



PROFHISTÓRIA

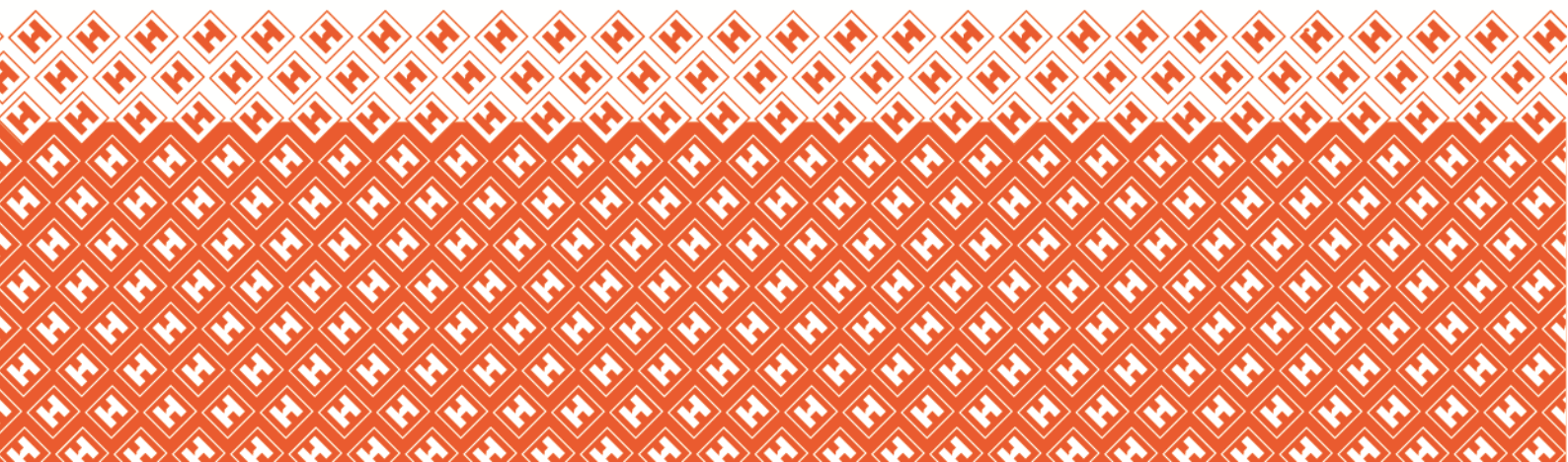
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ROSANE BARROS DOS SANTOS

**O Ensino da Ditadura Militar em
Tempos de Negacionismo: uma
proposta de comunidade de
aprendizagens por direitos humanos**

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Fevereiro / 2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE HISTÓRIA – IH**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEH

ROSANE BARROS DOS SANTOS

**O ENSINO DA DITADURA MILITAR EM TEMPOS DE
NEGACIONISMO: UMA PROPOSTA DE COMUNIDADE DE
APRENDIZAGENS POR DIREITOS HUMANOS**

**RIO DE JANEIRO – RJ
2023**

ROSANE BARROS DOS SANTOS

**O ENSINO DA DITADURA MILITAR EM TEMPOS DE
NEGACIONISMO: UMA PROPOSTA DE COMUNIDADE DE
APRENDIZAGENS POR DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional,
da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)),
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História
Orientador(a): Prof. Dr. Fábio Garcez de Carvalho.

**RIO DE JANEIRO – RJ
2023**

ROSANE BARROS DOS SANTOS

O ENSINO DA DITADURA MILITAR EM TEMPOS DE NEGACIONISMO: UMA
PROPOSTA DE COMUNIDADE DE APRENDIZAGENS POR DIREITOS HUMANOS

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fábio Garcez de Carvalho - Universidade Federal do Rio de Janeiro RJ

Prof^a. Dr^a. Alessandra Carvalho - Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ

Prof. Dr^a. Samantha Viz Quadrat - Universidade Federal Fluminense – Niterói

Data de Aprovação

____/____/____

Rio de Janeiro – RJ

CIP - Catalogação na Publicação

S237e Santos, Rosane Barros dos
O Ensino da Ditadura Militar em Tempos de
Negacionismo: uma proposta de comunidade de
aprendizagens por direitos humanos / Rosane Barros
dos Santos. -- Rio de Janeiro, 2023.
110 f.

