítulo são apresentadas análises sobre diferentes “linguagens” – música, filmes, histórias em quadrinhos –, quais as experiências e as relações estabelecidas pelos professores da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará com essa diversidade de materiais que podem ser utilizados no ensino dos conteúdos sobre o tema abordado nesta pesquisa.

A pergunta que este capítulo se dedica a buscar uma resposta, portanto, é: como os docentes utilizam e se relacionam com diferentes elementos da cultura histórica que, de uma forma ou de outra, falam sobre a Ditadura Militar Brasileira?

Vivemos em uma época de crescente conectividade. O mundo, cada vez mais globalizado, apresenta às pessoas uma quantidade surpreendente de novas informações a todo momento. As estruturas sociais, diferentes manifestações culturais, o papel do Estado e dos cidadãos, os direitos de grupos minoritários, dentre outros aspectos, são debatidos exaustivamente em diferentes mídias (TV, podcasts, vídeos, redes sociais, etc.) em uma velocidade cada vez mais difícil de acompanhar. Dentro desse contexto, é possível afirmar que o conhecimento histórico se encontra “diluído” em diferentes formatos e, conforme visto anteriormente, é utilizado em verdadeiras disputas pelo controle de narrativas políticas e interpretações históricas.

As escolas e os diferentes grupos que integram tais espaços (alunos, pais, professores e demais funcionários) não existem “fora” da sociedade, portanto não estão isentos de sofrerem influência desse intenso “uso” da história e da própria disseminação desses conteúdos.

O que nos interessa, no momento, é entender a relação estabelecida pelos docentes com a cultura histórica e como tais aspectos influenciam na construção de seus conhecimentos, no planejamento e execução das aulas relacionadas aos regimes autoritários do século XX.

Para iniciar essa discussão, convém observar a definição de *saber docente*, fornecida por Maurice Tardif, que entende que este pode ser compreendido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36). Assim, na investigação acerca da construção desses saberes docentes relacionados aos conceitos de autoritarismo e aos regimes ditatoriais do século XX, não podemos ignorar o próprio saber que vai sendo desenvolvido com a prática docente ao longo dos anos. Conforme definido por Maurice Tardif,

(...) os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho

cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2010, pp. 38 – 39)

Esses saberes experienciais, conforme indicado na definição de saber docente, são somados aos “saberes curriculares”, que

(...) correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2010, p. 38)

E, por fim, somam-se aos “saberes disciplinares”, definidos como

(...) saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. (...) São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (TARDIF, 2010, p. 38)

Todos esses aspectos são pensados como resultado da formação e da prática dos professores ao longo de suas carreiras, não podendo ser negligenciados em um trabalho relacionado à construção dos saberes docentes. É importante lembrar que esse é também um processo de “filtragem”; é absolutamente impossível utilizar *tudo* que foi produzido sobre a ditadura militar brasileira, por exemplo, na hora em que o professor está planejando sua aula.

Nesse sentido acontecerão escolhas relacionadas à historiografia utilizada, à forma de abordar o assunto, determinados aspectos da época estudada e quais materiais serão utilizados como “apoio” pelos alunos (canções da época que sofreram censura? Filmes que retratam o período? *Podcasts* sobre o assunto?), por exemplo. Refletir sobre tais questões pode significar justamente refletir sobre a própria prática docente, já que

Cada um [professor de história] tem uma relação com a história, com o tema, com a orientação, com o historiador e com o que acha melhor oferecer aos alunos daquela aula, que sempre tem algo em comum com outra pessoa, e algo diferente, semelhante ou totalmente oposto. Deste ponto de vista, falar da “história” ensinada por professores de história é certamente arriscado, pois é possível que “história” seja algo diferente em cada caso. (...) É possível que

as razões por trás das maneiras pelas quais o discurso de (uma parte da) historiografia (que é aquele que o professor conhece, lembra e considera pertinente levar em conta naquele momento) passa para o discurso de sua aula constitui o centro de sua teoria da prática do ensino de *história* (ZAVALA, 2015, pp. 186 – 187)²²

A escolha pela utilização de determinadas fontes, práticas e formatos, portanto, não é feita de maneira aleatória pelos professores, sendo na verdade fruto de um processo de planejamento que se beneficia da própria experiência docente, que vai aumentando conforme os anos de profissão vão se acumulando e, de certa forma, “mostrando” as diversas possibilidades de trabalhar diferentes conteúdos, bem como do aumento do domínio sobre os saberes curriculares e os saberes disciplinares – considerando que a prática da formação docente se dá de maneira contínua, pois os professores estão em constante processo de aprendizagem e revisão de bibliografia sobre os temas trabalhados em sala de aula.

Outro aspecto importante a ser destacado, quando falamos especificamente da Escola de Aplicação da UFPA, é a produção de material didático. Diferente do que ocorre em grande parte das instituições do ensino básico, na Escola de Aplicação da UFPA os professores costumam construir seu próprio material e disponibilizá-lo aos alunos.

Desse modo, afirma-se que é necessário pensar a construção dos saberes docentes e as diferentes maneiras de abordar assuntos tão complexos e “sensíveis” como a ditadura militar brasileira, principalmente no atual contexto de revisionismos e negacionismos e do intenso “uso” do conhecimento histórico em diferentes “plataformas”, levando em consideração as diferentes possibilidades metodológicas pelas quais esses temas podem ser trabalhados e como estão sendo apresentados em espaços “fora dos muros escolares”.

É preciso lembrar que a concepção sobre a relação entre a instituição “escola” e o conhecimento mudou bastante. De acordo com Ana Maria Ferreira Costa Monteiro,

De uma concepção universal, individualista, elitista, prescritiva e normativa passou-se a uma concepção compreensiva, relativista, pluralista, baseada na perspectiva antropológica e sociológica. A escola, mais do que um local de instrução e transmissão de saberes, passou a ser considerada como um espaço configurado e configurador de uma cultura escolar, onde se confrontam

²² Do original: “(...) cada uno [professor de história] tiene una relación con la historia, con el tema, con la orientación, con el historiador y con lo que cree que es mejor ofrecer a los estudiantes en esa clase, que siempre tiene algo en común con algún otro, y algo diferente, parecido o totalmente opuesto. Desde este punto de vista, hablar de ‘la historia’ que enseñan los profesores de historia es ciertamente aventurado, pues es posible que ‘la historia’ sea algo diferente en cada caso. (...) Es posible que las razones que están detrás de los modos en que el discurso de (una parte) la historiografía (que es la que el profesor conoce, recuerda y juzga pertinente tener en cuenta en ese momento) pasa al discurso de su clase constituya el centro de su teoría de la práctica de la enseñanza de la historia”, tradução nossa.

diferentes forças e interesses sociais, econômicos, políticos e culturais (MONTEIRO, 2003, p. 12)

Desse modo, o ambiente escolar não é mais entendido como um lugar onde simplesmente se “repassam” os conteúdos, mas sim como um espaço de produção de conhecimento, visto que

a perspectiva de constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar *sui generis*, com marcas que transcendem os limites da escola (MONTEIRO, 2003, p. 13)

Desse modo, convém falar sobre o conceito de “transposição didática” pensado por Chevallard (1991, p. 16 Apud MONTEIRO, 2003, p. 14), que poderia ser definido como uma “(...) passagem do saber acadêmico ao saber ensinado e, portanto, à distância eventual, obrigatória que os separa, que dá testemunho deste questionamento necessário, ao mesmo tempo em que se converte em sua primeira ferramenta.”

A autora, ainda utilizando os conceitos de Yves Chevallard, afirma que

(...) a transposição didática não é realizada pelos professores por si mesmos. Ela tem início quando técnicos, representantes de associações, professores militantes, que compõem a noosfera, definem, a partir do saber acadêmico e através de um trabalho de seleção e estruturação didática, o saber a ensinar, definição esta que será refeita em outros momentos, quando surgir a necessidade de sua renovação ou atualização (MONTEIRO, 2003, p.15)

Desse modo, refletir sobre o que efetivamente é ensinado nas escolas significa também analisar o motivo daquele conhecimento em específico ter sido “escolhido” como necessário para o aprendizado escolar, levando em consideração as transformações ocorridas no contexto social, cultural e até mesmo político de nossa sociedade.

Há diferenças entre as “categorias” nas quais o conhecimento histórico se apresenta. Quando pensamos na “história de circulação massiva”, por exemplo, podemos definir que esta

Opera recortes/reduções que visam, sobretudo, à simplificação do quadro de análises, de modo a produzir uma síntese interpretativa capaz de mobilizar não tanto os recursos críticos do leitor/espectador – visto que ela procura impor a unidade sobre as descontinuidades, a igualdade sobre as diferenças –, mas suas emoções (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 15)

Já a “história escolar”, por sua vez,

orienta-se por regras pedagógicas próprias, adequadas aos diferentes graus de formação dos alunos; pelas práticas aprendidas e pela erudição obtida mediante a formação intelectual/profissional do professor como historiador; pelos saberes adquiridos na vida e pela experiência em sala de aula (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 15)

Percebe-se que este último conceito se relaciona bastante com a ideia supracitada de Tardif sobre os “saberes docentes”, visto que reafirma a junção de diversos saberes oriundos de diferentes fontes para sua “utilização” no âmbito escolar.

A história escolar tem objetivos distintos da chamada “história de circulação massiva” e “história acadêmica”, embora se aproxime mais dessa última; a história escolar não é construída com o objetivo de formar historiadores ou produzir um “conhecimento erudito”, mas sim “suprir a carência de orientação no mundo” e, dentre outros aspectos, desenvolver a capacidade de “reconhecer e lidar com as diferenças”, situando-as no tempo (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 16). Levar em consideração essas diferenças não significa, de modo algum, estabelecer “hierarquias” entre as diferentes “formas” que o conhecimento histórico apresenta.

Desse modo, tem-se a compreensão de que o conhecimento histórico escolar não se trata apenas da mera “reprodução” ou até mesmo “transposição” do conhecimento que é produzido na academia para uma linguagem mais “acessível” ao aluno; antes disso, a escola é também um local de produção de conhecimento histórico, que possui objetivos próprios, se aproximando e distanciando da história produzida na academia e, de fato, servindo a algum propósito na vida dos estudantes.

Nesse sentido é possível mesmo afirmar que é muito importante a ampliação da compreensão dos papéis dos sujeitos atuantes no processo de ensino-aprendizagem de história para além da mera “reprodução” de conhecimento acadêmico, visto que

Assumir que a escola, o professor e o estudante são sujeitos centrais na construção de um conhecimento histórico específico ampliou o próprio campo do ensino de história, que passou a se preocupar também com as potencialidades da formação do pensamento histórico de crianças e jovens. Não apenas conhecer os acontecimentos passados, mas privilegiar o investimento em dotar os estudantes de instrumentos para a análise e interpretação desses processos que lhes permitam construir sua própria representação do passado. (BERETA DA SILVA In FERREIRA e OLIVEIRA, 2019, pp. 53 – 54)

Percebe-se então que a história ensinada nas escolas é somente uma das maneiras pelas quais os estudantes entram em contato com o conhecimento histórico. Temos os já citados livros didáticos, a própria historiografia (selecionada pelo professor durante o planejamento de suas aulas ou mesmo nos *boxes* existentes nos livros), museus e monumentos como formas mais “tradicionais”, mas há também documentários, filmes que retratam determinado período ou evento histórico, quadrinhos com temáticas históricas, etc.

Há muitas críticas em relação às narrativas existentes nas redes sociais, bem como aos materiais que usam a história como base para sua construção, apontando “erros históricos”, interpretações equivocadas e até mesmo problemas metodológicos, mas é, de qualquer forma, perceptível o crescimento quantitativo desse tipo de material; ignorar tal aspecto significa limitar a reflexão sobre a relação entre a cultura histórica e o ensino de história, visto que faz parte do “contato diário” que grande parcela da população brasileira estabelece com o conhecimento histórico – quaisquer que sejam os formatos e narrativas empregados.

Dito tudo isso, é possível estabelecer alguns questionamentos. Os professores de história têm levado em consideração essas disputas, os diferentes “usos” do passado, as diversas narrativas existentes e a variedade de “formatos” que o conhecimento histórico apresenta no momento de estudo dos conteúdos e planejamento de suas aulas? Como a relação estabelecida atualmente pelos alunos com esses diferentes usos da história tem influenciado na prática docente? De que forma podemos utilizar tal situação para “melhorar” o ensino de história?

Não se trata aqui de estabelecer um “manual” de boas práticas de ensino de história em “tempos digitais”. Antes disso, o que se propõe é uma análise de como a construção de saberes e a própria prática docentes podem se beneficiar do crescente número de informações, formatos, plataformas e outros que utilizam uma forma ou outra de conhecimento histórico. Fazer uma análise ampla de tantos elementos diferentes não é uma tarefa fácil, mas já existem algumas reflexões em torno dos diferentes “suportes” a serem utilizados nas aulas de história.

2.1 A construção dos saberes docentes sobre a ditadura militar;

Conforme dito anteriormente, o *saber docente* é, antes de tudo, uma combinação de diversos *saberes*, oriundos de diferentes fontes. Dentre esses conhecimentos se destacam os estudos sobre a temática realizados pelos professores durante sua formação, visto que se caracteriza como o conhecimento “técnico” sobre o assunto em questão, e a análise de como esse saber disciplinar.

O objetivo não é fazer uma análise exaustiva de questões envolvendo mudanças curriculares, o que prolongaria demasiadamente este texto e fugiria dos objetivos da pesquisa, mas sim analisar brevemente a percepção que os professores de história da Escola de Aplicação da UFPA possuem acerca de sua formação sobre a Ditadura Militar e como constroem seus saberes sobre a temática.

Obviamente, o ideal é que fosse possível a análise da ementa das disciplinas, cursadas pelos professores participantes da pesquisa, nas quais a Ditadura Militar Brasileira foi abordada. Infelizmente, isso não é possível, por conta do longo tempo já decorrido desde a formação dos professores e a falta de trabalhos dedicados a essa questão. Reconhecemos nesse aspecto uma limitação desta pesquisa.

Assim, mantendo em vista o fato de que essa é uma equipe diversa em vários aspectos, os diferentes momentos nos quais os professores se formaram, bem como sua própria trajetória acadêmica (os temas que pesquisaram durante a graduação e a pós-graduação), refletem diretamente na relação que estabelecem com a temática.

Isso não é, de forma alguma, algo negativo; na verdade, já vimos que a divisão do trabalho do corpo docente de história da EAUFPA leva em consideração justamente essas especificidades na formação no momento de organização das turmas que cada professor ministrará suas aulas durante o ano letivo em questão. Tal condição inclusive pode ser um dos fatores, somado ao alto grau de especialização e experiência dos docentes, que contribuem para o ensino de história de qualidade característico desta instituição.

Destacamos que todos os professores entrevistados nesta pesquisa fizeram sua graduação em história pela Universidade Federal do Pará. Embora em épocas diferentes, todos relataram o estudo da ditadura militar brasileira na disciplina intitulada “História do Brasil IV”.

Um aspecto digno de nota apontado por alguns dos docentes foi o fato dessa disciplina ser ministrada “nos momentos finais do curso”, ou seja, no período em que normalmente os estudantes estão com grande parte de sua atenção voltada ao Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse caso, uma possibilidade levantada é que se essa disciplina fosse ministrada em algum outro momento, talvez mais atenção pudesse ter sido dispensada ao estudo da ditadura militar brasileira.

De todo modo, os docentes entraram em contato com a produção historiográfica sobre o assunto e reconhecem a importância do tema, mesmo que não seja seu objeto de pesquisa ou o período histórico no qual direcionam seus estudos e sua produção acadêmica.

Conforme vimos anteriormente, o grupo estudado tem uma característica importante: a divisão das turmas corresponde, tanto quanto é possível, aos períodos históricos relacionados

aos objetos de pesquisa dos integrantes. É uma grande vantagem quando comparamos, por exemplo, a professores da rede particular ou da rede pública estadual e/ou municipal. Em geral, os professores dessas redes são responsáveis por muitas séries diferentes, o que demanda a preparação de uma grande diversidade de aulas, além da necessidade de se deslocarem entre as instituições nas quais trabalham, diminuindo a quantidade de tempo disponível para um planejamento mais “aprofundado” sobre os conteúdos ministrados.

Isso não significa que o trabalho dos docentes entrevistados seja mais “fácil” do que a prática de outros professores. Mas é importante destacar essa característica para que possamos compreender melhor as condições nas quais seu trabalho é executado.

De todo modo, esse aspecto também possibilita que os docentes produzam seu próprio material didático, realizando pesquisas, lendo diversos autores, assistindo documentários e vídeos e consultando variadas fontes para que possam efetuar essa parte do trabalho, o que não corresponde a um “abandono” do livro didático, visto que os alunos também utilizam esse material, principalmente para leitura e resolução de exercícios.

Falando especificamente sobre as referências bibliográficas utilizadas pelos professores relacionadas à ditadura militar brasileira, os autores mais mencionados são Carlos Fico, Daniel Aarão Reis e Marcos Napolitano. Esses escritores possuem uma imensa produção acadêmica e são reconhecidos como pesquisadores importantíssimos para a temática de destaque nessa pesquisa. Dentre as obras mencionadas pelos docentes, destacam-se: “O golpe de 1964” (Carlos Fico), “O Golpe E A Ditadura Militar – 40 Anos Depois (1964 – 2004)” (Daniel Aarão Reis) e “1964: História do Regime Militar Brasileiro” (Marcos Napolitano).

Assim, é possível que o descrito acima contribua para que os docentes mantenham um maior contato com a historiografia no momento do planejamento de suas aulas e construção dos materiais a serem utilizados em sala de aula.

Como vimos anteriormente, dentre os integrantes do corpo docente entrevistados por essa pesquisa, são exatamente três os professores que ministram os conteúdos relacionados à ditadura militar brasileira; um é responsável pelo nono ano do ensino fundamental, enquanto que os outros dois trabalham com o terceiro ano do ensino médio.

Um dos professores citados imediatamente acima não tem como objeto de pesquisa a ditadura militar brasileira. O docente indica como suas principais referências bibliográficas para o planejamento das aulas sobre ditadura militar obras dos autores Carlos Fico, Daniel Aarão Reis e Marcos Napolitano. Além disso, costuma utilizar também documentários com entrevistas de pesquisadores sobre o período, bem como exemplares da Revista de História da Biblioteca Nacional.

Na verdade, nesse ponto os relatos são muito parecidos no que diz respeito às referências bibliográficas utilizadas, já que os principais autores citados são os mencionados no parágrafo anterior. As diferenças são em questões mais pontuais, como a preferência maior sobre um ou outro autor, e em relação a diferentes “fontes” utilizadas – um dos professores, por exemplo, costuma utilizar textos da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC). Alguns autores que também foram mencionados são Jorge Ferreira, Ângelo Castro e Rodrigo Patto Sá Motta.

O que observamos é que os docentes entrevistados costumam utilizar como referências bibliográficas acadêmicas, no momento de seu planejamento das aulas e na construção de seu material didático sobre ditadura militar brasileira, obras dos principais pesquisadores sobre a temática. Esse é um aspecto tornado possível pela “distribuição” das turmas entre a equipe de história que, conforme vimos anteriormente, costuma seguir a “especialidade” de cada professor dentro da ciência histórica.

Isso não significa, porém, que “abandonem” completamente o livro didático. Na verdade, essas obras continuam sendo utilizadas, principalmente por questões de “leitura e exercícios”, porém os professores costumam “complementar” com o material didático que eles próprios produzem.

2.2 A música e o ensino de história da ditadura;

A utilização da música durante as aulas de história é uma prática realizada por vários professores. Obviamente não é facilmente adaptada a todos os conteúdos trabalhados na escola, porém trata-se de uma alternativa interessante, quando possível de ser utilizada, para pensarmos em um ensino de história que não se limite ao uso do quadro e a exposição realizada pelo professor. Além disso, pensando no “valor metodológico” dessa prática, destaca-se que

Interrogar a música como documento histórico compreende a análise do pensamento do autor, de seu posicionamento político, de sua visão de mundo e de seu desempenho no mercado. Importa descortinar a dinâmica complexa que condiciona a relação entre produção e reprodução, produtor e receptor. Considera-se, ademais, a necessidade de refletir-se sobre o que sustenta a sua mensagem, como ela foi concebida, seu significado para o contexto da época em que foi elaborada e o significado que a mesma incorpora ao longo do tempo – as persistências. (DAVID, 2012, p. 116)

Desse modo, a utilização de músicas durante as aulas de história vai muito além do simples caráter de entretenimento que tais obras possuem. É possível discutir diversos aspectos

relacionados ao seu contexto de produção, recepção do público e, em determinados casos, a forma como a estrutura de poder vigente lidou com tais obras.

A música popular brasileira é um dos aspectos mais lembrados quando pensamos na produção cultural do período entre 1964 e 1985. Vários artistas e jornalista atuantes nesse período experimentaram a repressão imposta pelo Estado brasileiro, através de prisões, ameaças, violência e censura às suas obras, sendo as diferentes formas arte especialmente vigiada, visto que

(...) a esfera da cultura era vista com suspeição a priori, meio onde os “comunistas” e “subversivos” estariam particularmente infiltrados, procurando confundir o cidadão “inocente útil”. Dentro dessa esfera, o campo musical destacava-se como alvo da vigilância, sobretudo os artistas e eventos ligados à MPB (Música Popular Brasileira) sigla que desde meados dos anos 60 congregava a música de matriz nacional-popular (ampliada a partir de 1968, na direção de outras matrizes culturais, como o pop), declaradamente crítica ao regime militar. A capacidade de aglutinação de pessoas em torno dos eventos musicais era uma das preocupações constantes dos agentes da repressão. (NAPOLITANO, 2004, p. 105)

Importante destacar que a censura não era exatamente uma “novidade” na história do nosso país, visto que durante o Estado Novo já era possível observá-la, vigiando “de perto a cultura popular”, permitindo que canções de teor político só fossem divulgadas pelo rádio se fossem favoráveis ao governo, dentre outros aspectos. Dessa forma,

(...) A censura musical e todas as outras que fizeram parte do conjunto conhecido por diversões públicas eram feitas previamente, o que conferiu ao processo censório uma grande capacidade de coerção. A censura prévia era uma atividade legal do Estado desde a Constituição de 1934 – que introduziu no sistema jurídico a censura prévia aos espetáculos de diversões públicas. (...). A partir de 1965, uma nova legislação censória foi sendo construída pelo regime militar, aproveitando muitos artigos já existentes e criando novos mecanismos que melhor atendessem às suas necessidades coercitivas. A ação censória, institucionalizada em códigos e leis, foi orientada no sentido de preservar a moral vigente e o poder constituído. (CAROCHA, 2006, p. 195)

Nesse contexto, é como se os censores possuíssem um “direito de fala” que acaba “rasurando” as outras falas (das pessoas que sofriam as censuras), proibindo também a abordagem de determinados temas e assuntos (GOMES, 2008, p. 246).

Porém, essa censura, que se fez presente contra não apenas os músicos, mas também contra outras categorias de arte e contra a imprensa, não significou o fim da produção artística no país naquele período. Pelo contrário

Vigiados com atenção pelo regime militar, a MPB, o samba e o rock acabaram formando uma espécie de frente ampla contra a ditadura, cada qual desenvolvendo um tipo de crítica, atitude e crônica social que forneceram referências diversas para a ideia de resistência cultural. A MPB com suas letras engajadas e elaboradas, o samba com a sua capacidade de expressar uma vertente da cultura popular urbana ameaçada pela modernização conservadora capitalista, e o rock com seu apelo a novos comportamentos e liberdades para os jovens das grandes cidades. Não foi por acaso que ocorreram muitas parcerias, de shows e discos, entre os artistas dos três gêneros (CAROCHA, 2006, p. 191)

A música popular brasileira desse período se configurou como um “grande espaço de sociabilidade da juventude de esquerda, cada vez mais carente de espaços públicos para se expressar” (NAPOLITANO, 2001, p. 120) por conta do golpe militar de 1964. Mesmo com as diferenças existentes entre os diversos “grupos” artísticos que existiam nesse contexto, é importante destacar que

A repressão do regime militar, após o AI-5, que recaiu sobre tropicalistas e emepistas, apesar de todos os traumas que causou no cenário musical brasileiro, acabou criando uma espécie de “frente ampla” musical, parte do complexo e contraditório clima de resistência cultural à ditadura. (...) O exílio de Gil e Caetano, assim como os de Geraldo Vandré e Chico Buarque (neste caso, “voluntário”), lembrava que havia um inimigo em comum: a censura e a repressão impostas pelo regime. O alvo tanto podia ser as letras políticas e socialmente engajadas de Chico e Vandré quanto às atitudes iconoclastas e a crítica comportamental de Caetano e Gil. Guerrilha e maconha, comunismo e androginia, Revolução Cubana e Paris 68 ocupavam o mesmo lugar no imaginário confuso do conservadorismo de direita, que se contrapunha ao setor mais valorizado e respeitado da música brasileira. (NAPOLITANO, 2002, p. 70)

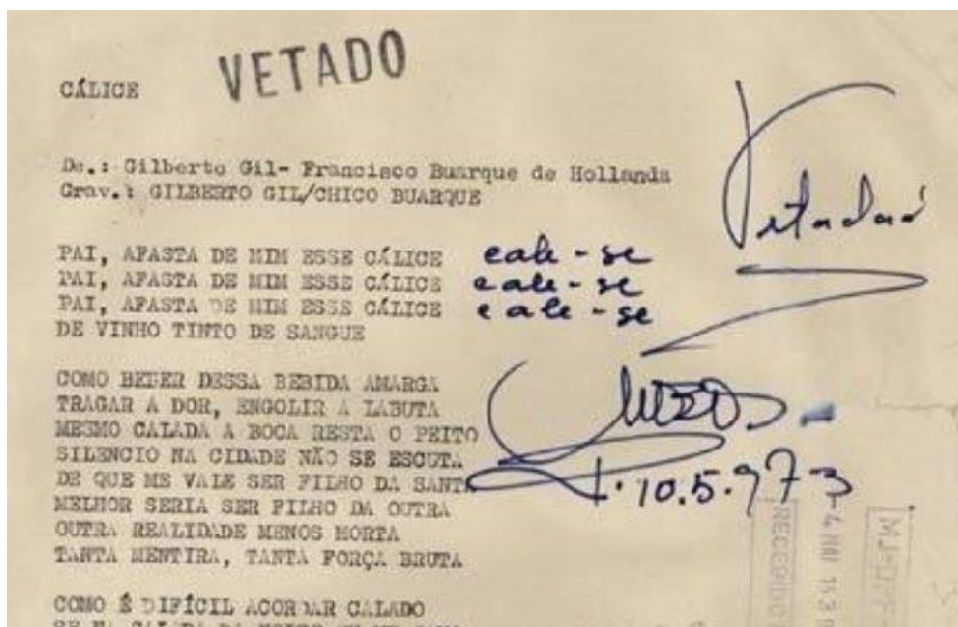
Nesse contexto, não apenas as obras *em si* eram objeto de escrutínio; diferentes aspectos eram levados em consideração na análise feita pelos dos agentes do Estado encarregados pela censura:

Todas as ações e declarações que se chocassem contra a moral dominante, a ordem política vigente, ou que escapassem aos padrões de comportamento da moral conservadora, eram vistos como suspeitos. No caso da música, o conteúdo das letras cantadas, a performance e as eventuais declarações que o artista proferiu durante os seus shows, também poderiam agravar o seu “perfil suspeito”, ganhando destaque nas anotações dos agentes da repressão política. Além de registrar palavras e atitudes, os textos revelam as inferências dos agentes, no sentido de apontar a existência de uma conspiração perpétua, orquestrada por grupos políticos “subversivos” que se serviam do campo da cultura para iniciar a “guerra psicológica” (NAPOLITANO, 2004, p. 107)

Desse modo, falar sobre a produção artística desse período significa também falar sobre a resistência de segmentos da sociedade civil contra o regime militar. Não somente as obras em si; as contribuições entre artistas, os eventos, os cartazes, as entrevistas... são inúmeros aspectos que servem como elementos possíveis de serem mobilizados no estudo da censura vigente no período em questão.

Hoje, além das próprias canções, encontramos com facilidade na internet imagens “escaneadas” de documentos utilizados pelos censores para vetar a circulação de obras que eram encaradas como afrontas ao regime militar.

Figura 5 – Documento contendo a censura imposta à canção “Cálice”, de Chico Buarque



Fonte: <https://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2019/04/03/musicas-censuradas-ditadura-militar/>

Em sala de aula, as análises de documentos como o demonstrado na imagem acima, em conjunto com as canções censuradas e até mesmo, quando existentes, entrevistas com as pessoas que sofreram os efeitos da censura, se mostram como uma maneira interessante de trabalhar tais aspectos do período em questão, visto que estaríamos mostrando “elementos palpáveis” e relatos de pessoas que viveram naquele contexto histórico, o que pode levar a um interesse maior dos estudantes no uso de diferentes fontes históricas para estudar a Ditadura Militar Brasileira.