Orientador: Fábio Garcez de Carvalho .
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,
2023.

1. Ensino de história. 2. Ditadura Militar. 3.
Temas sensíveis. 4. Negacionismo. I. Carvalho ,
Fábio Garcez de, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa foi realizada com apoios fundamentais. Agradeço aos professores e colegas de pós-graduação do Programa ProfHistória pelos valiosos ensinamentos e trocas ao longo do curso, em especial ao meu orientador Fábio Garcez de Carvalho, pela sua confiança e apoio para a conclusão desta dissertação.

Desejo expressar o meu agradecimento ao Programa ProfHistória e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo e bolsa de estudos fornecidos, os quais foram fundamentais para a realização desta pesquisa. O Programa ProfHistória é uma iniciativa importante para a formação de professores de história em todo o país e precisa ser valorizado e ampliado.

Gostaria de agradecer a todas as mulheres que passaram pela minha vida e influenciaram na minha formação feminista. Primeiramente, a minha mãe Berenice, que criou três filhas enfrentando as dificuldades de ser mãe em uma comunidade no Rio de Janeiro. Ela é um espelho de muitas mulheres que vivem na mesma situação. Entre tantas inspirações está a sua dedicação na função de enfermeira em hospitais públicos, sabendo da importância social da sua função, sem menosprezar as lutas políticas que surgem no nosso cotidiano. Agradeço também a Déia, a mulher que ajudou na minha construção e segurou a mão da minha mãe nos momentos difíceis com doçura e compaixão, mostrando o quanto é necessário ter empatia e amor por outras mulheres que se encontram em situações de vulnerabilidade. Agradeço ainda a duas professoras que se encontraram na docência e que são partes fundamentais na minha formação como professora: a amiga e professora de história Jô, que me ensinou que o ensino de história vai além do conteúdo e não é neutro, e que a luta por uma educação pública de qualidade se dá dentro e fora da sala de aula, com movimentos coletivos e de resistência; e a amiga e professora Cléo, que me ensina todos os dias uma educação de luta antirracista, democrática e feminista, com uma prática docente que anda lado a lado com afetividade e envolvimento dos alunos na construção do conhecimento. Agradeço a minha filha Mariana, por me dar forças para continuar na educação com o propósito de contribuir para a transformação social, para que viva um dia em uma realidade mais empática, igualitária e menos violenta com as mulheres.

Agradeço também à minha família e, em especial, ao meu companheiro Marcílio, que esteve ao meu lado nessa jornada de crescimento e muito estudo. Lidamos com muitos desafios e momentos difíceis, mas com o seu apoio e dedicação, seguimos em frente.

RESUMO

A pesquisa aborda os desafios enfrentados pelo ensino da história da ditadura militar em meio ao atual cenário de negacionismo, propondo a criação de uma comunidade de aprendizagem fundamentada no diálogo e na escuta em sala de aula, a fim de estabelecer um ambiente seguro e propício para a construção do conhecimento histórico escolar. Para alcançar esse objetivo, foi elaborada uma sequência didática que valoriza a voz e a expressão dos alunos, utilizando materiais interativos compostos por documentos e fontes da Comissão Nacional da Verdade (CNV). Entende-se que o negacionismo histórico é um fator que desgasta a relação entre professores e estudantes, uma vez que é motivado pela descrença na história como ciência, e também pela desconfiança em relação ao papel do professor. Por isso, a pesquisa busca estabelecer uma relação de confiança e troca, valorizando métodos científicos e a complexidade da história, com o objetivo de incentivar os alunos a refletirem sobre informações sem veracidade e narrativas simplistas sobre o processo histórico. A história da ditadura militar é um tema sensível, e as fontes virtuais utilizadas na sequência didática visam a discutir os diversos efeitos do regime militar sobre a sociedade brasileira, bem como seus desdobramentos na atualidade.