Um dos professores que ministram as aulas sobre o regime militar na Escola de Aplicação da UFPA teve como objeto de pesquisa no doutorado a música engajada em Belém nas décadas de 1960 e 1970, conforme vimos anteriormente. Ainda durante a pesquisa para seu

mestrado, segundo o próprio docente, começou a coletar muita documentação sobre música popular, festivais, etc., o que chamou sua atenção para esse aspecto. Com esse material, começou a fazer projetos para a Escola de Aplicação da UFPA, falando sobre a “história do Brasil republicano por meio da música popular”, abordando temas históricos ao longo das décadas do século XX utilizando diversos gêneros musicais, como o samba na Era Vargas, músicas de protesto, músicas engajadas Rock nacional nos anos 1980, etc.

O projeto, intitulado “A história em cantos: usando documento musicais no ensino da história”,

(...) tinha como o objetivo principal promover o estreitamento das fronteiras que, no âmbito da disciplina, insistem em manter um incômodo distanciamento entre conhecimento histórico acadêmico e conhecimento histórico escolar. Visava o ensino da história recente do Brasil, cronologicamente compreendida entre os anos de 1930 a 1980, a partir do levantamento, seleção e análise bibliográfica e documental relativas à história da música popular brasileira (MORAES, 2009, p. 1)

A partir das músicas escolhidas, eram problematizadas questões econômicas, sociais e culturais. Cada turma envolvida no projeto escolhia um gênero musical e um período. A ideia era fazer uma “apresentação histórica e musical”, portanto, além da exposição verbal sobre o período, eventualmente algum aluno que soubesse tocar algum instrumento musical poderia também executar a canção escolhida. Tal projeto era executado em um evento que correspondia à “Feira Cultural” da escola.

Durante a execução de seu projeto, o docente se preocupou em não analisar somente a letra da música. Eram também objetos de estudo os ritmos, os instrumentos, a “apresentação” como um todo, dentre outros aspectos (MORAES, 2009, pp. 7 – 9).

O docente relata que essa preocupação se mantém na utilização das músicas em sala de aula. Pensando em diferentes elementos que compõem a obra musical, o professor também exhibe em *slides* os documentos produzidos pelos censores, entendendo a música como elemento de resistência, com destaque para a criatividade dos artistas ao encontrar mecanismo para “passarem sua mensagem”, ao mesmo tempo em que discute as formas como o Estado tentou censurar a produção cultural do período. Dentre os gêneros musicais utilizados para trabalhar questões relacionadas a esse contexto histórico, o docente destaca as canções de protesto, a Tropicália e o rock.

Os outros professores que trabalham os conteúdos relacionados a esse período também utilizam músicas em suas aulas sobre ditadura militar, com menos frequência. Por exemplo, um

dos docentes relata ter utilizado um vídeo²³ no qual Gilberto Gil explica como a música “Cálice” surgiu. No vídeo em questão, o artista fala sobre o processo de criação da obra, as metáforas utilizadas, questões relacionadas à melodia, dentre vários outros aspectos – inclusive é mostrado um trecho de uma apresentação na qual Chico Buarque e Gilberto Gil não conseguiram executar a canção por conta da censura.

Assim, pode-se afirmar que os professores de história da Escola de Aplicação da UFPA apresentam algumas diferenças em relação à utilização de músicas no ensino sobre a Ditadura militar brasileira. Tais especificidades se originam, possivelmente, não somente do desenvolvimento de sua experiência enquanto docentes, mas também de sua própria formação, visto que um dos docentes entrevistados pesquisou em seu doutorado justamente as canções “engajadas”, o que leva naturalmente a um maior domínio sobre a utilização desse tipo de material em sala de aula.

Embora ocorram diferenças, que destacam quando pensamos na frequência de uso e no desenvolvimento de projetos específicos sobre a relação entre as obras musicais e diferentes períodos históricos, há semelhanças também.

Entender a música enquanto elemento de resistência, discutir as estratégias dos artistas para escapar da censura, debater a ação autoritária do Estado em relação às manifestações artísticas... todos esses são elementos comuns nas práticas relatadas pelos professores. Além disso, a execução de uma canção do período, ao mesmo tempo em que acontece a exposição da letra em um *slide* ou até mesmo dos documentos produzidos pelos censores, é uma metodologia citada por mais de um docente quando questionados sobre sua utilização das canções durante suas aulas.

2.3 Os filmes e o ensino de história da ditadura;

O uso de filmes nas aulas de história é geralmente comemorado pelos alunos, pois se trata de uma experiência diferente do velho modelo de aulas expositivas. Aprender sobre Segunda Guerra Mundial assistindo *O Resgate do Soldado Ryan*, se emocionar com a terrível situação dos judeus, retratada em obras como *A lista de Schindler* ou *O menino do Pijama Listrado*, se divertir com os trejeitos exagerados de Chaplin em *Tempos Modernos...* São momentos que ficam marcados na memória dos estudantes e também dos professores, satisfeitos em ver que

²³ conferir: **Gilberto Gil explica a música "Cálice"**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8CnSiaP-jL4>

seus alunos – ou, ao menos, parte deles – manifestam genuíno interesse sobre o que está sendo exibido.

Embora hoje seja relativamente comum ouvir relatos de professores trabalhando uma grande variedade de conteúdos através dos filmes, não se pode afirmar que essa prática sempre foi valorizada. Na verdade, podemos afirmar que o cinema demorou a penetrar na escola, assim como demorou a figurar entre as preocupações dos historiadores. A partir das décadas de 1960 e 1970 essa situação começa a mudar, com os estudos de Marc Ferro e Pierre Sorlin. Com o passar do tempo, aos estudos dos historiadores foram se integrando conhecimentos de antropólogos, linguistas e sociólogos e outros, ampliando a metodologia possível de ser aplicada na análise desses materiais (BITTENCOURT, 2008, pp. 373 – 375).

O uso de filmes em sala de aula não está limitado às obras que retratam determinado período, nem pode ser apenas uma “maneira divertida de aprender” história. Há na própria produção cinematográfica um forte elemento de “disputa” pelo controle da narrativa, visto que

(...) Desde que o cinema se tornou uma arte, seus pioneiros passaram a intervir na história com filmes, documentários ou de ficção, que, desde sua origem, sob a aparência de representação, doutrinam e glorificam (...). Simultaneamente, desde que os dirigentes de uma sociedade compreenderam a função que o cinema poderia desempenhar, tentaram apropriar-se dele e pô-lo a seu serviço (...) (FERRO, 1992, p. 14)

Esse é um aspecto que pode ser explorado pelos professores em sala de aula. Os filmes são produtos da criação humana, portanto não estão isentos de ideologias, paixões, opiniões e também de um processo de “adequação” ao mercado, principalmente quando estamos nos referindo a filmes que podem ser considerados como grandes sucessos de público e de crítica.

O motivo de contar alguma história sob determinado ponto de vista é também possível de ser problematizado, bem como os possíveis “limites” que determinada obra pode eventualmente possuir (alguma informação ou interpretação equivocada, por exemplo). Assim, a utilização de filmes em sala de aula deve levar em consideração esses aspectos, ao mesmo tempo que amplia a experiência do aluno e não se resume à simples “ilustração” de determinados conteúdos. Em outras palavras, assistir um filme somente pelo caráter de entretenimento que possui. Na verdade,

É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de

conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar (NAPOLITANO, 2003, p. 15)

Existem alguns problemas que devem ser levados em consideração ao pensar a relação cinema e ensino de história. Podemos citar “a famosa incompatibilidade entre a aula de cinquenta minutos e o filme de duas ou três horas” ou “a inadequação da sala de aula para a exibição de filmes” (NAPOLITANO, 2003, p. 17) como alguns exemplos.

Na atualidade, com a profusão de serviços de *streaming* e a disseminação de sites dedicados a possibilitar o download de filmes completos (legendado ou dublado) via *torrent* ou diretamente no navegador, a dificuldade em obter cópias de filmes diminuiu bastante – claro que, quanto menos conhecida a obra for, menor a possibilidade de encontrá-la.

De qualquer modo, o uso de filmes em sala de aula apresenta amplas possibilidades para o ensino de história. Além disso, é também uma democratização da cultura, visto que nem todos os alunos têm acesso às obras – mesmo em tempos de grande compartilhamento de arquivos e senhas de diferentes serviços de *streaming* – ou são “orientados” a buscar algo além do que está disponível nas salas de cinema. Podemos afirmar que

O cinema na escola é uma possibilidade concreta de acesso amplo a uma variedade de expressões culturais e artísticas, a experiências estéticas para além do belo, do feio, do insuportável, do estranhamento, do perturbador, a experiências políticas de troca e de transformação de si e do mundo e a experiências de transitar a fronteira entre o crer e o duvidar (FRESQUET e MIGLIORIN apud DIAS, 2018, p. 41)

Sobre a utilização desses recursos, alguns caminhos podem ser apontados, como usar o filme como um “texto-gerador”, a partir do qual o professor pode estabelecer debates e estimular pesquisas sobre algum tema “levantado” pelo material, ou como “fonte”, direcionando a análise e o debate “para os problemas e questões surgidas com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra” (NAPOLITANO, 2003, p. 28).

Outro aspecto a ser levado em consideração é o conhecimento das preferências dos alunos, pois conhecendo que tipo de filmes costumam assistir reduz o risco de exibir uma obra mais “parada” para uma turma que prefere mais ação, por exemplo (BITTENCOURT, 2008, pp. 375 – 376).

Adentrando mais especificamente no escopo desta pesquisa, as questões que se apresentam são múltiplas: Como os filmes que retratam a ditadura militar brasileira podem ser utilizados como fontes históricas? Como essas obras podem contribuir para a formação de uma

consciência histórica que realmente ajude os alunos a compreender os processos históricos que levaram à ascensão do regime militar? Esses elementos da cultura histórica têm sido utilizados pelos professores em seu processo de estudo sobre as ditaduras mencionadas nesse trabalho? Se sim, como esse processo tem acontecido? Como é a reflexão desses professores acerca da utilização de tais recursos?

Um primeiro caminho a ser considerado seria a utilização de filmes produzidos nos períodos em questão. Marc Ferro (1992, p. 87), ao falar sobre a análise dos filmes enquanto produto de determinada sociedade e tempo histórico, não como somente uma obra de arte, observou que ele está “integrado ao mundo que o rodeia e com o qual se comunica” e

Nessas condições, não seria suficiente empreender a análise de filmes, de trechos de filmes, de planos, de termas, levando em conta, segundo a necessidade, o saber e a abordagem das diferentes ciências humanas. É preciso aplicar esses métodos a cada um dos substratos do filme (imagens, imagens sonorizadas, não-sonorizadas), às relações entre os componentes desses substratos; analisar no filme tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme; o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa

No caso da Ditadura Militar Brasileira, um exemplo interessante é o filme *Lamarca* (1994), que retrata os dois últimos anos do capitão Carlos Lamarca, desde sua saída do quartel no estado de São Paulo até sua morte, no interior da Bahia. Nesse caso, podemos discutir questões relacionadas à repressão e movimentos que lutavam contra a ditadura, mas também, pensando no contexto de criação do filme, podemos discutir com os alunos a mudança de contexto político – de uma ditadura para a redemocratização – e a conseqüente maior liberdade para a produção cultural, em diferentes formatos, trabalhar certas temáticas consideradas “sensíveis”.

Outra possibilidade seria a utilização de obras produzidas durante o período em questão, realizando a análise do filme em conjunto com os aspectos destacados por Marc Ferro (1992) como importantes a serem levados em consideração para o entendimento do filme como produto daquele tempo histórico.

Nesse sentido, obras como *Cabra marcado para morrer* (1984) são muito importantes para ajudar na compreensão dos efeitos da censura sobre o cinema. A sinopse²⁴ do filme, transcrita abaixo, contém inclusive algumas informações sobre essa questão:

²⁴ Conferir **CABRA MARCADO PARA MORRER**. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-17609/>. Acesso em: 13/07/2021.

Início da década de 60. Um líder camponês, João Pedro Teixeira, é assassinado por ordem dos latifundiários do Nordeste. As filmagens de sua vida, interpretada pelos próprios camponeses, foram interrompidas pelo golpe militar de 1964. Dezesete anos depois, o diretor retoma o projeto e procura a viúva Elizabeth Teixeira e seus dez filhos, espalhados pela onda de repressão que seguiu ao episódio do assassinato. O tema principal do filme passa a ser a trajetória de cada um dos personagens que, por meio de lembranças e imagens do passado, evocam o drama de uma família de camponeses durante os longos anos do regime militar.

As produções cinematográficas ambientadas na Ditadura Militar também podem ser utilizadas para discutir questões do presente, visto que há intensa disputa de narrativas sobre o período. Um dos exemplos desses embates pôde ser observado no contexto de lançamento do filme “Marighella”, dirigido por Wagner Moura e protagonizado por Seu Jorge. A obra que tinha estreia prevista para 2019 enfrentou diversos obstáculos e boicotes²⁵ até conseguir o lançamento no Brasil, situação entendida por alguns setores como censura²⁶.

Desse modo, a utilização desse filme abre muitas possibilidades: pode servir como “ponto de partida” para um debate relacionado às formas de resistências à Ditadura Militar, bem como discutir a disputa de narrativas relacionadas ao período e como podemos observar tal elemento nas reações do governo, nas discussões em redes sociais, comentários de usuários em sites com sistema de avaliação de filmes, etc.

Existem muitos outros exemplos de filmes que retratam esse período da história do Brasil e do mundo e não é o objetivo aqui listá-los de maneira exaustiva, mas sim afirmar que é possível refletir sua utilização seguindo as ideias de autores como Marc Ferro, Circe Bittencourt e Marcos Napolitano, dentre outros.

Os docentes entrevistados destacaram a questão do tempo para trabalhar tais conteúdos como um fator importante a ser levado em consideração durante o planejamento de aulas que utilizem filmes para debater sobre a ditadura militar brasileira. Mesmo no caso de professores que tenham três “tempos de aula” semanais com as turmas (as aulas na instituição são divididas em 40 minutos), nem sempre é viável que a turma assista um filme completo sobre o tema – em muitos casos, as obras possuem duração superior a uma hora e meia.

²⁵ Conferir: **Marighella é alvo de boicotes no IMDb — de novo**. Disponível em: <https://canaltech.com.br/entretenimento/marighella-e-alvo-de-boicotes-no-imdb-de-novo-199894/> Acesso em: 06/01/2021

²⁶ Conferir: **O filme que não consegue estreiar: ‘Marighella’ tem exibição cancelada por restrições da Ancine**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cultura/2019/09/o-filme-que-nao-consegue-estrear-marighella-tem-exibicao-cancelada-por-restricoes-da-ancine/> Acesso em: 06/01/2021

Além disso, conforme apontado por um dos professores entrevistados, que ministra as aulas no nono ano do ensino fundamental, nem sempre os alunos se interessam por filmes que falam sobre essa temática. A grande curiosidade geral dos estudantes nessa faixa etária acaba sendo questões como a 1ª e 2ª Guerra Mundial e o Nazifascismo, por exemplo. Tais assuntos foram amplamente abordados em filmes, séries, jogos de videogame, vídeos no Youtube e páginas de curiosidades históricas, dentre outros.

Pensando nisso, esse docente tem como estratégia a utilização de recortes de filmes que servem como ponto de partida para o debate sobre alguns aspectos abordados no conteúdo. Por exemplo, para falar de 1ª Guerra Mundial, o professor utilizou recortes²⁷ dos filmes “1917” e “Mulher Maravilha” para falar sobre as trincheiras, característica marcante do conflito em questão. A escolha dos filmes, principalmente a obra que retrata a super-heroína, não é aleatória; a estratégia do professor é justamente utilizar elementos que de alguma forma se “aproximam” do universo dos alunos e atualmente os filmes de super-heróis são um grande sucesso, especialmente na faixa etária dos alunos do nono ano do ensino fundamental.

Outro filme do qual o professor entrevistado utiliza com frequência recortes em sua aula trata-se de “Zuzu Angel” (2006). Na obra, acompanhamos a história de uma estilista em crescente sucesso no Brasil e no exterior, cujo filho se envolve na luta contra o regime militar. Pouco tempo depois, Zuzu recebe a notícia que seu filho foi torturado até a morte, o que a leva a uma verdadeira batalha para localizar o corpo do seu filho, se tornando um incômodo cada vez maior para os militares.

Além disso, também considera a possibilidade de exibir o filme “Marighella” completo e fazer uma espécie de “mini curso”, por achar que é uma obra importante a ser debatida. Os outros docentes entrevistados também relataram usar filmes durante suas aulas sobre ditadura militar brasileira e chamaram a atenção para essa questão do tempo para a exibição. Em muitos casos, só é possível exibir aos alunos trechos das obras, indicando que os alunos assistam em casa a obra completa.

Dentre os filmes citados pelos professores, além de “Zuzu Angel” (mencionado por mais de um docente), estão produções como “Batismo de sangue” (2007), “O ano que meus pais saíram de férias” (2006) e “O que é isso, companheiro” (1997), além de documentários como “Phono 73” (2005) e “Vlado - 30 Anos Depois” (2005).

²⁷ No Youtube é possível assistir algumas das cenas que abordam os aspectos mencionados. Conferir: **1917 - Cena da Trincheira - (Dublado)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SS9Dz4MMruQ> & **Mulher Maravilha entrando na Terra de Ninguém DUBLADO HD | Mulher-Maravilha (2017)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XlovA3PzMdo>

Portanto, a grande questão apontada pelos docentes entrevistados foi mesmo o tempo curto para que ocorra a exibição completa da obra, o que leva os professores a buscarem estratégias como “recortes” das produções, indicação para que os alunos assistam em suas residências ou até mesmo organizar para que a turma assista no “contraturno”. De todo modo, pode-se afirmar que o uso desse recurso audiovisual é reconhecidamente importante do ponto de vista desses professores, o que os leva a incluírem em seus planejamentos de disciplina momentos para a exibição e debate sobre as questões levantadas pelas obras.

2.4 Os quadrinhos e as charges no ensino da ditadura;

Outra possibilidade metodológica para trabalhar os conteúdos referentes aos regimes autoritários no século XX é o uso de Histórias em Quadrinhos (HQ) em sala de aula. Trata-se de um formato com mais de um século de existência, visto que o marco inicial, para pesquisadores do tema, é o aparecimento do personagem *Yellow Kid*, em 1894 (LUYTEN, 1987, pp. 17 – 18). Pode-se afirmar que

A evolução da indústria tipográfica e o surgimento de grandes cadeias jornalísticas, fundamentados em uma sólida tradição iconográfica, criaram as condições necessárias para o aparecimento das histórias em quadrinhos como meio de comunicação de massa. (...) É possível afirmar que o ambiente mais propício para seu florescimento localizou-se nos Estados Unidos do final do século XIX, quando todos os elementos tecnológicos e sociais encontravam-se devidamente consolidados para que as histórias em quadrinhos se transformassem em um produto de consumo massivo, como de fato ocorreu (VERGUEIRO In RAMA; VERGUEIRO, 2006, p.10)

Inicialmente contidas semanalmente nas páginas de jornais, as histórias em quadrinhos foram evoluindo e se tornando cada vez mais populares, passando a ter publicação diárias, sendo levadas dos Estados Unidos por “grandes organizações distribuidoras de notícias e materiais de entretenimento”, o que ajudou a disseminar “a visão de mundo norte-americana, colaborando, junto com o cinema, para a globalização dos valores e culturas daquele país” (VERGUEIRO In RAMA; VERGUEIRO, 2006, p.10).

Tal evolução continuou com o surgimento de obras como *Tarzan*, *Flash Gordon*, *Príncipe Valente*, *As Aventuras de Tintim*, a adaptação de *Mickey Mouse* para o formato HQ (LUYTEN, 1987, pp. 26 – 28), o surgimento dos *comic books* – nos quais destaca-se o surgimento dos super-heróis -, aumentando drasticamente o consumo desses materiais (VERGUEIRO In RAMA; VERGUEIRO, 2006, p.11).

A conturbada década de 1930, que presenciou as consequências da Crise de 1929 e o crescimento dos regimes totalitários, também foi testemunha do surgimento de um dos personagens mais importantes das histórias em quadrinhos: o *Superman*, criação de Joe Shuster e Jerry Spiegel em 1938, a partir do qual diversos outros personagens foram criados (LUYTEN, 1987, pp. 33 – 34).

Destaca-se também o surgimento em 1940 do *Capitão América*, por Joe Simon e Jack Kirby. Criado no contexto da Segunda Guerra Mundial, possuía um uniforme que representava as cores da bandeira dos Estados Unidos e na capa da primeira edição de *Captain America Comics* aparece golpeando Hitler²⁸. Sobre essa questão, destaca-se que as HQs foram utilizadas como propaganda ideológica antinazista, se configurando como um “excelente veículo para mensagens de cunho ideológico” (LUYTEN, 1987, pp. 35 – 36).

As histórias em quadrinhos, nas décadas subsequentes, continuaram “capturando” o contexto histórico, político e social do que acontecia ao redor do mundo: as tensões entre URSS e Estados Unidos, a Guerra do Vietnã, a pobreza, a discriminação, ameaças de ataque nuclear... Esses aspectos refletiram fortemente na criação de antagonistas e roteiros utilizados nas edições publicadas (KRAKHECKE, 2009, pp. 61 – 69).

Porém, nem sempre os quadrinhos foram vistos sob essa ótica “positiva”. No contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, durante a Guerra Fria, o sentimento anticomunista crescente na sociedade americana e o próprio “Macartismo”, as HQs foram atacadas durante a década de 1950, sendo a elas atribuídas, em uma obra intitulada *The Seduction of the Innocent*, a responsabilidade pelo aumento da delinquência juvenil, pobreza intelectual e incentivo à homossexualidade (KRAKHECKE, 2009, p. 59).

A tentativa de escapar dessa “perseguição moralista” fez com que fossem elaborados “códigos de conduta” para a publicação de revistas em quadrinhos, o que reduziu muito a complexidade de tais obras, não obtendo êxito, já que a visão negativa sobre os quadrinhos continuou em diversas partes do mundo, o que atrasou muito o debate sobre o “potencial pedagógico” do formato (VERGUEIRO In RAMA; VERGUEIRO, 2006, pp.13 – 17).

Aos poucos, nas últimas décadas do século XX, essa visão preconceituosa sobre as histórias em quadrinhos foi se enfraquecendo, muito por conta de mudanças na maneira de analisar os diversos meios de comunicação existentes. Nesse contexto,

²⁸ Conferir: **Capitão América**. Disponível em: [http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/capitao-america-\(steven-steve-grant-rogers\)/212](http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/capitao-america-(steven-steve-grant-rogers)/212) Acesso em: 16/07/2021.

As histórias em quadrinhos passaram a ter um novo *status*, recebendo um pouco mais de atenção das elites intelectuais e passando a ser aceitas como um elemento de destaque do sistema global de comunicação e como uma forma de manifestação artística com características próprias. (VERGUEIRO In RAMA; VERGUEIRO, 2006, p. 17).

Um ponto curioso é que, mesmo com toda essa estigmatização das histórias em quadrinhos, é possível observar seu uso com objetivos morais e cívicos em diversos países do mundo: nos já citados quadrinhos publicados durante a Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos, na China dos anos 1950, por editoras ligadas à Igreja Católica, na França, dentre outros exemplos (VERGUEIRO In RAMA; VERGUEIRO, 2006, pp.13 – 19).

No Brasil, embora a década de 1980 já tenha presenciado experiências com a utilização de histórias em quadrinhos em livros didáticos, as mudanças mais significativas podem ser apontadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em dezembro de 1996, que “apontava para a necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinos fundamental e médio”, e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que afirmavam a necessidade dos alunos terem a competência na “leitura de histórias em quadrinhos e outras formas visuais, como publicidade, desenhos animados, fotografias e vídeos”, nos PCN da área de Artes, e, no caso da Língua Portuguesa, “existe a referência específica à charge e à leitura crítica que esse gênero demanda” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, pp. 8 – 9)

No caso do ensino médio, os PCN destacam os gêneros dos quadrinhos como fontes históricas, sendo que em diversos casos aparecem em questões do Exame Nacional do Ensino Médio (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10). Destaca-se também que outro aspecto significativo para a utilização das histórias em quadrinhos no ambiente escolar foi a publicação de obras de histórias em quadrinhos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), em 2006, ano em que, pela primeira, foram adquiridos dez títulos em quadrinhos. Em anos posteriores o investimento no PNBE aumentou, bem como a quantidade de obras adquiridas pelo programa (LIMA, 2017, pp. 149 – 151.)

Desse modo, podemos afirmar que a utilização das HQs na educação não é exatamente uma novidade. Um questionamento possível a ser feito, então, é: como a utilização desses materiais pode beneficiar a construção dos saberes e a própria prática docente acerca da ditadura militar brasileira?

Quanto à utilização dos quadrinhos em sala de aula, já existem diversas pesquisas refletindo sobre as possibilidades metodológicas. Existe, por exemplo, a possibilidade de utilizar os quadrinhos enquanto documentos históricos, visto que possuem um contexto de

criação e, de certa forma, “refletem” o momento pelo qual a sociedade que o produziu estava passando. Pode-se, então, ir além do simples uso enquanto “ilustração”, para tornar a aula mais “lúdica” ou para “chamar a atenção dos alunos” Não que estes aspectos sejam negativos ou não contribuam para o ensino de história; a questão é que há mais possibilidades de utilização desse formato, visto que

Os quadrinhos tornam-se assim bons recursos didáticos pelas oportunidades engendradas de seus temas e pelo envolvimento que possuímos com seus protagonistas, além de representarem outra modalidade comunicativa que não a oral ou a escrita tradicional. A forma como texto e imagem se completam em seus quadros é o mais próximo do cinema que vemos em mídias impressas, nos exigindo outro tipo de atenção ao considerarmos seu encadeamento narrativo distinto. (...). São acessíveis, se considerarmos sua distribuição e o formato digital, e veem-se transcendidas a outros suportes. Nas aulas de História, simbolizam um convite à reflexão sobre tempo, memória, identidade, fornecem aspectos da vida social e servem como pontos de ignição para discussões conceituais. (BERTOLINO, 2018, p.13)

Mas, de qualquer modo, também podem ser utilizados “para ilustrar ou fornecer uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado”, o que seria o caso dos quadrinhos “históricos”, ainda que a análise do período que foi produzida continue sendo muito importante para compreender a obra como um todo; também podem ser utilizados como “ponto de partida” para discussões de conceitos (VILELA In RAMA; VERGUEIRO, 2006, p. 109 – 110).

É interessante perceber que uma história em quadrinhos pode servir a diversos propósitos dentro de uma aula de história. Por exemplo, ao utilizar as histórias de *Asterix*, famosa obra francesa, podemos falar sobre a Antiguidade, sobre a ocupação romana de diversos territórios, as guerras que aconteceram nesse contexto, costumes, conceitos como autonomia dos povos, respeito à diversidade cultural, assim como é possível analisar algumas características que os autores atribuíram de maneira humorada a alguns povos europeus (VILELA In RAMA; VERGUEIRO, 2006, p. 111 – 112).

Sendo um período histórico muito marcante para a sociedade brasileira, a ditadura militar também já foi retratada em alguns quadrinhos nacionais. Um exemplo é a HQ intitulada “Ditadura no ar²⁹”, de Raphael Fernandes e Rafael Vasconcelos, que começou a ser publicada na internet em 2011, sendo relançada em formato impresso posteriormente. A história,

²⁹ Trocadilho com a palavra *noir*, palavra utilizada para definir um gênero (ou estilo) de cinema, surgido nos anos de 1940, misturando características de filmes policiais e *thriller*, com caráter investigativo, com obras cheias de ambientes escuros e personagens que não se enquadram completamente nas categorias de “vilão” ou “mocinho”. Esse “estilo” também exerceu influência sobre diversas histórias em quadrinhos. Para mais informações, conferir: **O que é um filme noir? – Um guia completo**. Disponível em: <http://7marte.com/2019/09/o-que-e-filme-noir.html>. Acesso em: 08/03/2022

ambientada em 1969 – pós Ato Institucional nº 5 – se desenrola a partir do desaparecimento de Lenina, namorada do protagonista Félix Panta, fotógrafo que tenta descobrir o que aconteceu com ela.

A HQ retrata manifestações contrárias ao regime militar, prisões arbitrárias, exílio e a desumanização pela qual as pessoas presas nesse contexto passavam, abordando também a questão da tortura. Trata-se de uma obra graficamente pesada, com várias cenas de violência e um clima de constante suspense conforme a história avança.

De qualquer modo, a utilização de trechos dessa obra pode se configurar como uma alternativa interessante nas aulas de história sobre ditadura militar brasileira, discutindo com os alunos temas como repressão, tortura e resistência ao regime militar, utilizando uma linguagem visualmente atrativa, dada a qualidade dos traços de Rafael Vasconcelos, sem perder de vista a importância histórica e social da temática abordada.

Figura 6 – Representação de um preso sofrendo torturas físicas e mentais



Fonte: Ditadura no ar – Coração selvagem, 2016, pp. 31 - 32

Outro quadrinho nacional sobre a ditadura militar brasileira chama-se “Subversivos”, de autoria de André Diniz, com a primeira edição em 1999. A obra conta a história de Regina, que durante a década de 1970 era uma estudante de classe média cujo namorado, participante na luta armada contra a ditadura militar, acaba por lhe envolver nesse contexto.

Também nessa obra, são retratados vários elementos comuns a esse período: a luta contra a “subversão”, a atuação dos grupos armados, até mesmo um assalto a banco (referido por um personagem como “expropriação de fundos para a revolução”) é retratado, bem como a captura de membros das organizações e dos suplícios sofridos por conta da tortura enquanto estavam sob o domínio dos militares.

Se formos estabelecer uma comparação, em “Subversivos” os traços e o enredo são bem mais simples do que observamos em “Ditadura no ar”. Mas é uma opção interessante utilizarmos alguns trechos dessa obra com alunos de séries inferiores, de modo a levá-los a refletir sobre a atuação de grupos opositores ao regime militar e o modo como o Estado brasileiro violou Direitos Humanos no período em questão.

Convém mencionar que esses não são os únicos exemplos de publicações de histórias em quadrinhos ambientadas no período da ditadura militar brasileira. Mesmo durante esse período algumas obras foram produzidas, como “A Dama do Martinelli”, de Marcela Godoy e Jefferson Costa, “Notas de um tempo silenciado”, de Robson Vilalba, dentre vários outros. Nos últimos anos tem crescido o número de publicações relacionadas a essa temática.

Além dos exemplos citados acima, existem também as obras produzidas *durante* a ditadura militar. Nesse caso, consideramos que tais publicações se configuram como elemento de resistência ao regime militar e podemos estudá-las também como fontes históricas. Nessa categoria, incluem-se obras como “Rango”, criação de Edgar Vasques em 1970, os famosos desenhos de Henfil e “Ovelha Negra” – revista que circulou entre 1954 e 1969 em Belo Horizonte.

Sobre esse aspecto, vale lembrar que as *charges* são comumente encontradas nos livros didáticos quando folheamos as páginas que falam sobre a ditadura militar brasileira. Uma das definições possíveis para charge seria um “texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal.” (ROMUALDO, 2000, p.33).

O que nos interessa aqui é justamente seu aspecto de crítica direcionado a uma personagem ou “acontecimento político específico”. Nesse sentido, as charges produzidas durante os governos militares se constituem não só como elementos de resistência, visto que sua produção e veiculação desafiava a censura imposta pelo regime³⁰, mas também como fontes

³⁰ Como exemplo, conferir: **Os jornalistas e chargistas que desafiaram a ditadura militar**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/almanaque/noticia/2019/05/os-jornalistas-e-chargeistas-que-desafiaram-a-ditadura-militar-cjwclkn4101u501oi5uok99o1.html>. Acesso em: 17/03/2022

históricas. Essa caracterização das charges enquanto fontes históricas, que abrem mais possibilidades além de servirem como simples “ilustrações” ou “confirmações do que já foi dito”, visto que

Quando a imagem é considerada como fonte histórica tem-se outra perspectiva, pois a abordagem muda quanto ao tratamento da iconografia. Como fonte histórica a mesma passa do papel de elemento de ilustração e confirmação para elemento de questionamento e análise. Será preciso ler e analisar a imagem, considerar o aspecto do autor, do contexto, dos discursos, das intencionalidades. (SILVA, 2018, pp. 40 – 41)

Assim, a partir das charges é possível analisar diferentes aspectos e acontecimentos do período em questão. Como exemplo, vamos observar a imagem abaixo:

Figura 7 - Charge representando Jango e outros personagens da política brasileira



Fonte: Theo, O Globo, 28.02.64, p.3. Fonte: HPMG Apud MOTTA, 2006, p. 34

Sobre a imagem acima, Motta (2006, p. 35), afirma que

Nos desenhos de Theo [autor da charge], os políticos aparecem trajados de modo sóbrio, às vezes ao estilo clássico, quase sempre usando ternos ou fraques, e o cenário e a composição lembram a piada de salão, inclusive pela linguagem comedida e o humor sutil e moderado. Nesse caso, aparece Goulart, sentado na cadeira presidencial, dialogando com vários candidatos a ocupar o mesmo lugar: Carvalho Pinto, Magalhães Pinto, Ademar de Barros e Juscelino Kubitschek. Jango diz ao grupo que acha naturais suas pretensões, apenas não aceita a candidatura de alguém que deseja empoleirar-se no poder. Essa pessoa, naturalmente, é o “corvo”, que, aliás, está postado num poleiro atrás de Goulart, e assiste à cena com olho comprido.

O “corvo” em questão é uma referência a Carlos Lacerda, histórico inimigo político de Vargas e João Goulart, apelidado dessa forma por ser considerado um “oportunista” (MOTTA, 2006, p. 33). A partir da exposição da imagem acima, por exemplo, é possível iniciar uma discussão acerca dos personagens desse contexto, a forma como eram representados, os diferentes grupos políticos e o que defendiam, dentre outros aspectos.

Dentro desse contexto da produção de charges durante a ditadura militar brasileira, um dos artistas de maior destaque foi Henrique de Sousa Filho, mais conhecido como Henfil (1944 – 1988). Iniciou seu trabalho na ilustração e produção de histórias em quadrinhos na década de 1960, tendo praticamente toda sua produção sendo realizada durante os governos militares, o que se refletiu fortemente em suas obras, que retratam a luta pela democratização do país, a anistia aos presos políticos, críticas a diversos aspectos da ditadura militar, etc.³¹

Figura 8 – Obra de Henfil relacionada ao assassinato de Vladimir Herzog



Fonte: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/obra-de-henfil-ajuda-a-entender-ditadura-militar-e-geografia-do-nordeste/>

Na obra acima, produzida no contexto de aprovação da Lei de Anistia (1979), Henfil faz uma crítica pesada à violência do regime militar, que vitimou, dentre tantas outras pessoas, Vladimir Herzog (1937 – 1975), jornalista nascido na Croácia (à época, ainda Iugoslávia),

³¹ conferir: **HENFIL**. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/henfil/> & **Cartunista que debochou da ditadura, Henfil completaria 75 anos**. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/02/05/interna_diversao_arte,735563/henfil-cartunista.shtml. Acesso em: 17/03/2022

assassinado após se apresentar para prestar esclarecimentos na sede do DOI-CODI, em São Paulo³².

A análise dessa charge possibilita a reflexão sobre diversos aspectos relacionados ao período em questão. É possível ao professor, por exemplo, explicar o que foi a Lei da Anistia e o quão esperada pela sociedade brasileira era, destacando a alegria do personagem ao anunciar sua promulgação. Ao mesmo tempo, pode-se discutir os limites dessa lei, a maneira como foi realizada, as mudanças que ocorreram com o passar dos anos na ditadura, dentre outros aspectos.

Trata-se de uma fonte histórica que também permite aos alunos questionarem o que levou o Estado brasileiro a efetuar tamanha violência contra seus próprios cidadãos. É justamente aí que reside uma das maiores “riquezas” dessa obra com traços considerados relativamente simples quando comparados, mas ao mesmo tempo tão cheia de significado:

As charges, com seus elementos intrínsecos, instigam os alunos a desenvolverem esse tipo de prática. Observação, atenção, capacidade de relacionar, de comparar, aumento da percepção dos sentidos e dos significados dos elementos de uma charge, todos esses aspectos são possibilitados pela charge. (...). A ironia, o duplo sentido e a metáfora, elementos usuais em uma charge, estão atreladas à dimensão da interpretação mobilizada pela consciência histórica. (SILVA, 2018, p. 46)

Com tudo isso exposto, é possível afirmar que as histórias em quadrinhos e as charges se constituem como produções que podem ser utilizadas no ensino de história sobre a ditadura militar brasileira? Acreditamos que sim. A questão que esbarramos é na falta de “condições” para que os docentes possam escolher – ou até mesmo descobrir – a melhor forma de utilizar esses materiais.

Um dos aspectos se trata do tempo necessário para que os professores possam realizar pesquisas acerca das estratégias de utilização das HQs no ensino de história. É necessário também tempo para realizar a “filtragem” do material, considerando a grande diversidade de produção sobre a temática, e efetuar o planejamento para que essa utilização seja bem utilizada no cumprimento objetivo de construção do conhecimento histórico acerca da ditadura militar brasileira.

Além disso, a utilização desse tipo de material, em geral, não é abordada nos cursos de graduação. Na falta de uma “formação” específica em relação a esse assunto, muitos docentes constroem seu conhecimento acerca da utilização desse material na base da “tentativa e erro”.

³² Conferir: <https://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/vladimir-herzog/>. Acesso em: 19/03/2022

Tal situação não é exatamente um problema em si; conforme vimos anteriormente neste capítulo, segundo Tardif (2010, pp. 38 – 39) os professores vão desenvolvendo “saberes específicos” relacionados à sua prática com o decorrer de sua experiência. Podemos considerar que há, dentro desse universo de saberes, espaço para o conhecimento de como utilizar diferentes “linguagens” em sala de aula, sendo este saber desenvolvido ao longo da experiência do professor em questão.

Tais questões foram levantadas por muitos dos professores participantes desta pesquisa. De todo o grupo entrevistado, somente uma participante da pesquisa relatou a utilização de histórias em quadrinhos no decorrer de sua prática em sala de aula.

Em relação às charges, a situação é um pouco diferente. Um dos docentes entrevistados utiliza o livro “Jango e o golpe de 1964 na caricatura”, de autoria de Rodrigo Patto Sá Motta, professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A obra analisa mais de uma centena de caricaturas, publicadas entre 1961 e 1964, contendo diversos personagens do contexto histórico em questão³³.

A utilização desse livro em sala de aula pelo docente da Escola de Aplicação da UFPA consiste na seleção de algumas “charges” contidas na obra para serem exibidas em slides de apresentação. Mas, além das caricaturas, o livro de Rodrigo Patto explica os acontecimentos e os personagens envolvidos nos diferentes eventos retratados pelas artes reproduzidas, servindo também como “fonte de estudo” sobre o período.

Ao utilizar esse material em sala de aula, o professor possibilita aos alunos entrar em contato com fontes históricas importantes, discutir as diferentes formas como Jango e os outros personagens eram retratados por diferentes artistas e veículos de imprensa, dentre outros aspectos. Além disso, as charges aparecem eventualmente em materiais didáticos e *slides* que os professores utilizam em sua aula.

Dessa forma, as HQs e as charges, embora não sejam amplamente utilizadas pelos professores participantes da pesquisa, não foram “formatos” pelos quais os docentes se mostraram contrários à possibilidade de utilização; trata-se mais de uma questão de não serem o tipo de materiais com os quais estão acostumados a trabalhar.

³³ Para mais informações, conferir: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=4101072>

2.5 Encerrando a análise.

Após essa exposição sobre diversos formatos e linguagens que podem ser utilizados nas aulas sobre ditadura militar brasileira, bem como a análise dos pontos de vista e experiências dos professores participantes da pesquisa, podemos realizar uma observação sobre alguns pontos que se destacam.

É possível afirmar que os professores participantes da pesquisa costumam utilizar materiais em diferentes formatos e linguagens quando constroem seus conhecimentos docentes e seus planejamentos acerca da ditadura militar brasileira. As fontes indicadas pelos professores são variadas, assim como as estratégias para a utilização desses materiais.

As dificuldades apontadas pelos docentes, porém, são mais “uniformes”. A principal parece mesmo ser a questão do tempo necessário para realizar uma pesquisa sobre diferentes formatos e como utilizá-los em sala de aula. Por exemplo, nenhum participante da pesquisa relatou ter utilizado podcasts em sala de aula ou como alguma atividade que os alunos desenvolvessem. Isso não é necessariamente um problema, já que não há nenhuma “obrigação” em utilizar todos os formatos existentes. Mas podemos relacionar esse aspecto a algumas questões comumente mencionadas pelos professores: o tempo para conhecer esses diferentes materiais e executar o planejamento de sua utilização, assim como a imensa quantidade de informações disponíveis na internet, o que dificulta um processo de “filtragem”.

Além disso, esse assunto não foi abordado durante os estudos acadêmicos dos docentes participantes da pesquisa. O conhecimento sobre esses materiais e as estratégias encontradas pelos professores para os utilizarem é oriundo da prática docente, ou seja, foi construído com o passar dos anos em sala de aula e com a troca de experiência entre colegas.

Quando pensamos sobre esses aspectos e relacionamos às questões sobre o alcance dos revisionismos e negacionismos em diferentes “plataformas”, levantadas ainda no primeiro capítulo, pensamos ser este um problema geral do ensino de história. Há muito material disponível, muitas informações circulando e “atingindo” os estudantes e familiares, mas até que ponto nós, professores de história, estamos conseguindo utilizar isso a nosso favor?

Essa situação foi apontada por professores da Escola de Aplicação de uma Universidade Federal, que possuem parte de sua carga horária dedicada à pesquisa e possuem uma “divisão do trabalho” diferenciada, com base em suas especialidades. Mesmo com essas condições, encontrar tempo disponível em meio a todas as responsabilidades e demandas, que os docentes normalmente possuem, para pesquisar novas estratégias, “consumir” a diversidade de material

existente sobre o assunto e incorporar tais aspectos aos seus planejamentos já é, por si só, um grande desafio.

De todo modo, concordamos com um dos participantes da pesquisa quando afirma que é preciso “encarar esse desafio”, “consumir” tais materiais, entender que em muitos casos eles são produzidos com uma linguagem muito atrativa aos jovens do que o professor em sala de aula. Não podemos mais ignorar essa realidade, visto que a disseminação desses materiais é inevitável e, como vimos, em muitos casos não são produzidos com todo o rigor metodológico necessário à produção do conhecimento histórico, o que pode fortalecer discursos que ameaçam a democracia e os direitos humanos.

O papel do professor de história diante desse quadro, portanto, é um “posicionamento político”, parafraseando um dos participantes desta pesquisa. Não política partidária, como muitos acusam os docentes de fazer, denotando uma total falta de compreensão acerca da docência. É uma decisão política no sentido de escolha, no sentido do professor se posicionar diante desta profusão de informações e agir ativamente diante dessa situação.

Não podemos ignorar o fato de que este é um grande desafio, um dos muitos em uma profissão recheada deles. A disposição do professor em se posicionar diante desse aspecto é necessária e a tentativa de encontrar as melhores estratégias pedagógicas são fatores muito importantes nesses tempos de tantas disputas pela história.

Portanto, é necessário debater essas versões. Conhecer os discursos que tais produções fortalecem e disseminam entre a grande população. Não adianta apenas dizer que está errado; é preciso conhecer as produções, apontar seus erros metodológicos e de conteúdo.

Ao mesmo tempo, identificar os “bons” materiais, as produções que são construídas seguindo um rigor metodológico e em consonância com a historiografia, ou até mesmo as produções em diferentes formatos, como HQs, filmes e podcasts, dentre outros, que podem ser utilizadas em sala de aula nos parece um bom ponto de partida para que nós, professores de história, possamos repensar nossa atuação diante de uma realidade a cada dia mais “digital”.

3 DITADURA E ENSINO: UM BLOG VOLTADO PARA PROFESSORES

Este capítulo apresenta uma breve discussão sobre o conceito de História Digital, relacionando-o à temática central da pesquisa na medida em que fala sobre algumas páginas dedicadas ao estudo da Ditadura Militar brasileira ou que ao menos apresentam materiais e recursos que podem ser utilizados como “fontes” para aulas que abordam esses conteúdos.

Por fim, também apresenta o produto final desta pesquisa, o blog intitulado “Ditadura e Ensino”, que tem como objetivo incentivar reflexões sobre a utilização de diferentes materiais, conforme abordado no segundo capítulo, bem como apresentar fontes, recursos e ideias para professores que tenham o objetivo de trabalhar em sala de aula – ou alguma atividade extraclasse – utilizando filmes, HQs e páginas na internet para o ensino sobre ditadura militar brasileira.

3.1 Uma breve reflexão sobre a História digital;

Afirmar que a internet revolucionou as comunicações e é uma das maiores invenções já se tornou um lugar-comum. O número de pessoas conectadas ao redor do planeta é espantoso, visto que se aproxima dos 5 bilhões de usuários³⁴. Conforme vimos anteriormente, o Brasil é um dos países que mais se destaca pela enorme quantidade de usuários e pelo tempo conectado. O desenvolvimento tecnológico, a proliferação das redes sociais, diversos aplicativos de mensagens instantâneas... Vivemos em um período de grande inovação e crescente conectividade.

É relativamente comum ouvir afirmações que, de uma forma ou de outra, dizem que “vivemos em um mundo onde as pessoas passam cada vez mais tempo conectadas à internet, bombardeadas de informação o tempo todo”. Tal afirmação não parece ser equivocada, principalmente quando levamos em consideração a popularização dos *smartphones* e o tempo diário que os brasileiros passam utilizando-os³⁵.

Com a pandemia do novo coronavírus e o consequente isolamento social, esse uso cresceu ainda mais³⁶. Muitas empresas, de diferentes setores, e instituições de ensino (como

³⁴ Conferir: **MUNDO SE APROXIMA DA MARCA DE 5 BILHÕES DE USUÁRIOS DE INTERNET, 63% DA POPULAÇÃO**. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/noticias/mundo-se-aproxima-da-marca-de-5-bilhoes-de-usuarios-de-internet-63-da-populacao/>. Acesso em: 03/05/2022

³⁵ Conferir: **Brasileiro usa celular por um terço de seu tempo acordado, diz estudo**. Disponível em: <https://shorturl.ae/bCkz> Acesso em: 09/03/2022

³⁶ Conferir: **Durante a pandemia, consumo de internet dobra no Brasil**. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2021/05/13/coronavirus/durante-a-pandemia-consumo-de-internet-dobra-no-brasil/> Acesso em: 09/03/2022

escolas e universidades, por exemplo) encontraram nos aplicativos de videoconferência a alternativa para que continuassem com suas atividades durante esse período³⁷.

A relação entre os computadores e a ciência histórica não é exatamente uma novidade. Na década de 1960, o uso desses equipamentos se destacou não somente nas ciências naturais, mas também na História:

Os computadores da época, cujo poder de processamento era muito superior ao de seus antecessores, permitiram que fosse analisado, processado e cruzado um volume de dados impensável para um simples mortal: listas de nomes, séries de preços, censos demográficos, registros de emigração, certidões de nascimentos e várias outras séries que permitiram traçar tendências, curvas e padrões sobre uma determinada realidade macro-histórica. Isso era uma mudança e tanto. Não só o volume de informação tratado era maior, mas podia-se agora avaliar um período de tempo mais longo e comparar dados de outras localidades. (CARVALHO, 2014, p. 167)

Mesmo que a ideia de uma história estritamente atrelada ao uso de computador e a supervalorização de uma “histórica quantitativa” tenham recebido diversas críticas, tal associação entre a ciência histórica e os novos equipamentos de informática não acabou por completo (CARVALHO, 2014, pp. 167 – 168).

Ao longo da década de 1990, principalmente nos últimos anos desse período, surgiu a ideia de uma “História digital” (*Digital History*), conceito este que, embora não tenha uma definição exata e tenha sido imediatamente associado a fontes digitalizadas ligadas à Guerra Civil dos Estados Unidos,

(...) começou a ser usado em outros contextos, empregado por outros pesquisadores, deixando de se referir apenas à digitalização de fontes históricas para abarcar as novas perspectivas no ensino (principalmente a distância), na elaboração de aplicativos, na construção de softwares educativos e de plataformas de divulgação da história, entre outras aplicações. (CARVALHO, 2014, p. 169)

Assim, embora não haja uma definição absoluta do que seria História Digital, William G. Thomas³⁸ entende que:

³⁷ Conferir: **Com pandemia, demanda por videoconferências dispara em empresas brasileiras.** <https://www.cnnbrasil.com.br/business/com-pandemia-demanda-por-videoconferencias-dispara-em-empresas-brasileiras/> Acesso em: 09/03/2022

³⁸ Willian G. Thomas é um historiador norte americano, professor de História na Universidade de Nebraska. Cofundador e diretor do “Virginia Center for Digital History”, na Universidade da Virgínia. Para mais informações, conferir: <https://history.unl.edu/william-thomas-iii>

A história digital é uma abordagem para examinar e representar o passado que funciona em conjunto com as novas tecnologias de comunicação computadorizadas, a rede da Internet e os sistemas de software. Em um nível, a história digital é uma arena aberta de produção e comunicação acadêmica, abrangendo o desenvolvimento de novos materiais didáticos e coleções de dados acadêmicos. Por outro lado, trata-se de uma abordagem metodológica enquadrada pelo poder hipertextual dessas tecnologias em fazer, definir, consultar e anotar associações no registro humano do passado. Fazer história digital, então, é criar uma estrutura, uma ontologia, através da tecnologia para as pessoas experimentarem, lerem e seguirem uma discussão sobre um problema histórico. (BRASIL & NASCIMENTO, 2020, p. 200)

Ainda que não se resume a isso, a importância da digitalização das fontes parece ser um aspecto inegável, quando pensamos no aumento gigantesco das possibilidades de acesso, visto que uma vez digitalizada a fonte pode ser reproduzida incontáveis vezes, além da possibilidade de utilização dos *metadados*³⁹ para conferir a veracidade dos documentos (BRASIL & NASCIMENTO, 2020, p.202).

Para aprofundarmos nessa definição do que seria uma História digital e no seu “histórico de desenvolvimento”, podemos utilizar o que Giliard da Silva Prado chama de “pontos de inflexão” no desenvolvimento tecnológico e nos “usos sociais dessas tecnologias e seus impactos na pesquisa científica”:

a importância do progressivo aprimoramento dos sistemas operacionais e das técnicas de tratamento de dados para a história quantitativa das décadas de 1960 e 1970; o surgimento do computador pessoal em meados da década de 1970; a expansão da rede de computadores na década de 1980; a lenta e gradual ampliação da comercialização de microcomputadores e do uso de navegadores web como o Internet Explorer na década de 1990; e as transformações relativas ao dinamismo e à interatividade que caracterizam o acesso e a produção de conteúdo com a chamada Web 2.0 neste começo de século XXI (CERUZZI, HEIMBURGER e RUIZ Apud PRADO, 2021 , p. 5)

Dessa forma, o desenvolvimento de uma História digital está constantemente ligado à própria evolução de diferentes aspectos da tecnologia relacionada à comunicação via internet - aumento da velocidade de conexão, melhoria dos componentes de informática, aumento da quantidade de usuários e de sua participação na “produção” dos diferentes “ambientes digitais”.

Há também limites e cuidados com os quais temos que nos preocupar. Podem acontecer erros na digitalização de documentos, a “automatização” da busca por termos pode dificultar a

³⁹ Basicamente, são “dados sobre dados”, ou seja, informações relacionadas à data, hora, local, informações relacionadas aos equipamentos utilizados, dentre outras relacionadas ao contexto de produção dos dados. Para mais informações, conferir: **O que são os Metadados?** Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/o-que-%C3%A3o-os-metadados> Acesso em: 09/03/2022

compreensão do contexto no qual determinada informação está inserida, é necessário grande rigor metodológico ao verificar os metadados e marcas d'água, dentre outros aspectos (BRASIL & NASCIMENTO, 2020, pp. 202 – 204).

Para além dessas questões, há também a possibilidade de utilização do espaço digital como um “ponto de encontro” para estudantes, professores e outros interessados na ciência histórica. Um exemplo relativamente famoso disso é o site intitulado “Café História”, lançado em 2008, cujos principais objetivos são “promover a interação entre historiadores e divulgar a história para o grande público” (CARVALHO, 2014, p.176). Inicialmente, o site era um “misto” de rede social e portal de divulgação da ciência histórica. A partir de 2017, após uma migração de plataforma, deixou de ser uma rede social⁴⁰.

Ainda hoje é possível encontrar facilmente grupos na internet dedicados a reunir estudantes e professores de história. Utilizando o termo “História” na busca do Facebook, por exemplo, obtemos como resultado inúmeros grupos, alguns com mais de uma centena de milhares de pessoas, sobre história do Brasil, diferentes períodos históricos, mitologia e história, ensino de história, dentre outros, além de diversas páginas como “História Ilustrada”, “História Viva” e “História Digital”. Também podemos encontrar perfis em diferentes redes sociais com o objetivo de divulgar o conhecimento histórico utilizando diferentes formatos, etc.⁴¹.

Pode-se afirmar então que nas últimas décadas o uso de tecnologias digitais em diferentes aspectos relacionados à ciência histórica foi intensificado, já que

Todas as atividades relativas ao ofício de historiador têm passado por significativas transformações nesta era da internet. As tecnologias e mídias digitais não impactaram apenas a pesquisa histórica (...) A cultura digital também impactou o já consolidado, embora dinâmico e em expansão, campo da história pública, dedicado às formas de mediação e de divulgação do conhecimento histórico para um público amplo. Mais do que simplesmente acrescentar um adjetivo, os recursos da web 2.0 (...) trouxeram novas possibilidades e desafios àqueles que passaram a praticar uma história pública digital (PRADO, 2021 pp. 16 – 17)

Tais transformações tecnológicas podem ser encaradas de maneira positiva do ponto de vista da divulgação do conhecimento histórico, visto que é perceptível o aumento do público atingido, da interação entre autores e demais usuários da internet, da formação de grupos de

⁴⁰ Para mais informações, conferir: <https://www.cafehistoria.com.br/about/>

⁴¹ Para mais informações, conferir: **10 perfis no Instagram para aprender História**. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/10-perfis-no-instagram-para-aprender-historia/> Acesso em: 09/03/2022

peessoas com interesses em diferentes períodos e conteúdos históricos, bem como a possibilidade de os “usuários comuns” produzirem e divulgarem conteúdo nas redes (PRADO, 2021, pp. 18 – 19).

Ao mesmo tempo, esse aspecto pode ser relacionado a uma questão que tratamos no capítulo anterior: o negacionismo e o revisionismo histórico relacionado à Ditadura Militar Brasileira, presente em diferentes plataformas na internet.

Dentro desse contexto, convém lembrarmos também da propagação das *fake News*, situação que, embora não seja exatamente uma novidade na história da humanidade (PRADO, 2021, pp. 18 – 19), encontrou no desenvolvimento tecnológico da internet, no crescimento do número de usuários e na diversidade de plataformas existentes na atualidade fatores que contribuem diretamente para seu crescimento.

Existe uma característica muito presente na atualidade que torna essa situação ainda mais drástica. Ao consumir determinados conteúdos, os usuários da internet são “expostos” cada vez mais a conteúdos que se adequam ao seu perfil – ou seja, percebemos a formação de verdadeiras “bolhas”, nas quais os indivíduos são constantemente apresentados mais conteúdos que estão dentro do padrão que costumam consumir, reforçando ideias e discursos. Isso pode ser muito problemático, visto que

A bolha dos filtros tende a amplificar drasticamente o viés da confirmação – de certa forma, é para isso que ela serve. O consumo de informações que se ajustam às nossas ideias sobre o mundo é fácil e prazeroso; o consumo de informações que nos desafiam a pensar de novas maneiras ou a questionar nossos conceitos é frustrante e difícil. É por isso que os defensores de uma determinada linha política tendem a não consumir a mídia produzida por outras linhas. Assim, um ambiente de informação baseado em indicadores de cliques favorecerá o conteúdo que corrobora nossas noções existentes sobre o mundo, em detrimento de informações que as questionam. (PARISER, 2012, p. 42 Apud PRADO, 2021, p. 25)

Essa configuração do ambiente digital, portanto, caracteriza-o como profícuo para a disseminação de argumentos revisionistas e negacionistas em determinados grupos da sociedade, que reforçam tais elementos através do compartilhamento em massa das postagens nas redes sociais e aplicativos como WhatsApp e Telegram. Sobre as bolhas e sua relação com as *fake news*, Prado (2021, p. 26) afirma que

[as bolhas] (...) favorecem que, no seu interior, as fake news sejam rapidamente disseminadas e ganhem amplitude. A própria dinâmica de formação das bolhas nas redes sociais – onde se formam grupos em função de laços familiares, relações de amizade ou simplesmente de interesses e opiniões

comuns – contribui para a circulação de informações falsas, visto que não se costuma colocar sob suspeição os interesses de quem as enviou e, conseqüentemente, a veracidade do conteúdo (...).

Embora seja possível afirmar que essas notícias falsas sejam produzidas o tempo todo, essa situação ganha ainda mais notoriedade pública em ano de eleições, com instituições públicas se preparando para combater as *fake News* com variadas estratégias⁴².

À vista de todos esses aspectos, entendemos que os professores de história possuem um grande desafio relacionado a esse contexto. As notícias falsas, os discursos revisionistas e negacionistas e apologias a regimes que atacaram violentamente os Direitos Humanos circulam em grande quantidade e usualmente questionam o conhecimento científico e o trabalho dos professores de história, acusando os docentes de “doutrinação”, de “contar apenas um lado da história”, de “distorcer os fatos para favorecer determinados grupos políticos”, dentre outras imputações.

Em alguns casos, essas acusações, que afetam a qualidade de vida e de trabalho dos docentes, utilizam como “argumentos” as informações que são disseminadas através de perfis nas redes sociais, mensagens em diferentes aplicativos para celulares, etc. Os alunos e seus responsáveis estão sujeitos à exposição desses conteúdos, o que pode gerar conflitos no ambiente escolar⁴³.