Palavras-chave: Ensino de História; Ditadura Militar; Temas Sensíveis; Comunidade de Aprendizagem; Negacionismo; Direitos Humanos

ABSTRACT

The research presents the challenges of teaching the history of the military dictatorship in times of denialism, proposing the creation of a learning community based on listening and dialogue in the classroom, in order to make it a safe and favorable space for the construction of school historical knowledge. For this, we have developed a didactic sequence that values the expression of the student, their voice and their choices, based on interactive material with documents and sources from the National Truth Commission (CNV). We understand that historical denialism causes wear and tear in the relationship between teachers and students and is motivated by disbelief in history as a science, as well as suspicion of the teacher's role. In this sense, we believe that building a relationship of trust and exchange, as well as valuing scientific methods and the complexity of history, can lead students to reflect on inaccurate information and narratives that simplify the historical process. We understand the history of the military dictatorship as a sensitive topic and seek, through these sources that are in a virtual environment, to discuss the various effects of the military government on Brazilian society, as well as its repercussions in the present day.

Keywords: History Teaching; Military dictatorship; Sensitive Themes: Learning Community; denialism

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: A HISTÓRIA SOB PRESSÃO	18
1.1 Os desafios da História escolar no tempo presente	18
1.2 A pesquisa e o ensino de história em tempos de negacionismo	22
1.3 O tempo presente e o ensino de história	27
CAPÍTULO 2: ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA E NEGACIONISMOS....	32
2.1 A história do tempo presente e o ensino da ditadura militar.....	32
2.2 O ensino da ditadura militar como tema sensível.....	36
2.3 Negacionismo da Ditadura Civil-Militar: afinal, quem foram os afetados?	46
CAPÍTULO 3: A CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGENS...	54
3.1 Mudanças e continuidades na educação pós ditadura militar: redemocratizar a escola?	54
3.2 Antes dos temas sensíveis: sensibilizar a sala de aula com uma comunidade de aprendizagem	61
3.3 O uso de fontes históricas no ensino de história	66
3.4 Construindo a Sequência Didática: por uma educação pelos Direitos Humanos .	67
3.5 Reflexões sobre a sequência Didática	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE	99

INTRODUÇÃO

A escola dialoga com o contexto social em que vivemos. Mesmo que haja uma resistência em acolher temas do nosso cotidiano, é praticamente impossível isolá-los do espaço escolar. A aula de história, especificamente, é atravessada por temas e eventos da realidade em que estamos inseridos, trazidos por professores/as e alunos/as. E é a partir dele, do nosso tempo presente, que construímos as questões e o caminho para o ensino de história. Como professora na educação básica, ouvi falas negacionistas de alunas e alunos durante as aulas e vivenciei seus efeitos nos últimos anos. Tornou-se perceptível durante as aulas que narrativas negacionistas foram amplificadas nas disputas eleitorais de 2018. Vozes que romperam o ambiente das redes sociais e tomaram o espaço escolar, gerando conflitos e controvérsias no decorrer das aulas.

Salientamos, aqui, o entendimento que os conflitos surgem como oportunidades para a percepção da diferença e do contraditório, tão caros à educação democrática. Contudo, procurava manter um diálogo com as/os estudantes e aproveitava, estrategicamente, esses discursos negacionistas para mobilizar uma discussão a partir do tempo presente, bem como compreender como se dava a construção desses argumentos de negação sobre a ditadura militar, que pretendiam justificar atos que feriam os Direitos Humanos.

Na minha prática de sala de aula, foi possível perceber que uma das principais narrativas negacionistas, circunscrita na afirmação que durante a ditadura militar a violência contra o cidadão era menor, se baseava, sobretudo, naquelas que apresentavam os militares como mais rígidos em relação a punições, ou seja, só sofriam com perseguições quem “merecia tal tratamento”. Procurando entender o processo de constituição desse imaginário, me propus a investigar as origens das fontes utilizadas para essa interpretação. O que me inquietou foi perceber que a origem das interpretações estava na circulação desses debates em redes sociais, bem como nas falas de familiares que reivindicavam a memória como sinônimo de verdade, o que conferia a esses atores um ar de autoridade para contestar a história e o conhecimento científico.