Obviamente, não se pode afirmar que todos os *sites*, canais do Youtube e páginas de diferentes redes sociais que de uma forma ou outra se relacionam com o conhecimento histórico apresentam esses aspectos negativos. Existem muitos profissionais que desenvolvem um excelente trabalho no ensino de história e na divulgação de conhecimento científico.

Como exemplo, podemos citar o site “História Online”. Criado em 2009 pelo professor Rodolfo Neves como um “blog pessoal” dedicado à história. Desde 2011, com a chegada de outros profissionais, o canal do Youtube intitulado “História Online” começou seu trabalho. Hoje, conta com mais de 200 mil inscritos e 900 vídeos disponibilizados⁴⁴. O canal, que tem

⁴² A esse respeito, conferir: **Confira as ações contra a desinformação efetivadas pelo TSE nos últimos anos**. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2022/Janeiro/confira-as-aco-es-contra-a-desinformacao-efetivadas-pelo-tse-nos-ultimos-anos>; **Telegram assina adesão ao Programa de Enfrentamento à Desinformação do TSE**. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2022/Marco/telegram-assina-adesao-ao-programa-de-enfrentamento-a-desinformacao-do-tse>. Acesso em: 09/03/2022

⁴³ A esse respeito, conferir alguns exemplos em: **“Clima de guerra”: o que dizem professores acusados de doutrinação e o fim do Escola Sem Partido**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2019/08/01/clima-de-guerra-o-que-dizem-professores-acusados-de-doutrinação-e-o-fim-do-escola-sem-partido/>; **Campanha “anti-doutrinação” contra professores eleva estresse em sala de aula**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html. Acesso em: 11/03/2022

⁴⁴ Conferir: <https://historiaonline.com.br/about/> e <https://www.youtube.com/c/Hist%C3%B3riaOnlineoficial/about>

como foco o Exame Nacional do Ensino Médio, vestibulares diversos e concursos públicos, aborda diversos assuntos de História Geral e do Brasil, Sociologia, Filosofia e Atualidades.

Em relação ao objeto desta pesquisa, há no canal uma playlist dedicada à História do Brasil, apresentada pelo professor Mauro Nápoles. Entre os diversos vídeos, que contemplam desde o período pré-colonial até o Brasil contemporâneo, é possível assistir aulas sobre a Ditadura Militar Brasileira, nas quais o professor fala sobre o golpe militar, os presidentes do país à época, os principais acontecimentos, a questão cultural, a resistência e o processo de redemocratização do país, dentre outros aspectos abordados.

Embora o foco não seja a "desmistificação" de conteúdos históricos ou mesmo o combate a fake News e discursos de caráter revisionista e negacionista, mas sim o estudo para exames de ingresso em universidades, os vídeos são muito bem planejados, recheados de informações embasadas em pesquisa histórica, que podem ser utilizados também como "ferramenta" para trabalhos escolares, divulgação do conhecimento histórico sobre o período em questão e até mesmo nos já citados intensos debates que ocorrem nas redes sociais quando falamos sobre Ditadura Militar Brasileira – com a vantagem de serem produzidos com uma linguagem extremamente "didática", porém sem perder a qualidade do conteúdo.

Outro exemplo bem interessante é o canal do Youtube intitulado "Leitura Obrigatória". Foi criado em 2015, segundo suas próprias palavras, "dedicado a compartilhar conhecimento histórico, focado especialmente em dicas de leitura tanto para estudantes e professores da área quanto para o público geral"⁴⁵. O criador do canal, Icles Rodrigues, é historiador com graduação e mestrado pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Além do canal no Youtube, há também um site no qual são postados textos sobre diversos assuntos relacionados à ciência histórica, bem como links para os vídeos do canal. Muitos dos vídeos são dedicados à explicação de conceitos históricos e "resenhas" de referências bibliográficas.

O Leitura Obrigatória é um projeto bem interessante de divulgação do conhecimento histórico. Os vídeos e podcasts do canal possuem uma grande diversidade de temas, sempre apoiados por referências bibliográficas sólidas e, no caso dos últimos, no conhecimento de pesquisadores especializados, convidados para discutir as temáticas abordadas.

⁴⁵ Conferir: <https://leituraobligahistoria.com/sobre/> e <https://www.youtube.com/c/obligahistoria>

Um “quadro” do canal que se destaca é o “História FM”, feito em formato *podcast*, no qual são convidados pesquisadores da área das Ciências Humanas para discutir diversos assuntos, como negacionismo, revisionismo, feminismo, polarização ideológica, etc. Em um dos “episódios” desse podcast, foram abordados justamente os revisionismos sobre a ditadura militar, contando como convidados dois pesquisadores que estudaram o período durante a graduação e a pós-graduação.

No podcast, logo no início é possível ouvir uma pequena narrativa sobre como eram as eleições na época, a questão do parlamentarismo imposta como condição para que Jango pudesse assumir o cargo de presidente, os principais acontecimentos que levaram ao golpe de 1964, dentre outros aspectos importantes do período abordado no vídeo.

Figura 9– Podcast “REVISIONISMOS sobre a Ditadura Militar - História FM 003”



Fonte: Canal do Youtube “Leitura ObrigaHISTÓRIA”. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=11QgN3IYORc>

Ainda na primeira meia hora do podcast, fazendo referência ao artigo “O golpe de 1964 e a ditadura nas pesquisas de opinião”, de autoria do professor Rodrigo Patto Sá Motta, um dos convidados abordou algumas questões relacionadas ao nível de apoio popular ao João Goulart e às próprias reformas de base. Um dos argumentos utilizados para “justificar” o golpe seria o maciço apoio da população como um todo à movimentação dos militares e a rejeição ao então presidente e suas propostas de reformas.

O artigo mencionado questiona tal argumento, apresentando os resultados de pesquisas de opinião realizadas pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) na

época. Claro que há limites na utilização de pesquisas de opinião enquanto fontes históricas: a restrição a poucas cidades, a ausência de pesquisas de opinião em âmbito nacional, dentre outros (MOTTA, 2014 p. 4). Mas tais dados nos permitem perceber que é no mínimo questionável a afirmação de que havia um apoio absoluto da população à deposição de João Goulart e instauração de um governo militar.

Figura 10 – Pesquisa do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) realizada entre 20 e 30 de março de 1964, com base em 950 entrevistas

Como o sr(a) considera o Governo João Goulart, até agora?	Ótimo	Bom	Regular	Mau	Péssimo	Não sabem
São Paulo	13%	29%	30%	7%	12%	9%
Araraquara	15%	24%	23%	10%	11%	17%
Avai	18%	37%	19%	5%	5%	16%

Fonte: Arquivo Edgard Leuenroth Apud MOTTA, 2014, p. 6

Os convidados do podcast também falam sobre o uso das marchas realizadas na época como sinônimo de um apoio popular maciço e espontâneo, mas que, na verdade, foram organizadas por entidades conservadoras, setores ligados à Igreja e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), além de falarem sobre a diferença no tratamento que a imprensa dispensou ao Comício da Central do Brasil e à Marcha da Família com Deus pela Liberdade.

Mas não se trata apenas de “narrar” os acontecimentos e apresentar as pessoas envolvidas no contexto, visto que também são discutidos os conceitos “golpe” e “revolução”, como era a democracia no Brasil no período anterior à ditadura, a questão da tentativa de legitimar o governo militar, o discurso de combate ao comunismo, a luta armada, dentre outros.

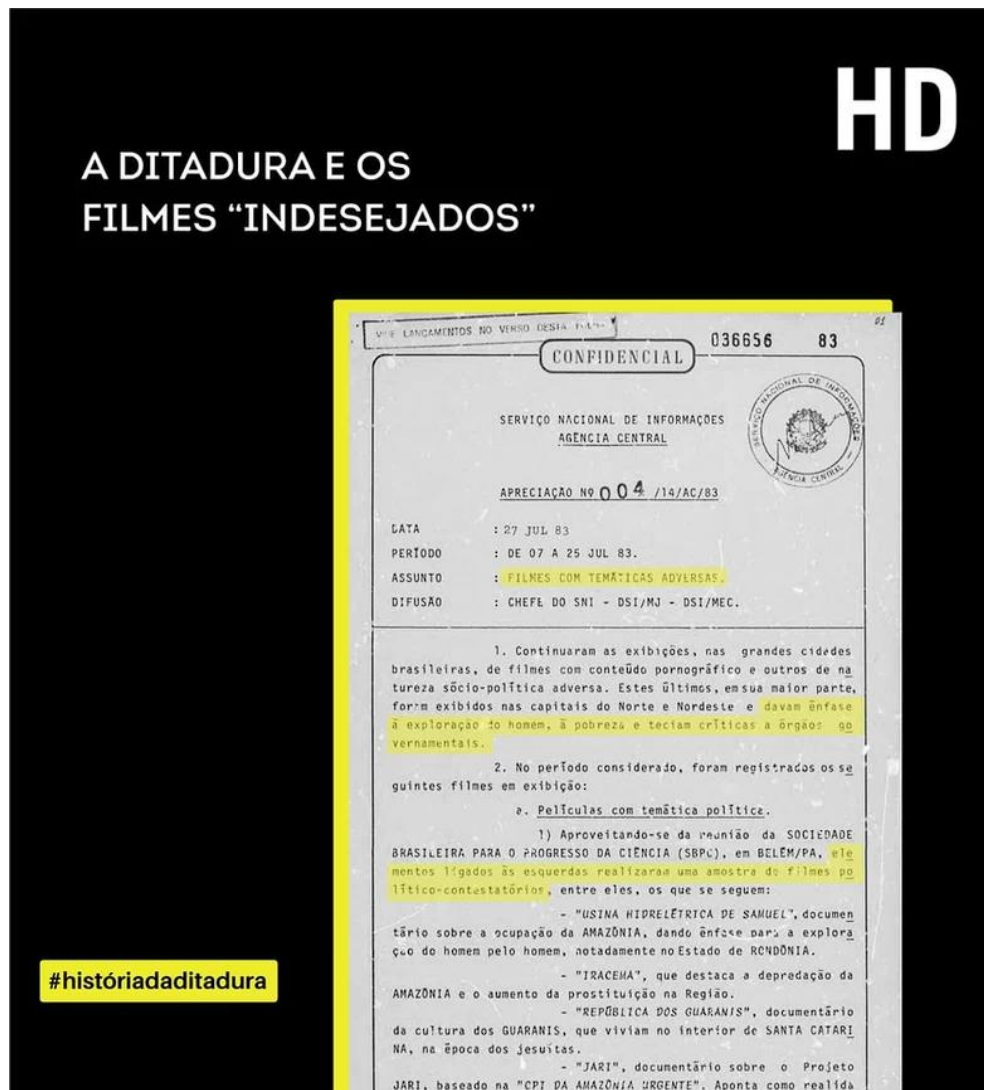
Uma das maiores críticas que o episódio estabelece ao revisionismo histórico em torno do tema é a tentativa de estabelecer um “maniqueísmo de fácil entendimento”, uma “luta do bem contra o mal”, trazendo para o campo do julgamento moral do que seriam atitudes justificáveis no combate a um suposto inimigo.

Trata-se de um podcast recheado de informações interessantes, onde diversos personagens políticos, acontecimentos importantes do período em questão e informações oriundas de pesquisas mais recentes nos são apresentados durante uma “conversa” entre três pessoas estudiosas da história.

Falando especificamente sobre a Ditadura Militar Brasileira, talvez um dos melhores exemplos a serem abordados chama-se “História da Ditadura”. Trata-se de um site

extremamente rico em material relacionado ao regime militar no Brasil. A quantidade e diversidade de informações disponibilizadas é enorme. O site possibilita o acesso a diversos documentos, textos, entrevistas e até uma linha do tempo com os acontecimentos importantes no contexto anterior ao golpe militar, durante a ditadura e após a redemocratização do país.

Figura 11 – Exemplo de fonte histórica disponível no site “História da Ditadura”



Fonte: <https://www.historiadaditadura.com.br/documentosdaditadura>

Na fonte acima, por exemplo, é possível observar diversos aspectos relacionados à censura imposta pelo regime militar a obras consideradas “subversivas”. No documento consta uma lista com alguns filmes e um breve resumo sobre os assuntos abordados em cada obra. Há outros documentos disponíveis no site, mostrando a vigilância efetuada sobre movimentos sociais, a repressão sobre artistas, a negação de problemas como a discriminação racial, etc.

Essa diversidade de materiais oferecidos pelo site se configura como um valioso aspecto para sua utilização no ensino de história. Além disso, a qualidade do trabalho realizado pelo site História da Ditadura é notável. Assim como os textos, as entrevistas disponibilizadas – sendo realizadas com pesquisadores de destaque em suas temáticas, muitos destes professores de diferentes universidades – abordam inúmeros aspectos do contexto do regime militar.

Um dos textos aborda a utilização de fontes históricas na sala de aula e indica uma possível estratégia:

No caso da ditadura militar, um conjunto de materiais pode ser levado em sala de aula para ser confrontado pelos estudantes. Um inventário interessante para se refletir sobre a análise de documentos fraudulentos são os laudos periciais produzidos pela Comissão Nacional da Verdade (CNV) e disponíveis no site Memórias Reveladas. Esses documentos foram produzidos para que houvesse um parecer técnico sobre alguns casos de grande repercussão analisados pela CNV, como as mortes da estilista Zuzu Angel e o do jornalista Vladimir Herzog; (GATHE, 2022)

Um ponto muito positivo é que o próprio texto já direciona o leitor para o local na internet onde é possível encontrar os documentos referentes aos casos mencionados, ao disponibilizar os *links*, facilitando o acesso. Além disso, a autora também sugere de que forma tais documentos podem ser utilizados, de modo a estabelecer uma alternativa àquela forma de ensino na qual o professor simplesmente “deposita” o conteúdo (GATHE, 2022).

Assim, todo esse conteúdo pode ser utilizado por professores de história na elaboração de atividades para seus alunos e no planejamento de suas aulas, mas também pode se apresentar como uma importante ferramenta no combate ao negacionismo e revisionismo da Ditadura Militar Brasileira. Cabe a nós, profissionais da história, nos apropriarmos desse material e utilizarmos para ampliar nossos conhecimentos e combater discursos contrários à democracia e aos direitos humanos.

À vista de todos esses aspectos, podemos afirmar que a “internet brasileira” se tornou espaço de grandes debates públicos relacionados a muitos assuntos diferentes, nos quais se incluem política, História e a própria Ditadura Militar Brasileira. Além disso, há uma grande quantidade de materiais disponíveis em diferentes plataformas.

Ao mesmo tempo, porém, muitas instituições de ensino se negam a refletir sobre essa realidade e mantêm as salas de aulas e seus respectivos sistemas de ensino organizados mais ou menos da mesma forma. Em que pese as mudanças educacionais das últimas décadas, principalmente as relacionadas ao currículo, a escola brasileira permanece basicamente a mesma: aulas expositivas, cadeiras organizadas em fileiras e alunos “recebendo” o conhecimento transmitido pelo professor em longas exposições de conteúdo.

Considerando o jovem estudante atual como uma pessoa constantemente “bombardeada” por informações em formato rápido, tendo crescido neste ambiente praticamente tomado pelo meio digital, é difícil imaginar que este consiga manter plenamente sua atenção a esse “formato” de aula. Um dos sintomas dessa situação é a crescente reclamação de professores diante dos alunos que insistem em fazer um uso cada vez mais elevado dos celulares durante a aula, que, embora possam ser utilizados para desenvolver atividades propostas pelo docente, muitas vezes causam um impacto negativo na aprendizagem por conta da distração que causa nos estudantes.

Esse “meio digital” já é uma realidade que não podemos ignorar. Como exposto nos capítulos anteriores, é possível perceber o crescimento de materiais que “utilizam” a história para seus próprios fins políticos, não se preocupando com o rigor metodológico necessário à construção do conhecimento histórico. Considerando a extremamente rápida disseminação de ideias na atualidade, é seguro afirmar que o meio digital é um dos “ambientes” nos quais discursos que atacam os direitos humanos e a democracia encontram espaço para crescer e se disseminarem.

Porém, não podemos entender que tudo que existe nas redes sociais é material “inadequado” do ponto de vista da ciência histórica. Já vimos que existem trabalhos sérios e de grande qualidade, presentes em diferentes plataformas. Muitos desses trabalhos podem ser utilizados pelos professores de história como complemento à exposição em sala de aula, para desenvolver atividades, para abordar melhor determinados aspectos do conteúdo, entre outros usos possíveis.

Além desse aspecto, também nos chamou a atenção a reflexão sobre a utilização de diferentes “materiais”, como HQs e filmes, por exemplo, nas aulas de história sobre a ditadura militar brasileira. Existem muitas produções que podem ser utilizadas para ministrar esses conteúdos.

Nesse contexto, lembramos que um dos principais obstáculos que os professores participantes dessa pesquisa apontaram para a utilização desses diferentes elementos em suas aulas, muitas vezes, acaba sendo o tempo para conhecer tais materiais e planejar suas aulas com a utilização dos mesmos. Consideramos como um ponto positivo o fato de os docentes não apresentarem uma “aversão” a usar essas obras durante suas aulas.

3.2 A origem do projeto “Ditadura e Ensino”;

Tendo em vista a existência dessa diversidade de materiais e as dificuldades apontadas pelos professores como obstáculos à sua utilização, bem como a crescente “interferência” do mundo digital nas questões relacionadas à temática central da pesquisa – levando em consideração também o revisionismo e o negacionismo sobre a ditadura militar brasileira –, surgiu uma pergunta: como poderíamos contribuir para uma melhoria na relação que os professores estabelecem com esses diferentes elementos no momento de seu planejamento e execução de suas aulas sobre o regime militar?

Como resposta a esta pergunta, surgiu a proposta de criação de um site, no estilo blog, chamado “Ditadura & Ensino”, cujo endereço provisório é: <https://gabriellcunha.wixsite.com/ditaduraeensino>.

O objetivo principal da dimensão propositiva dessa pesquisa é se configurar como um blog que possa atender algumas das necessidades dos professores de história interessados em buscar novos recursos, fontes, ideias e materiais para o planejamento e execução de suas aulas sobre ditadura militar brasileira.

Como “objetivo secundário”, a produção do blog também foi pensada de modo a servir como “divulgação” dos trabalhos mencionados ao longo dessa pesquisa, por entendermos que são exemplos de produções sérias, realizadas com qualidade, e que podem contribuir para o ensino de história. Além disso, pretende-se também realizar indicações de referências bibliográficas que possam de alguma forma auxiliar os professores a conhecer e pensar em metodologias com as quais não estão tão familiarizados.

Usaremos a seguinte definição para o formato escolhido para a dimensão propositiva deste trabalho:

Os blogs – uma contração em inglês de web (rede) e log (diário de bordo) – são websites com postagens de textos, imagens, áudios, weblinks, etc. que são organizados geralmente de forma cronológica inversa, ou seja, com atualizações mais recentes aparecendo no topo da página. Eles existem desde o final dos anos 1990, mas se tornaram populares no Brasil a partir dos anos 2000. A maior parte dos blogs possui uma caixa de comentários para interação com os leitores e são vinculados a uma ou várias temáticas. (SARAIVA, 2020, p. 254)

O formato *blog* permite a interação entre o autor das postagens e os leitores, ou seja, facilita o *feedback*, possibilitando sugestões e críticas de forma mais direta, abrindo uma ampla

possibilidade de comunicação com pessoas interessadas na temática abordada no “Ditadura & Ensino”.

A escolha desse formato em detrimento de redes sociais também se explica pelas amplas possibilidades apresentadas:

Os blogs atuais diferem dos pioneiros, os da virada para o século XXI, em aspectos importantes como o visual mais rebuscado até a capacidade de incorporar códigos, funções e trechos de redes sociais e outros tipos de páginas. Essa última característica é muito útil no caso dos edublogs porque é possível numa única página reunir conteúdos diversos: texto, imagem, slides, vídeos, questionários virtuais, calendários, jogos em html, aplicativos, entre outros. Nesse sentido, uma postagem pode conter um texto criado pelo professor, junto de imagens de época do acervo da Wikipédia ou slides feitos por outro professor no Slideshare. Nela também poderia ter um trecho de um filme retirado do Youtube ou um questionário produzido no Google Forms, bem como links com conteúdos extras para os alunos pesquisarem. (SARAIVA, 2020, p. 257)

Embora o autor acima esteja se referindo a um blog voltado para o acesso de alunos, compreendemos que o mesmo princípio se aplica ao site que desenvolvemos. Como veremos mais adiante, é possível em uma única postagem reunir diversos elementos diferentes, o que enriquece o trabalho e facilita o acesso a diferentes conteúdos “em uma única tela”.

A utilização de redes sociais para o desenvolvimento de um trabalho desse tipo não nos pareceu a solução ideal dentro dos objetivos traçados para nossa dimensão propositiva. Temos que levar em consideração que

(...) há uma série de implicações veladas no uso dessas redes: o roubo de dados por parte das empresas, a influência deliberada delas para alteração do comportamento social e político, a manipulação dos sentimentos dos usuários a acentuação do individualismo, presentismo e vício nas próprias redes sociais. (...) a dinâmica das redes pode atrapalhar consideravelmente pois seus algoritmos costumam direcionar para o primeiro plano postagens recentes ou que tenham apelo ao usuário, seja pelo conteúdo, cor, propagandas veladas ou não. Muitas vezes relocalam postagens arbitrariamente para longe da página inicial do usuário, ou mesmo completamente fora do alcance (...) (SARAIVA, 2020, p. 256)

Reconhecer isso não significa dizer que não há, em diferentes redes sociais, páginas que fazem um bom trabalho de divulgação científica. Ao longo desse trabalho, inclusive, citamos alguns sites que utilizam as redes sociais como meio de obter maior alcance para suas postagens. Mas entendemos que, dentro do que planejamos para o “Ditadura & Ensino”, o formato que mais se aproxima é mesmo o blog.

Para elaborar o blog, buscamos inspiração em sites como “História da Ditadura”, por considerarmos sua importância como uma referência quando pensamos em sites dedicados ao estudo e construção do conhecimento histórico sobre a ditadura militar brasileira, por conta da qualidade de seu conteúdo, e “Memórias da Ditadura”, pela grande diversidade de recursos que disponibiliza, abordando muitos aspectos diferentes sobre o regime militar – e permitindo iniciar muitos debates a partir da utilização desses materiais.

Como influência de forma mais geral, podemos indicar o “Ensinar História”, site que reúne recursos sobre diferentes períodos da “História geral” e da “História do Brasil”. Além disso, disponibiliza materiais sobre metodologias, textos sobre filmes, músicas, cultura popular, atividades em diferentes formatos, etc.

Não temos condições de reproduzir a qualidade e a diversidade que os sites citados apresentam em nossa proposta de intervenção no ensino de história. Mas reconhecemos a importância dessas produções, são referências importantíssimas quando pensamos em “fontes” nas quais podemos encontrar materiais para planejamento, estudo e execução de aulas sobre ditadura militar brasileira – e, no caso do último site citado, também para outros conteúdos.

Além de reconhecer sua importância, podemos afirmar que a partir da exploração dos recursos disponíveis nessas páginas, foi possível pensar na elaboração de uma proposta que apresentasse aos professores diferentes possibilidades de utilização de recursos, mas que, ao mesmo tempo, possibilitasse aos docentes pensarem em suas próprias estratégias de uso para diferentes materiais, seja na própria sala de aula, em alguma atividade a ser desenvolvida pelos estudantes ou mesmo como complemento ao que for desenvolvido no ambiente escolar. Nesse sentido, destacamos que o sistema de comentários permite que os docentes registrem suas opiniões, relatem suas experiências e façam sugestões de novas postagens, metodologias, recursos, dentre outros aspectos.

Por fim, é pertinente mencionar que não pretendemos “esgotar” os assuntos abordados no blog (e também ao longo dos capítulos dessa pesquisa). Antes de propor que este seja um “guia definitivo” para as discussões relacionadas à revisionismo, negacionismo, influência da tecnologia no ensino de história e a utilização de diferentes linguagens na construção do saber docente, planejamento e execução das aulas sobre ditadura militar brasileira, preferimos optar por esse blog como um “ponto de partida” para o conhecimento e a reflexão dos professores acerca desses aspectos, bem como um apoio aos docentes que enfrentam diariamente o desafio de repensarem suas práticas e conhecerem as inúmeras mudanças que podem ser aplicadas em sua atuação em sala de aula.

3.3 A plataforma Wix.com e a criação do blog.

A plataforma escolhida para o desenvolvimento do produto desta pesquisa chama-se Wix.com. Criada no ano de 2006 em Israel, trata-se de uma plataforma online de criação e edição de sites que não exige conhecimento prévio em programação ou webdesign para que seja possível a criação de uma página. Hoje, conta com mais de 200 milhões de usuários ao redor do mundo⁴⁶.

Ao iniciar a plataforma, é possível começar do “zero” ou escolher um tema, o que leva o site a ficar “pré-construído”. A partir dessa base, podemos personalizar completamente os botões, o formulário de contato, as categorias e os demais aspectos existentes em uma página da internet.

Vários foram os motivos para a escolha por essa plataforma em meio a tantas existentes. Há uma grande quantidade de opções de *templates* disponíveis para escolher. Além disso, a personalização é facilitada pelo fato de não ser necessário um grande conhecimento acerca de programação e design. A interface apresenta muitas funções do tipo “arrastar e soltar”, o que facilita a personalização das páginas construídas na plataforma.

Dentro do editor, é possível realizar edições diferenciadas para o formato de visualização em dispositivos móveis (como celulares e *tablets*) e para a visualização em *desktop* (como computadores e notebooks), alternando com apenas um “clique” do mouse. Todos esses recursos são acessíveis dentro do navegador escolhido pelo usuário, sem a necessidade da instalação de um programa específico de web design.

Outra vantagem é o fato de não ser necessário comprar hospedagem para manter a página na internet. Se for necessário, podemos obter melhores condições, como mais recursos para o site ou até mesmo um domínio personalizado, mediante pagamento de planos com diferentes faixas de preço, conforme as funcionalidades desejadas, mas mesmo o “padrão” oferecido pela plataforma já é o suficiente para que o blog possa cumprir seus objetivos.

3.4 As categorias dentro do “Ditadura e Ensino” e as postagens disponibilizadas

As postagens no blog foram divididas em categorias (denominadas “seções”) pensadas de acordo com os principais aspectos que foram discutidos durante as entrevistas com os docentes participantes desta pesquisa, os exemplos de materiais citados, os desafios e soluções

⁴⁶ Para mais informações, conferir: <https://pt.wix.com/about/us>

que encontram nesse contexto, etc. Essa divisão foi pensada também levando em consideração que o blog é um formato que permite a publicação de novos textos ao longo do tempo e, utilizando os marcadores corretamente, a própria plataforma já organiza as postagens de acordo com a temática definida pelo autor do texto.

Na produção dos textos, foi utilizado o processador de texto Microsoft Word, pois o mesmo apresenta diversos recursos que facilitam a escrita e inserção de imagens, tabelas e outros elementos que podem ser posteriormente “transportados” ao blog. Nesse ponto, houve algumas dificuldades referentes à utilização do editor de texto disponibilizado pela plataforma Wix, pois a formatação do texto ao ser “colado” a partir do Microsoft Word não é conservada, sendo necessário corrigir manualmente, inclusive refazendo as notas de rodapé.

A seção “A internet e o ensino da ditadura” é destinada à publicação de textos que abordam diferentes aspectos do mundo digital e sua relação com o ensino de história e a ditadura militar brasileira.

A primeira postagem do blog é intitulada “Podcasts, ensino de história e a ditadura militar brasileira: uma (breve) reflexão” é, na verdade, uma introdução sobre o que são podcasts e como podemos utilizá-los no ensino de história, durante as aulas sobre o período 1964 – 1985.

Há no texto a indicação de um podcast que aborda a temática – “Os Crimes da Ditadura” – bem como é feita a sugestão de uma atividade que pode ser desenvolvida pelos alunos a partir da orientação do professor: a indicação de alguns episódios do podcast que se relacionem com os conteúdos trabalhados em sala, para que os estudantes ouçam e realizem uma “apresentação” em sala de aula, na qual o objetivo seria expor os principais pontos do episódio em questão, os detalhes que mais chamaram sua atenção e eventuais aspectos que não tenham compreendido muito bem. Por fim, caso o professor prefira trabalhar com a possibilidade de os estudantes produzirem seu próprio podcast, o texto indica um aplicativo gratuito que pode ser utilizado pelos alunos nessa tarefa.

O texto intitulado “‘História da Ditadura’ e ‘Memórias da Ditadura’: Sites sobre o regime militar e seus possíveis usos no ensino de história” traz em seu início uma breve conceituação inicial sobre História Digital (e as mudanças que esse conceito sofreu nas últimas décadas) e História Pública.

Posteriormente, é feita uma descrição sobre os sites “História da Ditadura” e “Memórias da Ditadura”, falando sobre os materiais disponibilizados no site e possíveis utilizações dos mesmos pelos professores de história nas suas aulas sobre ditadura militar brasileira. No caso do “História da Ditadura”, o material utilizado como exemplo são documentos produzidos pelos

agentes do Estado responsáveis pela censura, relacionados ao artista Erasmo Carlos, como exemplos da “paranoia anticomunista” comum à época.

Em relação ao “Memórias da Ditadura”, o texto apresenta brevemente a categoria “Apoio ao educador” e o submenu “Sequências didáticas” do site, na qual os professores podem encontrar sugestões de atividades que abordam diferentes aspectos do regime militar.

Em ambos os casos, optamos por não expor detalhadamente todas as possibilidades de uso e os diversos recursos existentes, pois correríamos o risco de estender demais o texto e tornar sua leitura muito cansativa, demandando muito tempo. O objetivo, portanto, foi escrever uma espécie de “apresentação” dos sites, de alguns recursos disponíveis e estimular que os leitores do blog pensem em suas próprias estratégias de utilização e façam suas escolhas de materiais com base em uma ideia geral do que encontrarão ao acessar as páginas.

Contemplando o objetivo de auxiliar na busca realizada pelos professores por diferentes recursos para suas aulas sobre o regime militar, foi redigida a postagem “A utilização de revistas de história nas aulas sobre a ditadura militar brasileira”. Utilizando o acervo da Revista de História da Biblioteca Nacional e artigos contidos em exemplares da Revista Nossa História, enviados por um dos professores participantes dessa pesquisa, o texto apresenta algumas ideias de atividades a serem realizadas a partir da leitura e análise dos artigos, em geral escritos por renomados pesquisadores do assunto.

A maior parte do artigo se concentra sobre a Revista de História da Biblioteca Nacional e seus artigos que abordam a ditadura militar brasileira, considerando que é possível encontrar boa parte (senão todas) as edições na internet – inclusive no artigo foram postados alguns links que possibilitam o *download* dos exemplares –, ao contrário do que ocorre com a Revista Nossa História, cujos exemplares só encontramos as versões impressas usadas para compra em diversos sites de vendas online.

Assim, as edições da Revista de História da Biblioteca Nacional utilizadas foram o número 83, “O golpe – militares e civis na trama de 1964”, e o número 114, “1985 – democracia no horizonte”. Conforme explicitado nos títulos, as edições contemplam contextos bem distintos do regime militar brasileiro e possuem “dossiês”, conjuntos de textos que abordam diferentes aspectos dos períodos em questão. São artigos escritos por pesquisadores reconhecidos, como Jorge Ferreira, Daniel Aarão Reis, dentre outros. Uma sugestão de atividade envolvendo a leitura em grupo e debate entre os alunos é feita ao fim do texto.

Na seção “Filmes e o ensino da ditadura”, as postagens se relacionam à relação entre a arte cinematográfica e os conteúdos ligados ao regime militar brasileiro. O texto intitulado “Filmes no ensino de história da ditadura militar brasileira” aborda de maneira mais geral o

tema. A questão do tempo gasto em sala de aula com a exibição dos filmes e a extensão do conteúdo a ser trabalhado ao longo do ano são aspectos levados em consideração no artigo, bem como o potencial de “envolvimento” que a exibição de um filme possui em relação aos estudantes – que, em geral, costumam ser bem receptivos a uma aula que fuja do tradicional formato expositivo que estamos tão acostumados.

Além disso, consideramos também que, em muitos casos, é somente na escola que alguns alunos entram em contato com obras cinematográficas que não estão necessariamente no “circuito comercial” de filmes. Mesmo considerando a existência de diversos serviços de *streaming*, a escola ainda pode servir também como espaço no qual os estudantes são estimulados a conhecer diferentes obras e gêneros do cinema, relacionando-os com a sua própria história e a história de nosso país.

Além dessas questões, o artigo também estabelece uma reflexão sobre filmes e sua importância enquanto fontes históricas e quais estratégias os professores podem escolher para “otimizar” a utilização dessas obras, além de uma sugestão de como as obras “Cabra marcado para morrer” e “Batismo de sangue” podem ser empregadas pelos docentes no ensino sobre o regime militar. No final, apresenta uma pequena lista de obras que se relacionam com esse contexto e que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula ou para alguma atividade a ser realizada pelos estudantes.

O outro texto sob essa categoria, intitulado “Algumas ideias sobre filmes e resistência à ditadura militar brasileira” faz uma breve apresentação sobre os filmes “Marighella” e “O que é isso, companheiro?”, refletindo sobre algumas possibilidades de utilização dessas obras no ensino de história e apontando alguns aspectos em comum em ambas as produções.

Por fim, a seção “HQs e o ensino de história” apresenta uma postagem intitulada “HQs e o ensino de história da ditadura militar brasileira”, na qual é apresentado um pequeno histórico sobre as histórias em quadrinhos e como a “visão” sobre essa linguagem mudou ao longo das décadas. Além disso, o texto também apresenta a descrição de duas obras que têm a ditadura militar brasileira como “pano de fundo”: “Subversivos” e “Ditadura no Ar”, com a sugestão de uma atividade envolvendo a utilização desta última.

Conforme o objetivo da criação do blog, a ideia é que os professores, interessados em buscar informações sobre diferentes formatos, linguagens, atividades e discussões relacionados ao ensino de história e à ditadura militar brasileira, encontrem no “Ditadura & Ensino” um espaço que facilite o acesso a essas informações.

Os textos e imagens disponibilizados no site, abordando diversos aspectos, funcionam também como uma espécie de “indicação” para que os professores possam utilizar diretamente

as atividades sugeridas, mas também possam pensar suas próprias estratégias de ensino empregadas nas aulas sobre o regime militar. Além disso, os textos apresentam as referências bibliográficas utilizadas em sua construção, servindo também como “divulgação” de artigos, dissertações e outras produções.

O formato blog permite que posteriormente sejam adicionadas novas postagens, bem como a edição dos textos já publicados, para inserção de novas discussões, imagens, vídeos, dentre outros elementos. O “Ditadura & Ensino”, portanto, foi pensado de modo a ser “alimentado” com novos materiais e postagens ao longo do tempo, alinhado ao pensamento de que, nos tempos de ampla conectividade nos quais vivemos, as “necessidades” relacionadas à ciência histórica e o próprio ensino de história são crescentes e um material que se disponha a de alguma forma contribuir para facilitar a relação que os docentes estabelecem com diferentes recursos sobre o regime militar brasileiro deve ter a capacidade de atualização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como os estudantes, os professores de história também estão incluídos em um contexto de grande disponibilidade de informações, nas mais variadas formas e “plataformas”. As disputas entre narrativas também exercem seus impactos sobre os docentes, que se veem constantemente desafiados a buscarem novas “formas” de lidar com tanto conteúdo disponível.

Em meio às obrigações diárias, porém, nem sempre os professores dispõem do tempo necessário para se dedicarem ao estudo e pesquisa sobre novos recursos, plataformas, estratégias e atividades que envolvam as novidades que recebemos todos os dias. Muito se fala da “necessidade de atualização” dos docentes, mas até que ponto esses professores dispõem das condições para supri-la?

É certo que o ensino de história muito tem a se beneficiar a partir de um olhar mais atento sobre a influência que as novas tecnologias exercem sobre a sala de aula. Mas não são apenas as “inovações tecnológicas por si só” que merecem mais atenção. “Velhos conhecidos” do ensino, como as HQs e os filmes, por exemplo, em conjunto com essas mudanças – aplicativos, redes sociais, diferentes plataformas, por exemplo –, podem atuar para um ensino que leve em consideração o contexto cada vez mais “digital” no qual vivemos.

As aulas sobre ditadura militar brasileira podem fugir do padrão “aula-expositiva”. O grupo participante dessa pesquisa relatou diversas experiências e atividades que não se resumiam a uma simples exposição do conteúdo por parte do professor, enquanto os alunos anotavam e prestavam atenção ao discurso docente. Nesse sentido, entendemos que há uma vontade de inovação, de pensar e tentar novas estratégias que mobilizem diferentes materiais para auxiliar no processo de construção do conhecimento histórico escolar sobre o regime militar brasileiro.

É claro que não podemos exigir que os professores conheçam todas as novidades, todos os recursos, materiais e linguagens disponíveis. Mas há nos professores entrevistados notável vontade de aprender, de discutir novas abordagens e pensar em como utilizar esses recursos. E isso já é uma grande vantagem.

Os docentes também estão cientes da responsabilidade que possuímos diante da reverberação de discursos revisionistas e negacionistas sobre a ditadura militar brasileira. Mesmo que não tenham pessoalmente sentido o impacto disso durante suas aulas, são conscientes da circulação dessas ideias e reconhecem, na experiência de colegas de profissão, os perigos de não combater esses discursos.

Como “vencer” essa disputa contra o negacionismo e o revisionismo sobre a ditadura militar brasileira? É uma questão muito difícil de ser solucionada e talvez nem mesmo haja uma

resposta definitiva. Mas acreditamos que um dos caminhos passa por reconhecer a importância de pensarmos em novas estratégias para difundir o conhecimento histórico produzido por pesquisadores reconhecidos como as maiores autoridades sobre o assunto, ao mesmo tempo em que não ignoramos a circulação de narrativas que não estão de acordo com o que a historiografia já demonstrou há décadas.

Nesse ponto, parafraseando um dos participantes da pesquisa, concordamos que a função do professor é “colocar a dúvida”, fazer com que os estudantes questionem, duvidem de suas próprias certezas, criem o hábito de criticar, de perceber que “um blog é mais que um blog de entretenimento, é algo político, que defende determinada tese”. Desse modo, posicionar-se diante disso tudo é um “desafio político”, que nos exige pensar em um conjunto de estratégias pedagógicas que possam “colocar em suspeição determinados relatos”.

Uma de nossas funções enquanto professores de história é justamente essa: possibilitar aos alunos ferramentas que os permitam se posicionar diante desse verdadeiro universo de informações despejadas a todo momento sobre eles. Aumentar a sua capacidade de interpretação diante do mundo e das condições que levaram a nossa realidade a se configurar da maneira como atualmente é – e o que podemos fazer para modificá-la.

Portanto, para contribuir no cumprimento dessa difícil – e ao mesmo tempo extremamente importante – missão, pensamos na elaboração do “Ditadura & Ensino”. As postagens, criadas a partir da pesquisa e das reflexões efetuadas durante a escrita desta dissertação, têm como objetivo primário encorajar os professores a conhecerem novas possibilidades diante das transformações ocorridas no “mundo digital” dos últimos anos (como no caso dos podcasts, por exemplo), repensar suas estratégias de utilização de recursos que já usavam em outros contextos ou até mesmo vislumbrar um “início do caminho” para elaborar novas estratégias a partir de materiais e fontes que não lhes eram muito familiares antes da leitura dos textos disponibilizados.

Convém mencionar que escrever sobre as relações entre o ensino de história e ditadura militar brasileira, levando em consideração os diferentes aspectos da História Pública e da História Digital, ambos conceitos muito importantes para nossa proposta de pesquisa, nos levou a pensar em muitas “propostas de intervenção”. Sequências didáticas, “fichas de avaliação”, sugestões de atividades, dentre outras, foram “produtos” considerados dentre desse contexto. Porém, a criação do blog se mostrou a mais adequada na medida em que facilita a posterior “atualização” das postagens e possibilita um alcance maior. Além disso, nos possibilita também, futuramente, divulgar escritos de outros autores que julgamos pertinentes à temática que abordamos ao longo da dissertação.

Podemos afirmar também que o “Ditadura & Ensino” é um tipo de intervenção no ensino que não encontrou seu fim ao terminarmos esta pesquisa. Com certa frequência somos agraciados com novidades relacionadas ao ensino, fontes, recursos, materiais, plataformas digitais, aplicativos, obras de ficção – livros, HQs ou filmes – e novos trabalhos acadêmicos sobre ditadura militar brasileira. Nada mais justo, portanto, que nossa proposta de intervenção no ensino seja pensada em um formato que permita incluir tais novidades, conforme for possível.

Por fim, afirmamos que ensinar, e ensinar História em especial, se apresenta como um enorme desafio. Mas cabe a nós, profissionais da educação e da história, nos posicionarmos diante desse contexto de mudanças tão rápidas no qual estamos vivendo. Eis um caminho pelo qual os professores podem trilhar, em busca de uma sociedade mais democrática, inclusiva e com mais respeito aos direitos humanos.

Se ao fim deste trabalho conseguirmos apresentar a algum professor uma nova possibilidade de ensino, ajudarmos um docente no processo de elaboração de uma estratégia diferente do que estava acostumado a fazer ou até mesmo contribuirmos para que se fortaleçam novas reflexões, questionamentos e debates sobre a relação entre ensino de história, ditadura militar brasileira e os diferentes recursos e “plataformas” existentes na atualidade, acreditamos que o objetivo maior desta pesquisa – contribuir para uma melhoria no ensino de história – terá sido alcançado.

REFERÊNCIAS

- AARÃO REIS FILHO, Daniel; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (org.). **O século XX – O tempo das crises: Revoluções, fascismos e guerras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.
- ABUD, Kátia Maria. **A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino**. História, Franca, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. As sombras brancas: trauma, esquecimento e usos do passado. In: VARELLA, Flávia; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; MATA, Sérgio da (orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- BERETA DA SILVA, Cristiani. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019.
- BRASIL, E.; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. **ESTUDOS HISTÓRICOS**, v. 33, p. 196-219, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018
- BERTOLINO, Mateus. **Das HQs à imaginação histórica: reflexões para o Ensino de História**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal Fluminense
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. trad. Carmen C, Varriale et al.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998.
- BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília (orgs.) **O Brasil Republicano. O tempo da ditadura. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003
- BRIOSO, Antônia Maria Rodrigues. **Projeto cartografia da cultura afro-brasileira da EAUFPA: uma didática da História em interface com a pedagogia decolonial**. Orientadora: Eliane Cristina Soares Charlet. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12425>

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo** [online]. 2006, v.11, n.21, pp. 17-32.

CAROCHA, M. L. A censura musical durante o regime militar (1964 - 1985). **História: questões & debates**, n. 44, p. 189-211, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/7940/5584>>. Acesso em: 01/03/2022

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. **Revista História Hoje**, v. 3, n. 5, 2014, p. 165- 188.

_____. História pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CEZAR, Temístocles. Tempo presente e usos do passado. In: VARELLA, Flávia; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; MATA, Sérgio da (orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

DAVID, Célia Maria. Música e ensino de História: uma proposta. In: SCHLÜNEN, Elisa Tomoe Moriya e MALATIAN, Teresa Maria. (Org.). **Caderno de Formação: formação de professores didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 8, p. 108-123.

DIAS, Luciana Fernandes. **A LESTE DE BUCARESTE: cinema, história e memória na sala de aula**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2018.

DO COUTO NETO, G. H. A “nova direita” no YouTube: conservadorismo e negacionismo histórico sobre a Ditadura Militar brasileira. **Revista Ágora**, [S. l.], n. 29, p. 83–103, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/26411>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ESCOSTEGUY FILHO, João Carlos. Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos. **REVISTA HISTÓRIA HOJE**, v. 8, p. 39-65, 2019.

FERNANDES, Raphael. **Ditadura no ar: coração selvagem**. São Paulo: Draco, 2016.

FERREIRA, Jorge. 1946 – 1964: histórias que os livros didáticos nos contam. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FICO, Carlos. **O golpe de 1964: momentos decisivos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014

GASPARELLO, Arlette Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GATHE, Glenda. A análise de fontes sobre a ditadura militar em sala de aula. História da Ditadura, 15 fev. 2022. Disponível em: <https://www.historiadaditadura.com.br/post/aanalisedefontessobreaditaduramilitaremsaladeaula>. Acesso em: 10/03/2022.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GOMES, Mayra Rodrigues. Palavras proibidas: um estudo da censura no teatro brasileiro. **Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 2, n. 5, 2008

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória**. Rio de Janeiro: Contraponto, Museu de Arte do Rio, 2014.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, São Paulo, 1999.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. História em quadrinhos e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 6, nº 11, p. 147-171 - 2017

LUYTEN, SONIA M. Bibe. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987

KRAKHECKE, Carlos André. **Representações da Guerra Fria nas histórias em quadrinhos Batman O Cavaleiro das Trevas e Watchmen (1979-1987)**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019.

MOTTA, Rodrigo P. Sá. **Jango e o golpe de 1964 na caricatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. O golpe de 1964 e a ditadura nas pesquisas de opinião. **Tempo**, 2014, v. 10, p. 1-21.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, 11, p. 9-35, out. 2003. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075>

MORAES, Cleodir. A história em cantos: música popular brasileira na pesquisa e no ensino da história. In: XXV Simpósio Nacional de História, 2009, Fortaleza-Ce. XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética. Fortaleza: Editora da UFC, 2009. v. 1. p. 95-95.

NAPOLITANO, Marcos. A arte engajada e seus públicos (1955/1968). **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 28, 2001

_____. A Música Popular Brasileira (MPB) dos anos 70: Resistência política e consumo cultural. In: **CONGRESSO DE LA RAMA LATINOAMERICANA DEL IASPM**, 2002

_____. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. A MPB sob suspeita: a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968-1981). **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA (IMPRESSO)**, São Paulo, v. 24, n.47, p. 103-126, 2004.

_____. Os historiadores na “batalha da memória”: resistência e transição democrática no Brasil. In: QUADRAT, Samantha; ROLLEMBERG, Denise. (Organizadoras). **História e memória das ditaduras do século XX, v. 1**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015

PRADO, Giliard da Silva. Por uma história digital: o ofício de historiador na era da internet. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 34, e0201, set./dez. 2021.

RAMA, Angela.; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

REIS, Daniel Aarão. Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ROLLEMBERG, D.; MARTINS CORDEIRO, J.. Revisionismo e negacionismo: controvérsias. **História, histórias**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2021. DOI: 10.26512/rhh.v9i17.36429. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/36429>. Acesso em: 08 dez. 2021.

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz. (Orgs.). **A construção social dos regimes autoritários: legitimidade, consenso e consentimento no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010 (vol. I: Europa).

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá: Eduem, 2000.

RUSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p. 57.

_____. Didática – funções do saber histórico. In: **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. Que es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original em: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H.T.; RÜSEN, J. (Ed.). **Historiche Faszination, GeschichtsKultur Heute**. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 3-26. Disponível em: <https://docplayer.es/34859614-Jorn-rusen-que-es-la-cultura-historica-reflexiones-sobre-una-nueva-manera-de-abordar-la-historia-1.html> Acesso em: 09 de dezembro de 2021

SARAIVA, J. G. N.. Por que ainda criar um blog em tempos de Instagram? Revendo possibilidades numa experiência de Ensino de História na 'Galáxia dos Celulares'. In: BUENO, André; NETO, José Maria. (Org.). **Ensino de História: Mídias e Tecnologias**. 1ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020, v. 1, p. 254-260.

SILVA, Neles Maia. **Para além do riso: charges, consciência histórica e ensino de História**. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2018.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964 – 1985**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930 – 1964**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: golpismo e democracia: as falácias do revisionismo. **Crítica Marxista**, Campinas (SP), Revan, n.19, out. 2004, p.27-48.

_____. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 47, p.13-28 - 2004

VARELLA, Flávia Florentino; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; MATA, Sérgio da. **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012.

UFPA. **Plano de Desenvolvimento da Escola de Aplicação da UFPA**. 2018

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá; BEVERNAGE, Berber. APRESENTAÇÃO - NEGACIONISMO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PERSPECTIVAS DE PESQUISA.

Revista Brasileira de História [online]. 2021, v. 41, n. 87 [Acessado 6 Dezembro 2021], pp. 13-36. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-03>.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2006

_____.; RAMOS, Paulo (Org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

VIDAL-NAQUET, Pierre. **Os assassinos da memória: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo.** Campinas, SP: Papyrus, 1988

_____. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Rev. Bras. Hist [online].** 2004b, vol. 24, n. 47.

ZAVALA, Ana. Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la historia. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015., pp. 186- 187.

ZAHAVI, Gerald. Ensinando história pública no século XXI. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à História Pública.** São Paulo: Letra e Voz, 2011.

APÊNDICE A – MODELO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

A entrevista ocorreu **antes** do desenvolvimento do “produto”, servindo justamente como material-base para o desenvolvimento do mesmo.

O modelo escrito nesse documento é apenas um roteiro; as perguntas podem ser adaptadas conforme o “caminhar” da entrevista e outras podem ser adicionadas/retiradas.

Roteiro para as entrevistas

1 – Durante sua formação acadêmica, o tema “Ditadura Militar Brasileira” foi abordado? Se sim, de que maneira? Na época, era uma questão para o curso (e para você)?

2 – Como professor da Escola de Aplicação da UFPA, em algum momento você foi professor do 9º Ano e/ou do Terceiro Ano do Ensino Médio? Como você se organizou para ministrar os conteúdos relativos à Ditadura Militar? Houve alguma atividade “diferente” ou era “mais” um conteúdo a ser trabalhado? Na época em que você ministrou esse conteúdo, havia essa perspectiva sobre a Ditadura Militar como existe hoje?

3 – Como você percebe o crescente interesse da sociedade em torno das temáticas relacionadas à Ditadura Militar Brasileira? De que modo isso afetou, na sua opinião, o trabalho do professor de História?

4 – Já notou alguma “interferência” do conhecimento histórico pré-existente dos alunos nas aulas relacionadas à Ditadura Militar Brasileira? Algum debate iniciou após alguma citação (de uma postagem em redes sociais, um filme, vídeo, série ou artigo) feita por um estudante? Como foi a resposta do resto da turma (e a sua própria)?

5 – Quais são as principais referências bibliográficas (livros didáticos e acadêmicos, artigos, etc.) utilizadas na construção do seu saber docente e no planejamento das aulas? Pode falar um pouco sobre os autores e o motivo das escolhas?

6 – Além dos livros didáticos e acadêmicos quais são os principais “tipos” de fontes de pesquisa utilizadas nos planejamentos das suas aulas? Qual o motivo da escolha?

7 – De que modo diferentes elementos da cultura histórica influenciam no seu trabalho (tanto no planejamento quanto na execução das aulas)? Costuma utilizar materiais “diferentes” do tradicional, como HQs, filmes, séries ou jogos durante as aulas?

8 – Qual sua opinião sobre a maneira que o ensino de história se relaciona com esses diferentes elementos da cultura histórica em torno da temática abordada na pesquisa? De que forma poderíamos melhorar a relação que os professores (e também os estudantes) estabelecem entre esses conhecimentos e o conhecimento histórico escolar?

Para o caso de professores que não ministram o conteúdo “Ditadura Militar”:

9 – Quais suas expectativas para quando eventualmente for ministrar o conteúdo “Ditadura Militar”? Como pretende trabalhar esse assunto? De algum modo ou de outro essa temática já foi levantada por algum aluno durante suas aulas?

10 – Como vê o ensino desse assunto na Escola de Aplicação da UFPA? O tema é importante para o grupo? Qual sua opinião sobre eventuais projetos desenvolvidos sobre essa temática?

APÊNDICE B – POSTAGENS DO BLOG “DITADURA E ENSINO”

TEXTO 1

PODCASTS, ENSINO DE HISTÓRIA E A DITADURA MILITAR BRASILEIRA: UMA (BREVE) REFLEXÃO

Muitas mudanças tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm influenciado na educação como um todo. Antes, exibir uma imagem, reproduzir um filme em sala ou passar aos alunos um trabalho de pesquisa exigia bastante planejamento. Requisitar o retroprojetor, levar o videocassete (e, posteriormente, o *DVD player*) e se certificar de que havia uma biblioteca próxima na qual os alunos poderiam pesquisar o assunto abordado em aula eram etapas comuns aos professores.

Os avanços tecnológicos observados nos equipamentos de reprodução de mídia, a ampliação do acesso à internet (hoje, *literalmente* nas palmas de nossas mãos) e a crescente “interferência” do mundo digital no nosso cotidiano mudaram essa realidade.

Na atualidade, um professor consegue gravar videoaulas e disponibilizar imediatamente aos seus alunos através de um canal no Youtube ou, se for necessário, em uma *live* através de aplicativos como o *Google Meet*, por exemplo. Se antes era necessário levar uma TV e um aparelho de DVD para exibir um filme, hoje basta conectar o notebook a um *Datashow* através de um cabo HDMI. Isso sem contar o próprio processo de obtenção das imagens; existem diversas opções de serviços de *streaming* e o próprio já citado Youtube detém muito material que pode ser utilizado em sala de aula.

O ensino de história, logicamente, não foi excluído desse processo. Muito se discute sobre as imensas possibilidades que a tecnologia oferece aos professores de história. É relativamente fácil, considerando que exista disponibilidade de equipamento, exibir fontes históricas variadas, mostrar aos alunos imagens de locais históricos, reproduzir documentários ou filmes sobre os mais variados assuntos...

Não temos como objetivo, nesse breve artigo, discutir todas as possibilidades que a tecnologia atual oferece ao ensino de história. Tal pretensão seria impossível de realizar, visto a enorme diversidade de materiais, recursos e metodologias disponíveis. Pretende-se, então, concentrar nossa atenção a um formato específico de transmissão de ideias e conhecimentos.

OS PODCASTS

A internet, tecnologia que revolucionou a forma como nos comunicamos, não é a mesma desde sua invenção, ainda no contexto da Guerra Fria. Atualmente, vivemos no contexto denominado como “WEB 2.0”. Para melhor compreender sua relação com o ponto central desse artigo, vamos utilizar da seguinte definição:

O termo Web 2.0 é utilizado para descrever a segunda geração da World Wide Web -- tendência que reforça o conceito de troca de informações e colaboração dos internautas com sites e serviços virtuais. A ideia é que o ambiente on-line se torne mais dinâmico e que os usuários colaborem para a organização de conteúdo. Dentro deste contexto se encaixa a enciclopédia Wikipedia, cujas informações são disponibilizadas e editadas pelos próprios internautas⁴⁷.

Assim, além da crescente conectividade, vivemos em um período no qual os usuários são importantes produtores de conteúdo, em diferentes formatos – imagens, *memes*, vídeos, arquivos de texto, etc. As redes sociais são um grande exemplo disso, “alimentadas” pelos usuários o tempo todo com conteúdo.

Dentro desse contexto, queremos chamar atenção para um formato em especial, o *podcast*:

O podcast é um arquivo digital de áudio que pode ser inserido em várias plataformas online, como Spotify, Soundcloud, Mixcloud e entre outras. Os conteúdos desse formato são diversos, existem tanto programas que abordam questões políticas nacionais, quanto os que desenvolvem temas voltados para a ciência, como, os processos de produção de uma vacina. Enfim, os podcasts abrangem um leque diversificado de opções para os ouvintes⁴⁸.

Além dessas citadas, existe a possibilidade de utilizarmos o Youtube como plataforma para podcast. Basta fazer o *upload* do arquivo em formato de áudio e publicar em um canal.

Outra vantagem desse formato é a possibilidade de “baixarmos” o conteúdo para que possa ser executado em um celular, tablet ou até mesmo no computador. Um podcast pode ser

⁴⁷ **Entenda o que é a Web 2.0.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u20173.shtml#:~:text=O%20termo%20Web%202.0%20%C3%A9,para%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20conte%C3%BAdo.>

⁴⁸ **A importância do podcast para produzir e divulgar conteúdos.** Disponível em: [https://www.ufsm.br/midias/arco/podcast/.](https://www.ufsm.br/midias/arco/podcast/)

ouvido, por exemplo, durante as tarefas do cotidiano, tal como ouvimos uma canção no rádio (ou em serviços de streaming, para manter a “temática” desse texto).

A UTILIZAÇÃO DOS PODCASTS NO ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE DITADURA MILITAR BRASILEIRA

Falar sobre o período no qual os militares estiveram no poder no Brasil não é tarefa simples. Trata-se de um tema sensível, que nos últimos tempos tem se tornado mais polêmico por conta da disseminação de discursos que relativizam os crimes cometidos por agentes do Estado durante o período, bem como justificam o golpe de 1964 como única alternativa à uma “revolução comunista” que supostamente estaria em curso no país.

Obviamente, essas argumentações não se sustentam quando conhecemos a vasta historiografia sobre o período. Mas este não é o ponto central deste texto. O que nos interessa é pensar na seguinte questão: como os podcasts que abordam o assunto podem ser utilizados pelos professores?

Antes de abordar tal questão, nos parece interessante pensar em *como* obter material nesse formato para podermos utilizar em sala de aula. Uma maneira fácil e rápida se dá através do “Podcast Addict”, que é um

(...) aplicativo para smartphones Android que permite gerenciar seus arquivos de áudio e vídeo. O programa oferece ferramentas para simplificar e melhorar o uso audiovisual do seu celular.

É possível importar suas inscrições de podcasts do iTunes ou Google Reader OPML. Você também pode procurar por vídeos no banco de dados do aplicativo. Existem diversas opções de séries em diferentes línguas. E também é possível copiar e colar a assinatura de feeds dos seus podcasts para se inscrever.

Para quem acompanha séries e podcasts, o Podcast Addict pode ser um aplicativo bastante útil. Ele permite fazer assinatura de vídeos, busca de arquivos, importação de dados e muito mais.

Além de gerenciar seus audiovisuais, o aplicativo também envia notificações para os usuários, avisando sobre novos episódios. É

possível configurar downloads automáticos, visualizar comentários de outros usuários, compartilhar e filtrar episódios e podcasts⁴⁹.

Além do aplicativo, há também o site <https://podcastaddict.com/>, onde também é possível acessar os podcasts disponibilizados na plataforma, o que é uma vantagem para quem deseja escutar os episódios enquanto utiliza o computador.

Ao iniciar o aplicativo e clicar no símbolo “+” (Adicionar novo podcast) e digitar o termo “Ditadura”, obtemos como resultado mais de vinte podcasts, que abordam diferentes aspectos sobre o assunto pesquisado.

Nesse contexto, o podcast intitulado “Crimes da Ditadura” chama a atenção. O podcast possui 40 episódios abordando os crimes cometidos por agentes do Estado durante o período em que os militares estavam no poder no Brasil. Além da narrativa, a descrição dos episódios contém links para as fontes consultadas e indicações para informações complementares sobre o acontecimento tratado no episódio.

Imagem do podcast “Os crimes da Ditadura”



⁴⁹ Organize seus vídeos e séries com este aplicativo. Disponível em: <https://www.techtodo.com.br/tudo-sobre/podcast-addict/>.

Uma das “vantagens” da mídia podcast é justamente as amplas possibilidades que tal formato nos oferece ao pensarmos sua utilização no ensino de história. Usando como exemplo o podcast citado acima, é possível pensar em uma atividade (para alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio) no qual os alunos podem escolher um episódio, ouvir em casa e, em sala de aula, falar sobre o que aprenderam através do material.

Outra atividade possível seria o professor escolher alguns dos muitos episódios disponíveis e “distribuir” entre grupos de alunos, para que na próxima aula os alunos pudessem preparar uma pequena apresentação sobre o assunto abordado, quem sabe até mesmo reproduzir um pequeno trecho que acharem mais interessante para iniciar um debate em sala. Por exemplo, para falar sobre a resistência à ditadura militar, o professor poderia indicar o episódio 38 do podcast, intitulado "Quem tem medo de Marighella?". Ou, se a intenção for debater como o regime militar interferiu em diferentes esferas da vida na sociedade, podemos escolher o episódio 28, intitulado "Meias verdades: a ditadura foi boa pra quem?", que, dentre outras questões, fala sobre João Saldanha, “o comunista que virou técnico da seleção brasileira de futebol em 1969 e montou o time que se sagrou tricampeão do mundo na Copa do México em 1970”⁵⁰.

⁵⁰ **Ep 28 - Meias verdades: a ditadura foi boa pra quem?** Disponível em: <https://podcastaddict.com/episode/128572398>

Imagem de “capa” do episódio citado acima



Por fim, mas não menos importante, além de simplesmente indicar que os alunos ouçam um episódio em suas residências e, na outra aula, relatem o que aprenderam e o que mais lhes chamou a atenção, por que não estimular que os próprios estudantes produzam seus próprios podcasts?

É um trabalho relativamente simples, do ponto de vista dos *recursos necessários*; é necessário somente um microfone para computador ou um smartphone com um aplicativo de gravação de voz (muitos estão disponíveis gratuitamente nas lojas de aplicativos) e os alunos já podem iniciar o trabalho.

Para a gravação, os alunos podem utilizar o aplicativo **Dolby On: Record Audio & Music**, disponível para dispositivos Android, e **Dolby On: Record Áudio & Vídeo**, disponível para dispositivos iOS. O aplicativo oferece diversos recursos, como redução de ruído, equalizador, compressão, dentre outros, para melhorar a qualidade do áudio.

* * * * *

A produção de um podcast, com a orientação de um professor, pode mobilizar diferentes habilidades dos estudantes, visto que será necessário realizar uma pesquisa, em diferentes fontes, sobre o assunto abordado, bem como elaborar um texto a ser lido e gravado para, posteriormente, ser feito o *upload* da gravação.

Nesse sentido, recomenda-se a leitura da dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História intitulada “Usos e possibilidades do podcast no ensino de História.”, de autoria de Raone Ferreira de Souza, na qual o autor, no terceiro capítulo, aborda as possibilidades em torno de uma “oficina” de podcasts na qual os estudantes são os protagonistas na produção.

É sempre importante pensarmos em novas maneiras de produção de conhecimento histórico, de modo a estimular o protagonismo dos estudantes nessa questão. Os avanços tecnológicos e a “realidade digital” que se projetam com cada vez mais força na educação e, por tabela, no ensino de história, não precisam necessariamente ser vistos como “inimigos”.

Os podcasts ganharam muita popularidade nos últimos tempos, são relativamente fáceis de “produzir” e acessíveis aos alunos. Com a orientação do professor, essa mídia pode se mostrar como uma importante ferramenta para que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento histórico.

Esse pequeno texto não pretende esgotar o assunto. Antes disso, trata-se de uma breve introdução sobre o que são podcasts e alguns apontamentos sobre seus possíveis usos em sala de aula. A esperança é que essas poucas linhas tenham despertado a curiosidade e a vontade de pensar uma nova forma de trabalhar em sala de aula.

Até a próxima!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A importância do podcast para produzir e divulgar conteúdos. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/arco/podcast/>

Professor desenvolve pesquisa sobre os usos de podcasts em aulas de história. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uso-de-podcasts-em-sala-de-aula/>

Podcast “Os Crimes da Ditadura”. Disponível em: <https://podcastaddict.com/podcast/3167107>

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula.** 2006

SOUZA, Raone Ferreira de. **Usos e possibilidades do podcast no ensino de História.** Dissertação em Ensino de História - ProfHistória - UFRJ, 2016

TEXTO 2

HQS E O ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA

Este texto é uma adaptação do segundo capítulo da dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA) intitulada “O AUTORITARISMO EM QUESTÃO: ENSINO DE HISTÓRIA E A DITADURA MILITAR BRASILEIRA”, de minha própria autoria. Considero que o texto a seguir apresenta importantes elementos para iniciar uma reflexão em torno da utilização das HQs no ensino de história da ditadura militar brasileira e apresenta-lo aqui está em consonância com o objetivo de facilitar o contato dos professores com linguagens e metodologias “alternativas” sobre o assunto.

Uma das possibilidades metodológicas para trabalhar os conteúdos referentes aos regimes autoritários no século XX é o uso de Histórias em Quadrinhos (HQ) em sala de aula. Inicialmente contidas semanalmente nas páginas de jornais, as histórias em quadrinhos foram evoluindo e se tornando cada vez mais populares, passando a ter publicação diárias, sendo levadas dos Estados Unidos por “grandes organizações distribuidoras de notícias e materiais de entretenimento”, o que ajudou a disseminar “a visão de mundo norte-americana, colaborando, junto com o cinema, para a globalização dos valores e culturas daquele país” (VERGUEIRO In RAMA; VERGUEIRO, 2006, p.10).

A conturbada década de 1930, que presenciou as consequências da Crise de 1929 e o crescimento dos regimes totalitários, também foi testemunha do surgimento de um dos personagens mais importantes das histórias em quadrinhos: o *Superman*, criação de Joe Shuster e Jerry Spiegel em 1938, a partir do qual diversos outros personagens foram criados (LUYTEN, 1987, pp. 33 – 34).

Destaca-se também o surgimento em 1940 do *Capitão América*, por Joe Simon e Jack Kirby. Criado no contexto da Segunda Guerra Mundial, possuía um uniforme que representava as cores da bandeira dos Estados Unidos e na capa da primeira edição de *Captain America Comics* aparece golpeando Hitler⁵¹. Sobre essa questão, destaca-se que as HQs foram utilizadas como propaganda ideológica antinazista, se configurando como um “excelente veículo para mensagens de cunho ideológico” (LUYTEN, 1987, pp. 35 – 36).

⁵¹ Conferir: **Capitão América**. Disponível em: [http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/capitao-america-\(steven-steve-grant-rogers\)/212](http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/capitao-america-(steven-steve-grant-rogers)/212)



Com sua entrada no universo dos gibis, o Capitão chegaria para apaziguar a agonia, o autoritarismo militar e combater a tirania. Claro que, em tempos de guerra, um gibi de um herói com uma bandeira americana no peito aplicando um sopapo no Führer só poderia ganhar destaque, e o sucesso não demoraria muito a chegar.

COSTA, C. Capitão América, o primeiro vingador: crítica. Disponível em: www.revistastart.com.br.

Acesso em: 27 jan. 2012 (adaptado).

A capa da primeira edição norte-americana da revista do Capitão América demonstra sua associação com a participação dos Estados Unidos na luta contra

As histórias em quadrinhos, nas décadas subsequentes, continuaram “capturando” o contexto histórico, político e social do que acontecia ao redor do mundo: as tensões entre URSS e Estados Unidos, a Guerra do Vietnã, a pobreza, a discriminação, ameaças de ataque nuclear... Esses aspectos refletiam fortemente na criação de antagonistas e roteiros utilizados nas edições publicadas (KRAKHECKE, 2009, pp. 61 – 69).

Porém, nem sempre os quadrinhos foram vistos sob essa ótica “positiva”. No contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, durante a Guerra Fria, o sentimento anticomunista crescente na sociedade americana e o próprio “Macartismo”, as HQs foram atacadas durante a década de 1950, sendo a elas atribuídas, em uma obra intitulada *The Seduction of the Innocent*, a responsabilidade pelo aumento da delinquência juvenil, pobreza intelectual e incentivo à homossexualidade (KRAKHECKE, 2009, p. 59).

A tentativa de escapar dessa “perseguição moralista” fez com que fossem elaborados “códigos de conduta” para a publicação de revistas em quadrinhos, o que reduziu muito a complexidade de tais obras, não obtendo êxito, já que a visão negativa sobre os quadrinhos

continuou em diversas partes do mundo, o que atrasou muito o debate sobre o “potencial pedagógico” do formato (VERGUEIRO In RAMA; VERGUEIRO, 2006, pp.13 – 17).

Aos poucos, nas últimas décadas do século XX, essa visão preconceituosa sobre as histórias em quadrinhos foi se enfraquecendo, muito por conta de mudanças na maneira de analisar os diversos meios de comunicação existentes. Nesse contexto,

As histórias em quadrinhos passaram a ter um novo *status*, recebendo um pouco mais de atenção das elites intelectuais e passando a ser aceitas como um elemento de destaque do sistema global de comunicação e como uma forma de manifestação artística com características próprias. (VERGUEIRO In RAMA; VERGUEIRO, 2006, p. 17).

No Brasil, embora a década de 1980 já tenha presenciado experiências com a utilização de histórias em quadrinhos em livros didáticos, as mudanças mais significativas podem ser apontadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em dezembro de 1996, que “apontava para a necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinos fundamental e médio”, e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que afirmavam a necessidade dos alunos terem a competência na “leitura de histórias em quadrinhos e outras formas visuais, como publicidade, desenhos animados, fotografias e vídeos”, nos PCN da área de Artes, e, no caso da Língua Portuguesa, “existe a referência específica à charge e à leitura crítica que esse gênero demanda” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, pp. 8 – 9)

Pode-se afirmar que a utilização das HQs na educação não é exatamente uma novidade. Um questionamento possível a ser feito, então, é: como a utilização desses materiais pode beneficiar a prática docente acerca da ditadura militar brasileira?

Quanto à utilização dos quadrinhos em sala de aula, já existem diversas pesquisas refletindo sobre as possibilidades metodológicas. Existe, por exemplo, a possibilidade de utilizar os quadrinhos enquanto documentos históricos, visto que possuem um contexto de criação e, de certa forma, “refletem” o momento pelo qual a sociedade que o produziu estava passando. Pode-se, então, ir além do simples uso enquanto “ilustração”, para tornar a aula mais “lúdica” ou para “chamar a atenção dos alunos” Não que estes aspectos sejam negativos ou não contribuam para o ensino de história; a questão é que há mais possibilidades de utilização desse formato, visto que

Os quadrinhos tornam-se assim bons recursos didáticos pelas oportunidades engendradas de seus temas e pelo envolvimento que

possuímos com seus protagonistas, além de representarem outra modalidade comunicativa que não a oral ou a escrita tradicional. A forma como texto e imagem se completam em seus quadros é o mais próximo do cinema que vemos em mídias impressas, nos exigindo outro tipo de atenção ao considerarmos seu encadeamento narrativo distinto. (...). São acessíveis, se considerarmos sua distribuição e o formato digital, e veem-se transcendidas a outros suportes. Nas aulas de História, simbolizam um convite à reflexão sobre tempo, memória, identidade, fornecem aspectos da vida social e servem como pontos de ignição para discussões conceituais. (BERTOLINO, 2018, p.13)

Mas, de qualquer modo, também podem ser utilizados “para ilustrar ou fornecer uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado”, o que seria o caso dos quadrinhos “históricos”, ainda que a análise do período que foi produzida continue sendo muito importante para compreender a obra como um todo; também podem ser utilizados como “ponto de partida” para discussões de conceitos (VILELA In RAMA; VERGUEIRO, 2006, p. 109 – 110).

Sendo um período histórico muito marcante para a sociedade brasileira, a ditadura militar também já foi retratada em alguns quadrinhos nacionais. Um exemplo é a HQ intitulada “Ditadura no ar⁵²”, de Raphael Fernandes e Rafael Vasconcelos, que começou a ser publicada na internet em 2011, sendo relançada em formato impresso posteriormente. A história, ambientada em 1969 – pós Ato Institucional nº 5 – se desenrola a partir do desaparecimento de Lenina, namorada do protagonista Félix Panta, fotógrafo que tenta descobrir o que aconteceu com ela⁵³.

A HQ retrata manifestações contrárias ao regime militar, prisões arbitrárias, exílio e a desumanização pela qual as pessoas presas nesse contexto passavam, abordando também a questão da tortura. Trata-se de uma obra graficamente pesada, com várias cenas de violência e um clima de constante suspense conforme a história avança.

De qualquer modo, a utilização de trechos dessa obra pode se configurar como uma alternativa interessante nas aulas de história sobre ditadura militar brasileira, discutindo com os alunos temas como repressão, tortura e resistência ao regime militar, utilizando uma linguagem

⁵² Trocadilho com a palavra *noir*, palavra utilizada para definir um gênero (ou estilo) de cinema, surgido nos anos de 1940, misturando características de filmes policiais e *thriller*, com caráter investigativo, com obras cheias de ambientes escuros e personagens que não se enquadram completamente nas categorias de “vilão” ou “mocinho”. Esse “estilo” também exerceu influência sobre diversas histórias em quadrinhos. Para mais informações, conferir: **O que é um filme noir? – Um guia completo**. Disponível em: <http://7marte.com/2019/09/o-que-e-filme-noir.html>. Acesso em: 08/03/2022

⁵³ A HQ está disponível nos formatos impresso e *ebook* em: <https://www.amazon.com.br/Ditadura-no-Ar-Cora%C3%A7%C3%A3o-Selvagem/dp/8582431805>

visualmente atrativa, dada a qualidade dos traços de Rafael Vasconcelos, sem perder de vista a importância histórica e social da temática abordada.

Representação de um preso sofrendo torturas físicas e mentais



Fonte: Ditadura no ar – Coração selvagem, 2016, pp. 31 – 32

Outro quadrinho nacional sobre a ditadura militar brasileira chama-se “Subversivos”, de autoria de André Diniz, com a primeira edição em 1999. A obra conta a história de Regina, que durante a década de 1970 era uma estudante de classe média cujo namorado, participante na luta armada contra a ditadura militar, acaba a envolvendo nesse contexto.

Também nessa obra, são retratados vários elementos comuns a esse período: a luta contra a “subversão”, a atuação dos grupos armados, até mesmo um assalto a banco (referido por um personagem como “expropriação de fundos para a revolução”) é retratado, bem como a captura de membros das organizações e dos suplícios sofridos por conta da tortura enquanto estavam sob o domínio dos militares.

Se formos estabelecer uma comparação, em “Subversivos” os traços e o enredo são bem mais simples do que observamos em “Ditadura no ar”. Mas é uma opção interessante utilizarmos alguns trechos dessa obra com alunos de séries inferiores, de modo a levá-los a refletir sobre a atuação de grupos opositores ao regime militar e o modo como o Estado brasileiro violou Direitos Humanos no período em questão.

Representação de manifestações populares contrárias à ditadura



Fonte: Subversivos, 2001, p. 19

Convém mencionar que esses não são os únicos exemplos de publicações de histórias em quadrinhos ambientadas no período da ditadura militar brasileira. Mesmo durante esse período algumas obras foram produzidas, como “A Dama do Martinelli”, de Marcela Godoy e Jefferson Costa, “Notas de um tempo silenciado”, de Robson Vilalba, dentre vários outros. Nos últimos anos tem crescido o número de publicações relacionadas a essa temática.

Além dos exemplos citados acima, existem também as obras produzidas *durante* a ditadura militar. Nesse caso, consideramos que tais publicações se configuram como elemento de resistência ao regime militar e podemos estudá-las também como fontes históricas. Nessa categoria, incluem-se obras como “Rango”, criação de Edgar Vasques em 1970, os famosos desenhos de Henfil e “Ovelha Negra” – revista que circulou entre 1954 e 1969 em Belo Horizonte.

Desse modo, percebe-se que há muitas possibilidades no que diz respeito às histórias em quadrinhos e as aulas sobre ditadura militar brasileira. Portanto, vamos agora pensar em uma possível utilização dessa linguagem.

O primeiro passo é a aquisição da HQ “Ditadura no Ar”. Para facilitar a visualização, recomendo que seja em formato ebook (disponível em algumas lojas virtuais), para que seja possível exibir para a turma todas as páginas escolhidas pelo professor. Reproduzo abaixo as páginas que escolhi:







Após exibir as páginas para os alunos, o professor pode iniciar o debate perguntando o que mais chamou a atenção dos estudantes e de como essas imagens se relacionam ao conteúdo estudado durante as aulas. Com esse pequeno exercício, espera-se que os alunos falem sobre questões como as manifestações populares contra o regime militar, as canções citadas nas imagens, a censura às artes, a repressão e a violência perpetradas pelos agentes do Estado contra a população civil, dentre outros aspectos.

Em seguida, o professor pode reproduzir em sala as músicas “Alegria, alegria” e “É Proibido Proibir”, ambas de Caetano Veloso, relacionando as letras com o contexto político da época e as imagens exibidas, falando sobre algum eventual aspecto que os alunos não tenham abordado em suas falas – por exemplo, na página 48 (exibida acima) há um policial tirando fotos dos manifestantes, de modo a identificar as pessoas que seriam consideradas “subversivas” e, possivelmente, persegui-las posteriormente.

Todas essas possibilidades de debate surgem a partir da exibição de apenas 5 páginas de uma HQ. Isso sem falar do possível estímulo aos alunos a procurarem outras obras ambientadas nesse contexto histórico ou até mesmo a criarem suas próprias histórias em quadrinhos relacionadas à temática abordada nesse texto – uma oficina de criação de HQs com “pano de fundo” histórico também tem um potencial muito grande, porém é um assunto amplo, que merece um futuro texto que fale especificamente sobre isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTOLINO, Mateus. **Das HQs à imaginação histórica: reflexões para o Ensino de História**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal Fluminense

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006

_____.; RAMOS, Paulo (Org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

KRAKHECKE, Carlos André. **Representações da Guerra Fria nas histórias em quadrinhos Batman O Cavaleiro das Trevas e Watchmen (1979-1987)**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LUYTEN, SONIA M. Bibe. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987

TEXTO 3

FILMES NO ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Talvez a utilização de filmes no ensino de história seja uma das práticas mais comuns no que diz respeito a alternativas à velha fórmula das aulas expositivas. A maioria dos professores costuma relatar algumas experiências com filmes que retratam diferentes períodos e acontecimentos históricos. Sem contar o sucesso comercial de, por exemplo, obras que abordam a Segunda Guerra Mundial, como “O Resgate do Soldado Ryan” e “Pearl Harbor”.

Outros contextos históricos também são utilizados como “pano de fundo” para grandes produções do cinema, como “Gladiador”, ambientado na Roma Antiga, e “Coração Valente”, cuja trama se desenrola na Escócia do século XIII. Anos atrás, tive a experiência de utilizar o filme “O Último Samurai” para discutir alguns aspectos sobre o Imperialismo com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Até hoje, alguns estudantes que ainda mantêm contato comigo falam sobre como gostaram de assistir ao filme e da “ajuda” da obra para lembrar algumas questões do conteúdo abordado – o fato de os alunos se interessarem bastante por cultura japonesa também pode ter contribuído para que ficassem ainda mais atentos ao filme, mas essa é outra discussão.

Sobre a temática central desse blog, podemos afirmar que não são poucos os filmes que abordam os governos militares no Brasil. Segundo Caroline Gomes Leme, citada por Vitaly Costa e Silva, “75 películas [Sobre Ditadura Militar Brasileira] foram produzidas entre os anos de 1979 e 2009”⁵⁴.

Sendo um período tão conturbado e marcante da nossa história, é natural que diversas obras buscassem retratar diferentes acontecimentos e narrativas ambientados durante o período. Considerando tais questões, a proposta deste texto é realizar uma reflexão sobre algumas possibilidades da utilização de filmes dentro do contexto das aulas sobre ditadura militar brasileira.

TEMPO – QUESTÃO PRIMORDIAL A SER CONSIDERADA

Em geral, a disciplina História tem uma carga horária menor nas escolas, quando comparamos com outras matérias como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo. Esse

⁵⁴ SILVA, Vitaly Costa e. O aprendizado da linguagem cinematográfica como suporte para a promoção da consciência crítica nas aulas de História. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional, 2020.

aspecto com certeza não pode ser deixado de lado pelo professor que deseja utilizar filmes durante suas aulas, visto que não possui tanto tempo disponível.

Na experiência citada acima, por exemplo, foi possível organizar com outros professores e com a direção da escola para que fosse possível exibir o filme todo, que possui 2 horas e meia de duração. Nem sempre existirá essa possibilidade, porém; os outros professores podem não “ceder” seus horários, os alunos podem não se interessar tanto pelo filme escolhido, levando-os à dispersão durante a exibição, dentre vários outros fatores.

Além disso, os conteúdos de história abordados escola são muito extensos. Os conteúdos referentes ao 2º Ano do Ensino Médio, por exemplo, cobrem boa parte dos períodos moderno e contemporâneo da história, somados à história do Brasil⁵⁵. Sobra pouco tempo em sala de aula para o professor desenvolver atividades extras ou assistir um filme completo junto com os alunos para estimular algum debate.

Reconhecer a existência desses obstáculos não significa, porém, que temos que abandonar completamente o uso dos filmes como recurso importante no ensino de história. A exibição de obras cinematográficas é uma oportunidade de debater com os alunos muitos aspectos importantes: a intenção dos autores ao produzir a obra, a observação sobre cenários, figurinos, elementos como a trilha sonora, etc.

Sem contar que costuma ser um momento no qual os estudantes têm contato com a sétima arte, sendo uma experiência que envolve toda a sala. E a escola, mais do que simples um local de “repassar conteúdos”, é também um espaço onde os alunos têm a oportunidade de ampliar seu repertório cultural – em muitos casos, talvez seja até mesmo o único local onde os estudantes terão acesso a obras do tipo, mesmo que na atualidade existam muitos serviços de streaming e a possibilidade de *download* de filmes através de gerenciadores de torrent⁵⁶. É possível afirmar que

O cinema na escola é uma possibilidade concreta de acesso amplo a uma variedade de expressões culturais e artísticas, a experiências estéticas para além do belo, do feio, do insuportável, do estranhamento, do perturbador, a experiências políticas de troca e de transformação de si e do mundo e a experiências de transitar a fronteira entre o crer e o duvidar (FRESQUET e MIGLIORIN apud DIAS, 2018, p. 41)

⁵⁵ A organização dos conteúdos depende da editora escolhida pela escola. Alguns sistemas de ensino optam por “concluir a matéria” ainda no 2º Ano do Ensino Médio e, no 3º ano, fazer uma “revisão” de todo o conteúdo trabalhado desde o 1º ano. Outras “finalizam a matéria” somente no 3º ano, o que, em tese, dá mais tempo para o professor trabalhar os conteúdos.

⁵⁶ Para mais informações, conferir: **O que é torrent?** Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-torrent/>

É importante lembrar também que os filmes produzidos em determinadas épocas podem ser problematizados enquanto fontes históricas a serem analisadas dentro desse contexto, para que seja possível compreender os diferentes aspectos de sua produção. Citando um grande historiador, podemos afirmar que

Nessas condições, não seria suficiente empreender a análise de filmes, de trechos de filmes, de planos, de termas, levando em conta, segundo a necessidade, o saber e a abordagem das diferentes ciências humanas. É preciso aplicar esses métodos a cada um dos substratos do filme (imagens, imagens sonorizadas, não-sonorizadas), às relações entre os componentes desses substratos; analisar no filme tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme; o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa (FERRO, 1992, p. 87)

Vamos usar como exemplo o filme *Cabra marcado para morrer*, filme documentário brasileiro de 1984. O próprio contexto de produção do filme tem sua importância, considerando que as filmagens começaram no ano do golpe de 1964 e a equipe foi surpreendida pela movimentação dos militares. Após perseguição, o material referente à filmagem foi confiscado. Por sorte, já havia sido enviado para o Rio de Janeiro metade dos negativos, o que possibilitou a recuperação do material e a retomada das filmagens mais de uma década depois (JUNIOR, 2017, pp. 275 – 276).

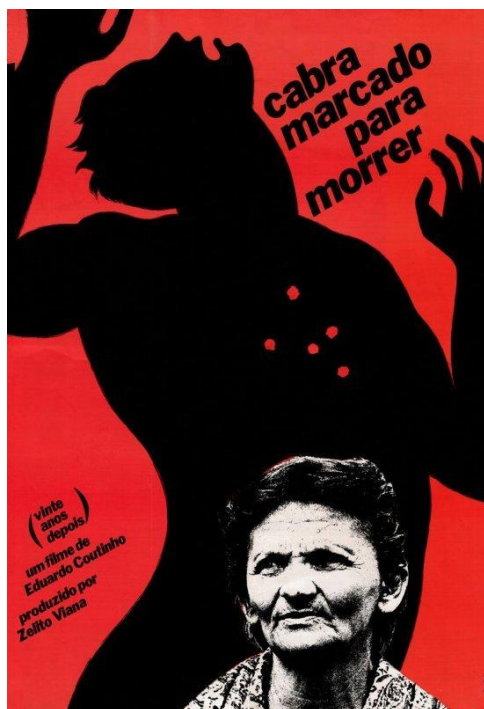
Sobre a obra, podemos destacar o que escreve o professor da Universidade Federal de Goiás, Roberto Abdala Júnior:

A obra pode ser considerada um meta-documentário, cujo tema é a luta de trabalhadores rurais brasileiros por direitos, bem como o impacto da ditadura militar sobre essa saga (e em alguns de seus líderes de forma emblemática), tendo o período da ditadura militar como recorte temporal. Na verdade, essa seria uma “descrição” do filme nos anos 1980, quando ele foi, enfim, finalizado.

A história do filme começa em 1962, ano em que João Pedro Teixeira, um líder das Ligas Camponesas – entidade civil que cumpria um papel de sindicato no Brasil da época – é assassinado. Um comício que reuniu cinco mil pessoas foi organizado em protesto ao assassinato do “líder camponês” – termo empregado no filme que remete às concepções da esquerda brasileira na época. O fato ocorrido num lugarejo de nome Sapé levou Coutinho que trabalhava “há uns cinquenta quilômetros”, na capital da Paraíba, a ter a ideia de realizar um filme sobre a vida daquele herói popular (JUNIOR, 2017, p. 274)

Portanto, o próprio contexto de criação da obra é parte importantíssima de qualquer análise que possa ser feita sobre a produção.

Imagem de capa do filme



Talvez esse não seja o melhor filme pra ser exibido inteiro em sala de aula. A obra tem um estilo que pode não ser do agrado dos alunos, o que poderia resultar na dispersão dos estudantes. Mas isso não deve levar o professor a descartar a possibilidade de usar essa importante produção com seus alunos.

Uma alternativa seria exibir somente um trecho e, a partir dele, iniciar o debate com os alunos sobre algum aspecto destacado pela obra. Por exemplo, logo nos primeiros 10 minutos do filme são apresentados vários elementos muito importantes, como as condições dos trabalhadores rurais no Brasil daquele período e a repressão às lideranças camponesas efetuada pelos militares, além da menção a organizações como as Ligas Camponesas, os Centro Populares de Cultura (CPC) e a União Nacional dos Estudantes (UNE). A narração também fala sobre a repressão que o governo exerceu sobre a equipe de filmagens, o que pode ser um ponto de partida para que o professor discuta com os estudantes sobre a forma como as artes em geral foram reprimidas durante esse período.

Outra alternativa seria indicar que os alunos assistissem o filme em sua residência e relacionassem esses aspectos mencionados acima com o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Ou quem sabe até mesmo um seminário no qual os estudantes escolham algum aspecto retratado no filme e realizem uma pequena apresentação.

Nesse ponto, somos favorecidos pelo fato de termos disponível gratuitamente o filme completo no Youtube – plataforma na qual há também uma entrevista de Eduardo Coutinho, diretor do filme, concedida ao Canal Brasil, na qual ele fala sobre sua filmografia. Portanto, não há como os estudantes argumentarem “professor, não achei o filme na internet” (a menos que o aluno em questão não tenha acesso à internet, o que, infelizmente, pode acontecer).

Outro filme possível de ser utilizado em sala de aula nas aulas sobre ditadura militar chama-se “Batismo de Sangue”, cuja sinopse está reproduzida abaixo:

São Paulo, fim dos anos 60. O convento dos frades dominicanos torna-se uma trincheira de resistência à ditadura militar que governa o Brasil. Movidos por ideais cristãos, os freis Tito (Caio Blat), Betto (Daniel de Oliveira), Oswaldo (Ângelo Antônio), Fernando (Léo Quintão) e Ivo (Odilon Esteves) passam a apoiar o grupo guerrilheiro Ação Libertadora Nacional, comandado por Carlos Marighella (Marku Ribas). Eles logo passam a ser vigiados pela polícia e posteriormente são presos, passando por terríveis torturas⁵⁷.

Antes de falar sobre a obra em si, um alerta: logo na primeira cena do filme há uma representação bem explícita de um suicídio através de enforcamento, o que pode despertar gatilhos ou causar muito desconforto. É perfeitamente possível “pular” a primeira cena, o que não causa prejuízo ao entendimento do filme, cujo enredo desenrola-se da seguinte maneira:

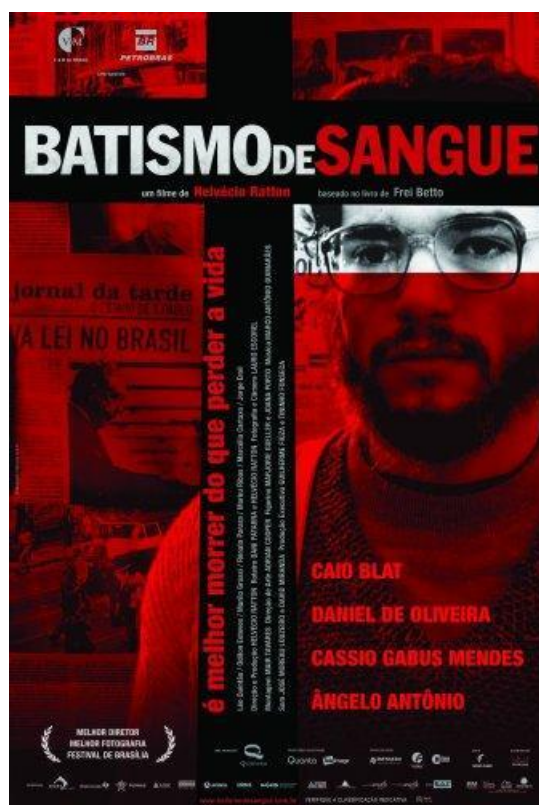
A trama desenvolve-se a partir da perseguição desses dominicanos e a separação dos mesmos após uma orientação do Frei Diogo sobre possíveis descobertas. Então, o grupo passa a viver individualmente refugiando-se, Frei Ivo e Fernando partem para o Rio de Janeiro, enquanto Frei Beto vai para o Rio Grande do Sul. No Rio, Frei Ivo e Fernando são presos e torturados cruelmente por oficiais a fim de descobrirem o paradeiro de Marighella, os dois, muito violentados e sob tortura psicológica aos poucos vão revelando o encontro que teriam com o militante. Após essa denúncia, Marighella é assassinado por policiais do DOPS. O filme continua com a prisão dos outros frades, que são levados para o presídio de Tiradentes em São Paulo. Nessas cenas os personagens são tratados de forma desumana e violentados cotidianamente. O filme encerra com a saída do Frei Tito do presídio, evento propiciado pela troca de um embaixador americano por alguns presos políticos e Tito está entre eles. Após sair do presídio ele se

⁵⁷ **BATISMO DE SANGUE**. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-201997/>

refugia na França, porém as marcas da Ditadura ficam em sua vida, resultando em seu suicídio (DONATTI , 2020, p. 52)

O filme apresenta diversos elementos que podem ser explorados. É possível falar sobre Carlos Marighella, a luta armada, o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), a atuação de diferentes segmentos da sociedade na resistência à ditadura militar, as torturas infligidas pelos agentes do Estado às pessoas presas, dentre vários outros.

Imagem de capa do filme



Na dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História intitulada “**Ensino de História, Cinema e Ditadura Civil Militar do Brasil: os filmes Batismo de Sangue e O ano em que meus pais saíram de férias entre História e Memória**”, a autora Cristal Guerra Donatti, no segundo capítulo, realiza uma análise das principais sequências do filme “Batismo de Sangue”. Vale a pena conferir, de modo que o professor interessado em utilizar esse filme em suas aulas pode encontrar com facilidade os diferentes elementos que deseja abordar.

Além disso, no terceiro capítulo, a autora discute sobre diferentes questões, como exílio e tortura, por exemplo, nos filmes mencionados no título de sua dissertação. Ao fim, apresenta um “itinerário de análise” das obras discutidas, com um conjunto de conceitos cinematográficos básicos (como sequência, plano, roteiro, dentre outros), ficha técnica das obras, análise das

narrativas e construção das cenas e fontes históricas que podem ser utilizadas no debate com os alunos.

O personagem é torturado pelos agentes do Estado para entregar o paradeiro de Carlos Marighella (momento 40:41 do filme)



Se o professor achar necessário, é possível indicar também que os alunos assistam o vídeo “**Batismo de Sangue | Um filme sobre religião e política na Ditadura Militar**”⁵⁸, disponível no canal do Youtube “Prof Eduardo Ars”, que aborda algumas questões interessantes sobre a temática do filme.

Convém mencionar que se trata de um filme bem “pesado”, portanto seria mais recomendado que fossem utilizadas somente algumas cenas, selecionadas pelo professor, com turmas do 3º ano do Ensino Médio, embora a classificação indicativa do filme seja 14 anos.

Essas são apenas algumas possibilidades e materiais possíveis de serem utilizados quando pensamos na relação entre filmes e as aulas sobre ditadura militar brasileira. Claro que há muitas outras obras, por exemplo:

- Pra Frente, Brasil (1982)
- Lamarca (1994)

⁵⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S3CXcug3neY>

- O que é isso, Companheiro? (1997)
- Zuzu Angel (2006)
- Tatuagem (2013)
- Marighella (2019)

Todos os citados acima abordam o período tomando como ponto de partida diferentes aspectos e personagens do contexto do regime militar brasileiro. Com a devida seleção prévia das cenas a serem exibidas, a leitura das indicações realizadas neste texto e o planejamento das atividades de discussão em sala com os alunos, os professores de História que ministram as aulas sobre ditadura militar brasileira podem desenvolver um trabalho muito interessante utilizando a linguagem cinematográfica como importante elemento na construção do conhecimento histórico escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DONATTI, Cristal Guerra. **Ensino de História, Cinema e Ditadura Civil Militar do Brasil: os filmes Batismo de Sangue e O ano em que meus pais saíram de férias entre História e Memória**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2020.

DIAS, Luciana Fernandes. **A LESTE DE BUCARESTES: cinema, história e memória na sala de aula**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2018

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 87

JUNIOR, R. A. (2017). **Cabra marcado para morrer: um filme entre história e memória**. Anos 90, 24(45), 267–292. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.61488>

SILVA, Vitaly Costa e. **O aprendizado da linguagem cinematográfica como suporte para a promoção da consciência crítica nas aulas de História**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional, 2020.

TEXTO 4

A UTILIZAÇÃO DE “REVISTAS DE HISTÓRIA” NAS AULAS SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA

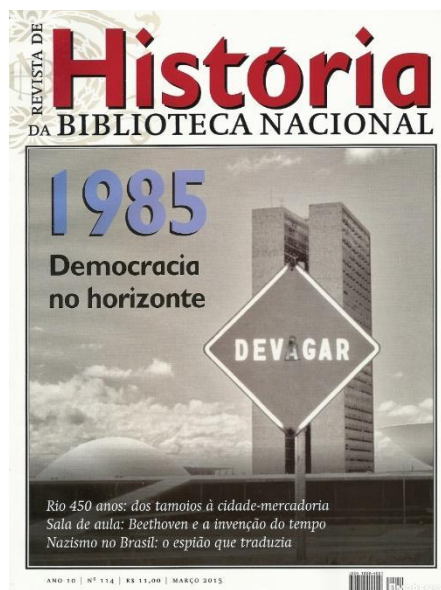
A internet facilitou demais a realização de pesquisas sobre os mais variados assuntos. Antes era necessário se deslocar fisicamente até bibliotecas e, em muitos casos, copiar manualmente o conteúdo dos livros ali localizados. Hoje, basta uma rápida pesquisa no *Google* ou qualquer outro mecanismo de busca para que, em frações de segundos, milhões de resultados estejam ao alcance de um clique.

Uma das grandes vantagens da internet é a facilitação ao acesso de acervos bibliográficos enormes. Como exemplo, podemos citar o acervo da Revista de História da Biblioteca Nacional:

A Revista de História da Biblioteca Nacional foi uma publicação mensal da Sociedade Amigos da Biblioteca Nacional (Sabin) dedicada à divulgação da História do Brasil. A publicação foi criada a partir de uma dissidência ocorrida em 2005 da revista Nossa História, criada em 2003 e que seria tirada de circulação em 2006. O primeiro número da nova revista circulou em julho de 2005. Era publicada pela Sociedade Amigos da Biblioteca Nacional – a Revista de História da Biblioteca Nacional e vendida nas bancas de todo o país. A revista teve uma entrada excelente no meio acadêmico, principalmente para graduandos em história. Através dela o público em geral teve acesso, de maneira simples, à produção da historiografia. Agora está disponibilizada a maior parte do seu acervo publicada. As edições são desde a 1ª edição (2005) até a edição nº 122 (2015)⁵⁹.

⁵⁹ <https://clickmuseus.com.br/revista-historia-da-biblioteca-nacional-disponibiliza-acervo-para-download/>

Capas das edições nº 83 (agosto de 2012) e nº 114



Esse acervo é muito rico, com publicações que abordam os mais variados aspectos da história do Brasil. Para nos manter dentro da temática deste blog e não estender muito este texto, vamos nos ater a somente alguns exemplos de textos relacionados à ditadura militar brasileira.

Na edição nº 83 (agosto de 2012), há um “Dossiê O golpe de 1964”, conjunto de textos que abordam diferentes aspectos sobre o contexto do golpe militar que deu origem à ditadura que perduraria 21 anos.

Nesse conjunto, há um interessante texto intitulado “O 1º de abril”, de autoria de João Roberto Martins Filho⁶⁰. O texto aborda os últimos momentos antes do golpe de 1964, menciona a Revolta dos Marinheiros, a “radicalização” do discurso de João Goulart, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em uma narrativa que nos situa nos principais aspectos e personagens do contexto de radicalização política que marcou aquele período.

Outro texto é intitulado “A salvação da pátria”, de autoria de Luiz Antônio Dias⁶¹, e aborda um aspecto muito importante: a forma como a imprensa da época se posicionou perante os acontecimentos. Vamos observar um trecho:

No dia seguinte ao golpe, o jornal afirmou que Goulart governou com os comunistas, tentou eliminar o Congresso atacando a Constituição, e, desta forma, a intervenção militar teria sido justa. Para a Folha, “não houve rebelião contra a lei. Na verdade, as Forças Armadas destinam-se a proteger a pátria e garantir os poderes constitucionais, a lei e a

⁶⁰ Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para mais informações, conferir: <http://lattes.cnpq.br/8157447462904324>

⁶¹ Professor na Faculdade de Ciências Sociais da PUC-SP. Para mais informações, conferir: <http://lattes.cnpq.br/1974637581180796>

ordem”. Com a subida de Castello Branco ao poder, a Folha do dia 16 de abril não poupou elogios ao novo presidente em seu editorial. “É com satisfação que registramos ter seu discurso de posse reafirmado todas as nossas expectativas e revigorado a nossa esperança de que uma nova fase realmente se descerrou para o Brasil”.

Trata-se de um texto mais curto que o mencionado acima, mas levanta importantes questões para reflexões. Além disso, traz algumas sugestões de livros e filmes que abordam o período. Os outros textos do dossiê, intitulados “O sol sem peneira” (Daniel Aarão Reis) e “Não à guerra civil” (Jorge Ferreira), abordam, respectivamente, o apoio da sociedade civil à ditadura militar e as ações de João Goulart no contexto do golpe de 1964.

Outras edições trazem textos que abordam outros aspectos e períodos relacionados ao regime militar, como, por exemplo, o nº 114 (de março de 2015), que conta com um conjunto de textos intitulado “Dossiê Redemocratização”, com 6 breves artigos que falam sobre diferentes aspectos do contexto do fim da ditadura militar brasileira (e um texto sobre a Revolução dos Cravos).

Sabendo da existência desse conjunto de textos, os professores podem optar por utilizá-lo de várias maneiras. É bem conhecido o fato de que, infelizmente, nem sempre os docentes têm tempo suficiente pra revisarem seu conhecimento sobre os diversos conteúdos que devem ministrar em sala de aula utilizando várias referências historiográficas; é claro que o ideal seria ter tempo suficiente pra ler obras completas, de autores como Carlos Fico, Daniel Aarão Reis, Jorge Ferreira e outros pesquisadores de peso, quando estamos planejando nossas aulas sobre ditadura militar. Mas a realidade infelizmente não é essa, pois em geral os professores são responsáveis por várias turmas, vários conteúdos diferentes ao mesmo tempo, existe a questão do deslocamento entre instituições, as outras atividades desempenhadas pelos professores, etc.

Inicialmente, a leitura desses conjuntos de textos pode ajudar os docentes a planejarem suas aulas sobre o período na medida em que ajudam a relembrar eventos, discursos, personagens e a própria “linha do tempo” dos acontecimentos marcantes. Além disso, pode chamar a atenção de um ponto ou outro do conteúdo, servindo como ponto de partida para que os docentes pesquisem alguns aspectos que em outros momentos podem ter deixado de lado.

Desse modo, servem como um “material complementar” à própria historiografia e eventuais livros didáticos que os professores utilizem durante seus estudos.

Mas essa não é a única utilização que esse acervo possibilita, já que esses textos também podem ser utilizados como “material de apoio” pelos alunos, como complemento ao livro didático, por exemplo. Também podem servir como “material-base” para uma atividade do tipo

seminário; vamos imaginar uma turma de 9º do ensino fundamental. Considerando as duas edições citadas, possuímos 10 textos que abordam várias questões relacionadas ao regime militar brasileira. O professor pode, então, dividir a turma em grupos e distribuir os textos entre eles, de modo que cada grupo deve apresentar os principais pontos, falar sobre o autor, aspectos que chamaram mais a atenção dos alunos, dúvidas, entre outras coisas. Após a apresentação, o professor pode expor o conteúdo a partir das falas dos alunos, complementando e corrigindo o que for necessário.

EXEMPLO DE ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Edição nº 83	Edição nº 114
“O 1º de abril”	“Miragens de democracia”
“A salvação da Pátria”	“Todo mundo na rua, de blusa amarela”
“O sol sem peneira”	“Triunfo da ‘Revolução’?”
“Não à guerra civil”	“Vitória dos derrotados”
	“O preço de não punir”
	“Somos todos constituintes”

Uma maneira interessante de proceder com essa atividade seria justamente iniciar as apresentações dos alunos pelos textos à esquerda, que são os artigos são relacionados ao contexto do golpe militar de 1964. Após essa primeira “rodada” de apresentações, o professor começaria a explicação dos conteúdos, partindo dos pontos levantados pelos estudantes. Depois, ao chegar na parte do assunto referente ao processo de redemocratização, aconteceria uma segunda “rodada” de apresentações dos alunos, agora com os artigos listados à direita na tabela acima.

Outra sugestão: em conjunto com os textos acima, utilizar alguns artigos encontrados na Revista Nossa História. Em diferentes edições desta publicação, é possível encontrar textos sobre vários assuntos, como música, futebol, caricaturas, dentre outros, relacionados ao

contexto da ditadura militar brasileira. Nesse caso, é possível dividir os estudantes em grupos menores, para que todos possam realizar suas apresentações e debater com o resto da turma.

Infelizmente, no caso da Revista Nossa História, não encontrei um acervo completo



disponível para download na internet, como no caso da Revista de História da Biblioteca Nacional. Porém, é possível encontrar as edições para venda em diferentes sites. Caso o leitor esteja interessado, as edições da Revista Nossa História que contém artigos que podem ser utilizados com as sugestões deste texto são: **nº 5** (março de 2004), **nº 14** (dezembro de 2004) e **nº 26** (dezembro de 2005).

P.S.: Gostaria de registrar um agradecimento especial ao Prof. Dr. Edivando Costa [EAUFPA] pela sugestão dos artigos das Revistas de História e por compartilhar sua experiência em relação ao desenvolvimento de atividades do tipo, bem como por disponibilizar os textos que utiliza. Sem sua ajuda, a escrita deste pequeno artigo provavelmente não seria possível.

Muito obrigado, professor!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Revista de História da Biblioteca Nacional. Disponível em:
<http://www.biblioteca.itamaraty.gov.br/periodicos/r/revista-de-historia-da-biblioteca-nacional>
& <https://web.archive.org/web/20160204123541/http://rhbn.com.br:80/revista/edicoes-antiores>

TEXTO 5

“HISTÓRIA DA DITADURA” E “MEMÓRIAS DA DITADURA”: SITES SOBRE O REGIME MILITAR E SEUS POSSÍVEIS USOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse blog já escrevi algumas linhas sobre a utilização de podcasts, filmes e HQs nas aulas de história sobre ditadura militar brasileira. Esses formatos apresentam diferentes vantagens e nos permitem “sair”, pelo menos por alguns momentos, daquela “velha” forma de ensinar na qual o professor é o centro das atenções e o aluno apenas “recebe o conhecimento”. Também pode-se afirmar que a utilização desses formatos não é exatamente uma novidade no ensino de história – com exceção, talvez, dos podcasts que mesmo não sendo tão recentes quanto parecem somente nos últimos anos têm despertado maior atenção para seu potencial no ensino.

Para iniciar essa reflexão, gostaria de trazer uma pequena conceituação do que seria **História Digital**:

A história digital é uma abordagem para examinar e representar o passado que funciona em conjunto com as novas tecnologias de comunicação computadorizadas, a rede da Internet e os sistemas de software. Em um nível, a história digital é uma arena aberta de produção e comunicação acadêmica, abrangendo o desenvolvimento de novos materiais didáticos e coleções de dados acadêmicos. Por outro lado, trata-se de uma abordagem metodológica enquadrada pelo poder hipertextual dessas tecnologias em fazer, definir, consultar e anotar associações no registro humano do passado. Fazer história digital, então, é criar uma estrutura, uma ontologia, através da tecnologia para as pessoas experimentarem, lerem e seguirem uma discussão sobre um problema histórico. (BRASIL & NASCIMENTO, 2020, p. 200)

Inicialmente, a definição de História Digital era restrita à digitalização de fontes, mas, a partir da década de 1990, passou a se referir a outros contextos, como o desenvolvimento de aplicativos, softwares educativos, plataformas, etc. (CARVALHO, 2014, p. 169).

Convém também pensarmos um pouco no conceito de **História Pública**, que ainda é muito debatido e encontra diferentes definições; na Inglaterra dos anos 1970, por exemplo, era empregado com ênfase no “uso político” do conhecimento histórico, enquanto que nos Estados Unidos a reflexão sobre a História Pública

(...) passou a ser sobre o uso público da história, e não exatamente sobre a história pública ligada a políticas públicas. O caráter militante não foi de todo abandonado, mas novas preocupações apareceram, de acordo com as demandas sociais e tecnológicas: pensar o conhecimento

acadêmico na arena pública; lidar com um público diverso e com as mídias; refletir sobre os sujeitos fora do ambiente acadêmico, com suas vontades e discursos múltiplos (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p.8)

Ainda sobre a História Pública, para usar as palavras de Gerald Zahavi (In ALMEIDA e ROVAI, 2011, p. 53),

Hoje, a história pública é abrangente, empolgante, cativante e provocativa. Ela é uma avenida para a formulação e a configuração de políticas públicas por meio de pesquisas historicamente fundamentadas; ela é um veículo para ampliar nossa visão do passado através do uso sofisticado e criativo de exposições museológicas, performances teatrais, mídia audiovisual e muito mais. Ela é uma arena de disputas vigorosas, na qual adversários ideológicos lutam pelo legado, patrimônio e memória pública de acontecimentos ocorridos há muito ou há pouco tempo, e que ainda estão se desdobrando

Nestes tempos nos quais vivemos, de tanta conectividade, não podemos nos dar o luxo de, enquanto profissionais da história, ignorarmos o potencial de divulgação científica e construção de conhecimento histórico que a internet nos oferece. Acredito que um dos papéis que o professor de história desempenha nesse contexto é de atuar como um “filtro” diante de tantas informações, linguagens e plataformas diferentes.

A internet é uma ferramenta muito poderosa e deve ser encarada pelos professores como uma aliada na superação dos desafios constantes no ensino de história. Em tempos cada vez mais “digitais”, a quantidade exorbitante de informações pode parecer demais para lidar em determinados momentos. Nesse sentido,

O professor precisa estar preparado para saber lidar com essas tecnologias e como as utilizarem para ajudar no processo de aprendizagem, pois senão corre o risco de em vez de aliada, fazê-la se tornar uma inimiga no ensino da disciplina. Podemos dizer que as tecnologias são como uma espada de dois gumes, com a mesma intensidade com que elas ajudam no processo do conhecimento, elas também pode prejudicar esse processo. Existem muitas informações na internet e muitas delas não são verdadeiras, se o aluno não souber como e onde pesquisar corre o risco de adquirir informações equivocadas é aí que entra o professor como um orientador. Sabendo-se como utilizar, as contribuições das tecnologias digitais para a educação são inúmeras (...) (PRADO In BUENO & NETO, 2022, pp. 89 – 90)

Portanto, infelizmente nem tudo que é produzido na rede mundial de computadores é feito com o rigor metodológico que a ciência exige; em muitos casos, tais produções são feitas

com o objetivo de “validar” determinados pontos de vista que atacam a democracia e os direitos humanos, não para contribuir para a construção do conhecimento histórico.

Mas o foco deste texto não são essas produções “ruins”. Na verdade, o que pretendo aqui é apresentar algumas produções, em diferentes formatos, feitas com qualidade e que podem ser utilizadas pelos professores como recursos para suas aulas sobre ditadura militar brasileira. Em seguida, fazer algumas sugestões de “uso” desses recursos, de modo a facilitar sua utilização e, por fim, estimular a reflexão sobre novas possibilidades acerca desses materiais.

* * * * *

Em muitos casos os alunos entram em contato com essa diversidade de materiais através de aplicativos de mensagens instantâneas, redes sociais e canais no Youtube, trazendo essas informações para a sala de aula.

Portanto, pode-se afirmar que o mundo digital já “invadiu” as aulas de história; já está, literalmente, ao alcance das mãos dos estudantes. Nesse contexto, que páginas sobre a ditadura militar brasileira temos disponíveis e como podem ser utilizadas pelos professores?

Acredito que a maior referência nesse contexto seja o site “História da Ditadura” (<https://www.historiadaditadura.com.br/>). A página possui documentos da ditadura, artigos, entrevistas com pesquisadores e uma linha do tempo com os principais acontecimentos relacionados à ditadura (entre os anos de 1961 e 2011).

Uma primeira possibilidade óbvia de uso do que o site oferece são justamente os documentos (e seus respectivos comentários) disponibilizados no site. A partir de sua leitura e análise, o professor pode discutir com seus alunos o conceito de fonte histórica, explicar o contexto de produção daqueles documentos e falar sobre os diferentes aspectos que a documentação disponível no site aborda.

No momento, os documentos que podem ser acessados estão divididos pela “temática” que apresentam, conforme listadas a seguir: “Os desaparecidos políticos do Araguaia e as mentiras militares”, “A ditadura e os filmes indesejados”, “vigilância ao ativismo de mulheres negras na ditadura”, “Erasmu Carlos: o punho cerrado e o delírio comunista da ditadura”, “perseguição, ameaça comunista e cinema novo” e “o festival da música negra, o poder negro e a ditadura militar (1971)”.

Documentos relacionados à vigilância dos militares sobre Erasmo Carlos por conta de um gesto supostamente “comunista” feito pelo artista

Brasília, 1º de dezembro de 1970

Sr. Chefe do SCDP

Encaminha-se ao Sr. Diretor de P.F.S. 8.12.70

Referência : INFORMAÇÃO (CONFIDENCIAL) Nº 1087/70-DR/SP -- Encaminhamento nº 1091/70/CI/DPF .

Nada podemos opinar quanto ao fato - relatado nos documentos em epígrafe, sobre o qual não nos permitimos a menor dúvida, dado o à vontade e a irreverência marcante dos ídolos artísticos de nosso país, que se julgam acima de qualquer legislação .

Apenas nos causa espécie o fato de - não ter sido, essa digna Chefia, alertada por parecer do censor diretamente responsável pelo programa no local de sua - transmissão : São Paulo .

Primeiramente, lembramos que a ocorrência foi constatada no dia 18 de outubro p.p. e que, provavelmente, não haverá gravação em "vídeo-tape" do programa, - visto ser o mesmo de várias horas de duração . Em todo o caso é uma suposição a ser confirmada . Existindo a gravação, julgamos que a mesma deve ser apreendida e examinada neste - SCDP . De outra forma cremos ser difícil ser comprovada a - afronta que, segundo o relato, teve a convivência de, pelo menos, um "cameraman" que focalizou a cena com insistência .

De qualquer forma a atitude nos parece sumamente grave e, visto a informação (partida de Lorena, interior de São Paulo) ter transitado pela DR/SP, julgamos - terem sido tomadas as providências, urgentes e necessárias, - pela própria Delegacia, através, naturalmente, da TCDP/SP . cremos, pois, que quem melhor poderá pronunciar-se sobre o caso em pauta será a própria DR/SP .

Julgamos, também, que nenhuma punição seria viável, não só pelo tempo transcorrido, como também pela forma de aplicação, que seria irregular por estar - baseada em uma informação de elementos alheios aos quadros - do DPF, e não em um documento emanado da TCDP/SP .

Brasília, 1º de dezembro de 1970

- Constância Montebello -
Inspetor de Diversões
Públicas do Est. de S.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
DEPARTAMENTO DE POLÍCIA FEDERAL
DELEGACIA REGIONAL EM SÃO PAULO

CONFIDENCIAL



Em, 05/Novembro/970

1 - ASSUNTO : ERASMO CARLOS
2 - ORIGEM : DPF/PT/LORENA
3 - CLASSIFICAÇÃO : A-1 na origem
4 - DIFUSÃO : CI/DPF/BRASILIA-DF.
5 - DIFUSÃO ORIGEM : DPF / DR / São Paulo
6 - ANEXO :
7 - REFERENCIA : INFO nº 303/70-PI/DR/SP.
8 - D . 7 4 7 9

INFORMAÇÃO nº 1087 / 11-970 / CO/DPF-DR/SP.

1. DADOS COLETADOS :

1-1- Chegou ao conhecimento do Posto Lorena/DR/SP., por fonte de absoluto crédito, que o cantor ERASMO CARLOS, no "Programa Silvio Santos", pela TV-Globo, no dia 18 de Outubro p.p. passado, domingo, entre 17.55 hrs e 18,00 hrs., após interpretar o seu número, agradeceu os aplausos com o gesto típico dos comunistas, isto é : ergueu o braço e cerrou o punho, o que foi muito bem focalizado pelo "cameraman".

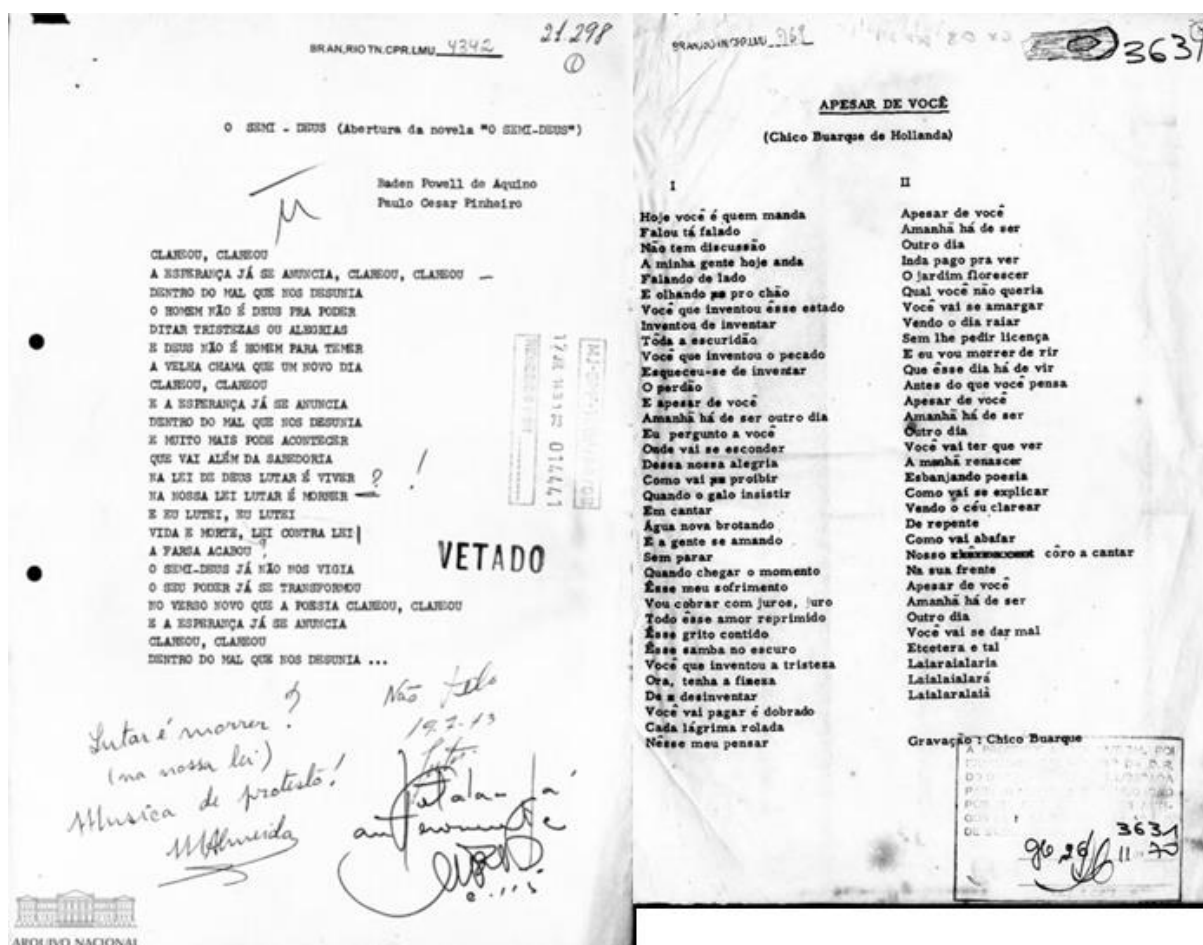
1-2- Não seria essa a primeira vez que o artista em causa corresponderia às palmas do público fazendo aquela saudação.

A partir dessa documentação, é possível que o professor discuta diferentes aspectos relacionados à ditadura militar, como, por exemplo, a forte “paranoia” anticomunista dos agentes do Estado.

Existem várias possibilidades de utilização dessa fonte. Uma bem óbvia seria a exibição para a turma através do aparelho data show, para que todos pudessem ler. A partir disso, o professor poderia debater com os estudantes a perseguição aos artistas, a estrutura do aparelho repressor do Estado, explicar como a classe artística se manifestava contra o regime, os impactos da censura na vida e na obra de diferentes pessoas, etc.

Outra alternativa para o uso da documentação disponível no site – e particularmente acho mais proveitosa do que a simples leitura em sala de aula – seria “distribuir” essas fontes para grupos de alunos e pedir para que eles próprios realizassem a leitura e interpretação dos documentos, relacionando com os conteúdos abordados durante a aula. Nesse sentido, os alunos

poderiam também procurar documentações do tipo em outros sites para trazer para a sala e analisar em conjunto com os colegas, como os exemplos a seguir:



Com a orientação do professor, os alunos poderiam até mesmo trazer músicas ou trechos de filmes que sofreram censura para que fossem exibidos em sala de aula. Essas são apenas algumas pequenas sugestões de utilizações possíveis para uma pequena parte do que o “História da Ditadura” oferece.

Conforme afirmado anteriormente, o site também disponibiliza diversas entrevistas com historiadores que pesquisam temáticas relacionadas à ditadura militar brasileira. Nesse ponto, o professor poderia optar pela exibição em sala de aula de trechos de uma entrevista na qual o convidado falasse sobre algum ponto em específico que o docente gostaria de abordar com mais profundidade. Por exemplo, se o docente quisesse discutir com os alunos sobre a questão da censura à arte cinematográfica, seria possível exibir um trecho da entrevista intitulada “As ditaduras e o cinema”, na qual

O historiador Wallace Andrioli fala sobre as relações entre o cinema e a historiografia, detendo-se particularmente na produção

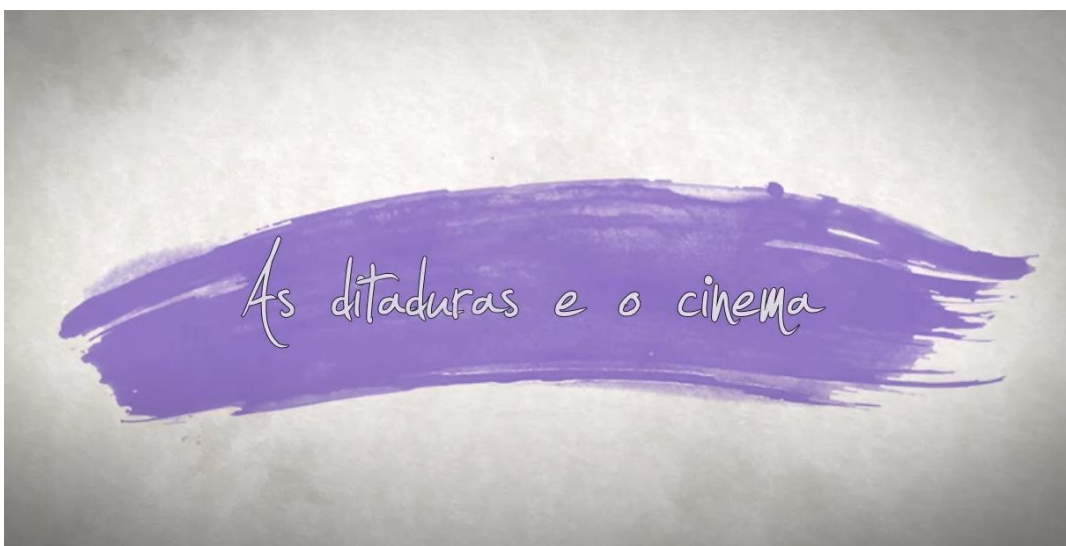
cinematográfica durante o período da ditadura militar brasileira. O pesquisador avalia o papel da censura e, também, analisa a trajetória do filme "Pra frente, Brasil!", de Roberto Farias⁶².

A opção por reproduzir somente um trecho se justifica pela questão do tempo, considerando que a entrevista possui 30 minutos de duração; sua exibição completa, embora pudesse ser muito proveitosa, consumiria muito tempo da aula – e, infelizmente, temos um tempo muito limitado por conta da necessidade de “vencer” os conteúdos.

Então, a sugestão de uso que faço para esse material seria, novamente, utilizá-lo como “ponto de partida” para que os próprios alunos debatessem em sala de aula. Desse modo, o professor tem duas opções: deixar que os estudantes escolham uma dessas entrevistas, assistam em casa e, na próxima aula, façam pequenas apresentações sobre os principais pontos abordados no vídeo; ou o docente faz uma “pré-seleção” de algumas entrevistas que abordem pontos que acha importantes de serem discutidos pelos alunos e atribui a determinados grupos a tarefa de apresentar, na próxima aula, uma entrevista pré-determinada.

Particularmente, penso que essa segunda opção é mais proveitosa, já que o professor pode “direcionar” melhor o debate para os pontos que, por algum motivo, achar que não ficaram muito claro durante as aulas ou até mesmo para reforçar alguns aspectos do conteúdo.

Captura de tela da “chamada” de uma das entrevistas disponibilizadas no site



Por fim, o “História da Ditadura” também disponibiliza diversos textos sobre os mais variados assuntos, que podem ser utilizados pelo professor como material-base para atividades,

⁶² **As ditaduras e o cinema** | Wallace Andrioli. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=J0ZY_qwtMBg&feature=emb_logo

pesquisas, complementos para discussões realizadas em sala de aula ou simplesmente recomendação de leitura para os alunos.

The screenshot shows the website 'HISTÓRIA DA DITADURA'. At the top, there is a search bar with the text 'Pesquise aqui'. Below the search bar is a navigation menu with the following items: HOME, QUEM SOMOS, DOCUMENTOS DA DITADURA, COLUNAS, VÍDEOS, LINHA DO TEMPO, ARTEMEMÓRIA, and CONTATO. A large yellow banner with the word 'COLUNAS' in white text is positioned below the menu. On the left side, there is a vertical list of categories under the heading 'Todos os textos'. The categories are: Artigos, A História pelo buraco da fechadura, A História no presente, A República e os quartéis, África: passado e presente, América Latina, As ditaduras e o cinema, Brasil sem mitos, Censura e propaganda, Cultura, arte e patrimônio, Depois das ditaduras, Decolonize-se, Educação e ensino de História, and Estado de Exceção. To the right of the categories, there are three article thumbnails. The top-left thumbnail is titled 'Imaginar o passado? Autoritarismo e usos políticos das...' and features a cover of the book 'Prá frente Brasil'. The top-right thumbnail is titled 'O velho líder integralista e a censura' and shows a man with his hands raised. The bottom thumbnail is titled 'A arte sob ofensiva: a censura entre permanências e...' and features a manga-style illustration of a man's face.

Portanto, percebe-se que o site “História da Ditadura” é uma referência muito importante quando pensamos no contexto dos sites que abordam a Ditadura Militar Brasileira, por conta da riqueza e diversidade de materiais disponibilizados no site.

Um outro ótimo exemplo de site cuja temática central é a ditadura militar brasileira chama-se “Memórias da Ditadura” (<https://memoriasdaditadura.org.br/>). Trata-se de um verdadeiro acervo sobre o regime militar brasileiro, com destaque para textos sobre muitos aspectos diferentes relacionados ao contexto abordado na página. Já de início, gostaria de destacar uma parte do site que se relaciona diretamente com a temática deste artigo. Ao passar o cursor do mouse sobre o menu “Apoio ao educador”, na parte superior da página, e clicar em “Sequências didáticas”, é possível obter acesso a 12 conjuntos de atividades que abordam

diferentes aspectos do contexto da ditadura militar, com indicações de textos, filmes, sites, depoimentos e outros recursos a serem utilizados.



Assim como fiz em relação ao “História da Ditadura”, não vou relatar neste texto tudo que é oferecido pelo “Memórias da Ditadura”; fica então o convite e a recomendação para que o leitor realize sua própria pesquisa e encontre os materiais mais adequados à sua proposta didática.

* * * * *

Esses são apenas alguns apontamentos sobre sites que podem contribuir muito para o desenvolvimento das aulas sobre ditadura militar brasileira, utilizando diferentes recursos disponibilizados nas páginas. A sugestão é que os professores não se restrinjam somente a um deles, mas sim que utilizem diferentes elementos que cada um disponibiliza, que busquem também outras fontes e montem suas próprias estratégias para lidar com um assunto tão delicado e tão atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

LUCCHESI, Anita. “História e Historiografia Digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública”. **XXVII Simpósio Nacional de História**, Natal, 2013. Disponível: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372190846_ARQUIVO_AnitaLucchesiHistoriaeHistoriografiaDigital-dialogospossiveisemumanovaesperapublica-ANPUH2013-final.pdf

_____. “Por um debate sobre História e Historiografia Digital” Grupo de Estudos do Tempo Presente. **Boletim Historiar**, n. 02. Mar./abr. 2014, p.45-57. Disponível: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/2127/1850>

PRADO, Carlos Alexandre Souza. O CONHECIMENTO ESTÁ A UM CLICK: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA. In: BUENO, André; NETO, José Maria (org.) **Ensino de História: Mídias e Tecnologias**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020

ZAHAVI, Gerald. Ensinando história pública no século XXI. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

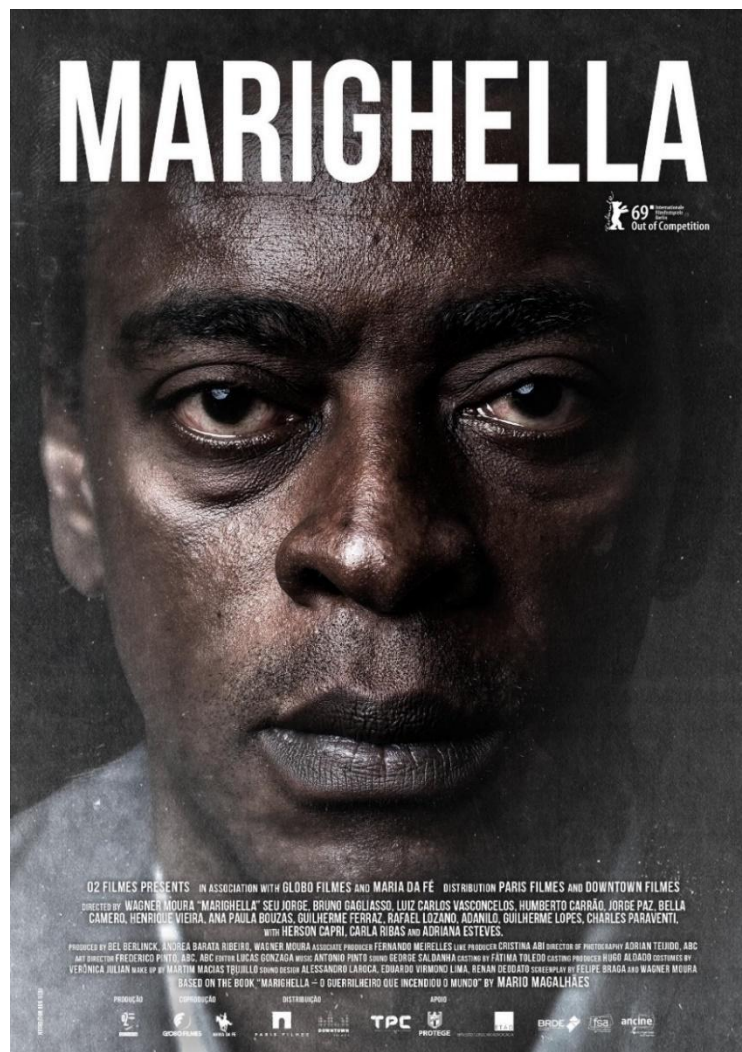
TEXTO 6

ALGUMAS IDEIAS SOBRE FILMES E RESISTÊNCIA À DITADURA MILITAR BRASILEIRA

“MARIGHELLA” (2019)

Um dos personagens mais famosos do contexto da resistência à ditadura militar brasileira, Carlos Marighella (1911 – 1969) foi político, escritor e guerrilheiro, sendo considerado um dos maiores nomes da luta armada contra o regime militar. Para mais informações relacionadas ao personagem histórico, recomendamos a leitura do texto disponível na FGV-CPDOC: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/marighella-carlos>.

O período em questão já foi retratado em várias obras cinematográficas, como “Pra frente, Brasil” e “O que é isso, companheiro?”, por exemplo. Além disso, temos o filme “Lamarca” como exemplo de produção centrada em uma pessoa que pegou em armas para combater o regime militar. O que nos chama a atenção, então, no filme “Marighella”, de 2019?



Mesmo que tenha sido bem recebido no exterior⁶³, o filme foi alvo de polêmicas:

Marighella estreou no Festival de Berlim em 2019. Apesar do prestígio internacional, o filme começou a ser criticado no Brasil assim que as notícias sobre a produção chegaram à mídia. Em suma, os principais ataques vinham de defensores do regime militar, com um posicionamento alinhado ao do presidente Jair Bolsonaro. Estes questionavam o tratamento dado ao protagonista, acusado de mortes e atentados durante a ditadura⁶⁴.

⁶³ Conferir: **Filme 'Marighella', de Wagner Moura, estreia sob aplausos em Berlim**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/02/filme-marighella-de-wagner-moura-estrela-sob-aplausos-em-berlim.shtml> & **"Marighella" é aplaudido pelo público em 1ª exibição no Festival de Berlim**. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/02/14/marighella-e-aplaudido-pelo-publico-em-1-exibicao-no-festival-de-berlim.htm>

⁶⁴ **Marighella estreia no Globoplay; entenda a polêmica sobre o filme**. Disponível em: <https://natelinha.uol.com.br/natelona/2021/12/04/marighella-estrela-no-globoplay-entenda-a-polemica-sobre-o-filme-173590.php>

Também houve problemas entre a produtora do filme e a Agência Nacional do Cinema (ANCINE), o que foi entendido como uma tentativa de censura, além de críticas à escolha de Seu Jorge para o papel de protagonista, por conta da cor de sua pele⁶⁵, além de tentativas de boicote⁶⁶.

Esses elementos já possibilitariam debates em sala de aula sobre censura e comparações entre o fomento à cultura no Brasil e em outros países. Mas esses são alguns aspectos mais “específicos”, que talvez se mostrassem um pouco complicados de aprofundar no tempo limitado que dispomos ao ministrar os conteúdos. Portanto, reconheço a importância de discutir essas questões, mas escolhi não as abordar neste texto; vou dedicar a atenção a alguns pontos que podem ser utilizados de alguma forma em sala de aula.

* * * * *

Vamos primeiramente à sinopse do filme:

Neste filme biográfico, acompanhamos a história de Carlos Marighella, em 1969, um homem que não teve tempo pra ter medo. De um lado, uma violenta ditadura militar. Do outro, uma esquerda intimidada. Cercado por guerrilheiros 30 anos mais novos e dispostos a reagir, o líder revolucionário escolheu a ação. Marighella era político, escritor e guerrilheiro contra à ditadura militar brasileira⁶⁷.

Enquanto exhibe várias imagens relacionadas a protestos populares, o filme inicia com o seguinte texto:

“Em abril de 1964, um golpe de Estado removeu o presidente João Goulart do cargo e instaurou uma ditadura militar no Brasil. O golpe foi apoiado por uma grande parte da população, políticos, empresários, a imprensa e o governo dos Estados Unidos. Foi justificado como uma forma de acabar com a corrupção e o parar a ‘ameaça comunista’.
Os militares prometeram que haveria eleições no ano seguinte e que a democracia seria restaurada assim que o país estivesse pacificada.
A ditadura brasileira durou 21 anos.

⁶⁵ **Marighella: As polêmicas em torno do filme.** Disponível em: <https://cineclick.uol.com.br/noticias/marighella-as-polemicas-em-torno-do-filme>

⁶⁶ **Marighella é alvo de boicotes no IMDb — de novo.** Disponível em: <https://canaltech.com.br/entretenimento/marighella-e-alvo-de-boicotes-no-imdb-de-novo-199894/>

⁶⁷ **MARIGHELLA.** Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-223298/>

Direitos civis foram suspensos, a imprensa foi amordaçada, o congresso foi fechado e aqueles que se opuseram ao regime foram torturados e mortos.

A resistência reuniu autônomos, agricultores, líderes religiosos, artistas, intelectuais, sindicalistas, militares rebeldes e, especialmente, estudantes.

Muitos deles perceberam que a única forma de reagir seria através da resistência armada.

Esse filme é sobre alguns desses jovens e um dos seus maiores líderes.”

A primeira cena mostra Marighella disfarçado em um trem, encontrando um aliado. Junto com outros companheiros, eles executam uma “ação revolucionária”, com o objetivo de tomar as armas que estão sendo transportadas no trem, anunciando que são a “Ação Libertadora Nacional” – organização revolucionária criada por Marighella e outros dissidentes do Partido Comunista Brasileiro⁶⁸.

Símbolo e adesivo da ALN



⁶⁸ **Ação Libertadora Nacional (ALN)**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acao-libertadora-nacional-aln>

Em outra cena, que teria ocorrido anos antes, Marighella é perseguido por policiais e encurralado em um cinema, recebendo um tiro, diversas agressões e xingamentos até que seja dominado por vários agentes do Estado e levado embora em um camburão, onde já começa a ser torturado.

O filme não é completamente linear, e o próximo corte apresenta Marighella discutindo a necessidade de reação armada à ditadura militar, por conta da violência contra militantes, mulheres, grevistas, crianças, etc. Essa cena retrata a dissidência que existiu entre Marighella e o PCB (partido do qual fazia parte à época) em relação à luta armada – a corrente majoritária do partido se opunha à resistência via armas, pregada por Marighella, que, por sua vez, entendia ser esta a única forma de combater o regime militar.



Há também a representação de um assalto ao banco, no qual um dos integrantes do grupo de Marighella é gravemente ferido, os problemas familiares que a participação na resistência à ditadura causa, bem como a existência do interesse de pessoas de diferentes nacionalidades no que está acontecendo no Brasil – inclusive o famoso sequestro do embaixador americano, Charles Elbrick, em 1969.

Trata-se de um filme cuja duração – mais de 2 horas e meia – inviabiliza sua exibição completa em sala de aula, a menos que o professor “negocie” os horários de seus colegas ou que marque um horário especial para que os alunos se reúnam e assistam ao filme. Portanto, seria mais proveitoso que algumas cenas fossem selecionadas e, a partir de sua exibição, o professor iniciasse um debate com seus alunos sobre os aspectos representados na obra.

Nesse sentido, a cena na qual o grupo liderado por Marighella realiza um assalto a um banco (intervalo 41:08 – 44:45 do filme) é uma boa alternativa para iniciar um debate sobre as

estratégias utilizadas pelas pessoas que optaram pela luta armada para obter os recursos financeiros necessários.



Sobre esse aspecto, logo no início do filme, como mencionado anteriormente, o grupo intitulado Ação Libertadora Nacional para um trem e rouba as armas que estão sendo transportadas.

Embora seja um filme muito interessante e bem produzido, particularmente eu utilizaria poucas cenas em sala de aula. Escolheria “Marighella” para falar sobre a ALN, sobre as estratégias utilizadas pelos grupos da luta armada, mas não seria esta obra que eu utilizaria para discutir tortura, por exemplo. Nesse sentido, creio que esse filme funciona melhor em sala de aula – lembrando sempre que este não foi o objetivo de sua produção – em conjunto com outras obras que enfatizem diferentes aspectos relacionados à ditadura militar brasileira.

Para evitar que este texto fique muito longo, analisarei apenas mais uma obra. Mas sintam-se à vontade para sugerirem nos comentários outras produções que se “encaixariam” nesse contexto.

O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?



O filme que escolhi para analisar em conjunto com “Marighella” chama-se “O que é isso, companheiro?” (1997). Dirigido por Bruno Barreto, foi baseado no livro de mesmo nome, cuja autoria é de Fernando Gabeira – jornalista e escritor que participou do sequestro do embaixador norte-americano Charles Elbrick, acontecimento central da obra em questão.

A sinopse do filme é:

O jornalista Fernando (Pedro Cardoso) e seu amigo César (Selton Mello) abraçam a luta armada contra a ditadura militar no final da década de 60. Os dois alistam num grupo guerrilheiro de esquerda. Em uma das ações do grupo militante, César é ferido e capturado pelos militares. Fernando então planeja o sequestro do embaixador dos Estados Unidos no Brasil, Charles Burke Elbrick (Alan Arkin), para negociar a liberdade de César e de outros companheiros presos⁶⁹.

Uma grande vantagem para a utilização desse filme é o fato de ele estar disponível gratuitamente e remasterizado no Youtube⁷⁰, no canal “Tela Nacional”.

Um dos primeiros aspectos que pode ser debatido é a existência de diferentes grupos que utilizavam a luta armada como forma de resistência à ditadura militar. Na imagem

⁶⁹ O QUE É ISSO, COMPANHEIRO? Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-11338/>.

⁷⁰ O Que é Isso Companheiro? - Filme Completo - Filme de Drama | Tela Nacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MDuZ2XA3G9I>

reproduzida abaixo, vemos o recrutamento dos personagens para o “Movimento Revolucionário 8 de outubro”, mais conhecido como MR-8:



Sobre o MR-8, o CPDOC⁷¹ nos informa que:

Nome adotado sucessivamente por dois grupos revolucionários que pretendiam derrubar, através da luta armada, o regime militar instaurado no Brasil em abril de 1964. O dia 8 de outubro corresponde à data da morte de Ernesto “Che” Guevara, líder da Revolução Cubana assassinado na Bolívia em 1967 quando preparava núcleos guerrilheiros para dar início à revolução socialista nesse país. O primeiro MR-8, formado por dissidentes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) no estado do Rio de Janeiro, atuou no centro-oeste do Paraná e foi praticamente dizimado pela polícia em agosto de 1969. O segundo MR-8, criado nesse ano também por antigos membros do PCB, integrantes da chamada Dissidência da Guanabara (...). Em 4 de setembro de 1969, juntamente com a Aliança de Libertação Nacional (ALN), a Dissidência da Guanabara seqüestrou no Rio de Janeiro o embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick. Os guerrilheiros exigiram, em troca da libertação do embaixador, a publicação de um manifesto na imprensa e o envio para o exterior de 15 presos políticos pertencentes a diversas organizações. Foi nesse momento, através do manifesto lançado ao público, que a Dissidência da Guanabara resolveu adotar o nome Movimento Revolucionário 8 de Outubro. Seu objetivo era desmoralizar a polícia, mostrando que o grupo do mesmo nome desbaratado no mês anterior ainda existia e continuava atuante.

⁷¹ **MOVIMENTO REVOLUCIONARIO 8 DE OUTUBRO (MR-8).** Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-revolucionario-8-de-outubro-mr-8>

Um ponto em comum entre este filme e “Marighella” é a estratégia utilizada para conseguir os recursos financeiros. Assim como no primeiro filme abordado neste texto, os guerrilheiros realizam um assalto a banco, no qual um dos integrantes (“Marcão”, interpretado por Luiz Fernando Guimarães) realiza um discurso falando sobre os motivos que levaram a essa ação



É interessante notar que em ambos o filme é destacado pelos personagens da resistência que a população não toma conhecimento das ações revolucionárias e dos crimes cometidos pelos militares por conta da censura imposta à imprensa. Inclusive esta questão é um ponto importante nas ações dos grupos retratados nas obras. No caso de “O que é isso, companheiro?”, ao executar o sequestro do embaixador norte-americano Charles Elbrick, uma das exigências é justamente que seja lido em rede nacional um manifesto⁷², exigindo a libertação de 15 prisioneiros políticos.

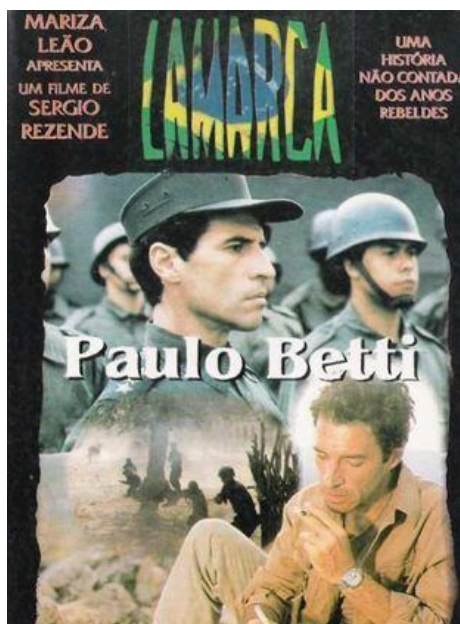
Portanto, penso que “Marighella” e “O que é isso, companheiro?” pode ter cenas escolhidas para serem exibidas de maneira a “complementarem” determinados aspectos; o primeiro filme se concentra na atuação de uma grande liderança da luta armada brasileira, enquanto que o segundo mantém o foco em um importante acontecimento do contexto.

Mais do que simplesmente “ilustrar” os acontecimentos, porém, creio que é mais proveitoso utilizar as produções como pontos de partida para discussões sobre: estratégias de resistência a governos autoritários, os diferentes grupos existentes no período, censura à

⁷² Para ler um trecho do manifesto em questão, conferir: **HÁ EXATOS 50 ANOS, CHARLES ELBRICK ERA SEQUESTRADO PELO GRUPO REVOLUCIONÁRIO MR-8.** Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/ha-50-anos-acontecia-o-sequestro-do-embaixador-americano-pelo-grupo-revolucionario-mr-8.phtml>

imprensa, tortura a opositores políticos, o discurso de “ameaça comunista” utilizado como justificativa para os crimes efetuados pelos agentes do Estado brasileiro, dentre outros.

Por fim, gostaria de deixar uma recomendação de outra obra relacionada ao contexto que este texto aborda: “Lamarca”, filme de 1994 dirigido por Sérgio Rezende e protagonizado por Paulo Betti. A sinopse da obra é “O lendário capitão Carlos Lamarca (Paulo Betti) abandona sua família e a carreira militar para tornar-se um guerrilheiro na luta contra a ditadura, comandando grandes ações terroristas e liderando conflitos contra as forças militares.”⁷³



Fica o convite para um pequeno exercício: assistir a obra, que também está disponível completa no Youtube⁷⁴, e identificar os aspectos que podem ser abordados em conjunto com “Marighella” e “O que é isso, companheiro?”.

⁷³ LAMARCA. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-18916/>

⁷⁴ Lamarca (1994). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wy1g8kRMD5Q>