A censura do tema ditadura militar no ensino de História em um contexto que infinidades de informações sem base científica estão ao alcance dos alunos, não seria o melhor caminho para desconstruir o negacionismo. Compreendemos que as alunas e os alunos precisam estar em um ambiente seguro e aberto ao debate para expor as suas percepções. Em vista disso, ao longo deste trabalho, defenderemos a concepção de que integrar os temas

sensíveis no ensino de história utilizando estratégias e objetivos bem definidos se torna tarefa cada vez mais urgente.

Propor o diálogo dos temas Golpe de 1964 / ditadura militar com o tempo presente dos estudantes, um tempo pleno de tensões proporcionadas pelo avanço de narrativas negacionistas e autoritárias nos ensejou uma aproximação com o debate sobre a História do Tempo Presente e sua pertinência para pensar o ensino de História.

A partir de tais indagações e participando dos debates inquietantes com meus pares nas aulas das disciplinas obrigatórias e eletivas do profhistória, bem como os debates com o professor- orientador Fábio Garcez, decidimos por construir a dissertação a partir de um tema do tempo presente: o negacionismo no ensino de história, concentrando o estudo nos temas sensíveis da História do Tempo Presente, assim como nas consequências da negação de fatos com evidência historiográfica para o processo de ensino-aprendizagem.

A escolha por temas sensíveis foi feita pela percepção de sua relevância social e sua demanda no tempo presente. Por serem questões controversas, envolvem disputas por versões e memórias coletivas que, na maioria das vezes, a sociedade não construiu um consenso. Por esse motivo, são questões mais vulneráveis às informações falsas ou sem fundamentação historiográfica, que atualmente se espalham em um ritmo acelerado nos meios de comunicação.

Assumimos, aqui, o posicionamento da história como conhecimento científico e, consequentemente, a legitimidade do ensino de história construído através de métodos de pesquisa, por meio de uma abordagem que valorize a investigação, a busca por fontes e o protagonismo dos estudantes. Para isso, é necessário o reconhecimento de que o ensino de história desempenha um importante papel na compreensão do tempo presente, viabilizando instrumentos para que alunos e alunas possam fazer escolhas conscientes para a análise de temas polêmicos.

Nesse sentido, aspiramos construir no ensino de história práticas que possam questionar narrativas sem fundamentação científica e notícias falsas que circulam nos ambientes virtuais e chegam em sala de aula através da negação da disciplina escolar. Dessa forma, defendemos a valorização do protagonismo juvenil mediante o uso de práticas que incentivem a autonomia, a criticidade em ambientes virtuais e a sua autodeterminação na sociedade através da inserção de temas sensíveis em sala de aula. Para tanto, cabe superar a prática do ensino de história neutro e pouco conectado com a realidade do aluno.

Para tal fim, dividimos a dissertação em três partes. No primeiro capítulo propomos debater a legitimidade da História como conhecimento científico, dialogando com o autor

Jörn Rüsen (2015), tendo como temas a verdade científica e os métodos da pesquisa historiográfica, ressaltando que tais regras e procedimentos que são vinculados a pesquisa historiográfica validam a história como um saber científico. Enfatizamos nesse capítulo que um dos desafios para essa questão é o negacionismo e os seus entrelaçamentos como o revisionismo, que se potencializou nos últimos anos com a ascendência das direitas no Brasil e no mundo, bem como o aumento considerável do compartilhamento de informações nas redes sociais, que se tornaram ambientes congruentes para práticas de falseamento e manipulações sobre o passado por esses grupos.

Nessa perspectiva, refletimos, ainda, sobre o ensino de história no/do tempo presente e o papel social do professor em uma realidade que nos impõe repensar as nossas práticas e encontrar caminhos propícios para uma aprendizagem significativa que possa transformar a realidade que experienciamos.

Entretanto, abordar temas sensíveis da história do tempo presente requer o entendimento de suas peculiaridades e desafios. Em vista disso, no segundo capítulo desenvolveremos o conceito de história do tempo presente, sua consolidação como um importante campo da história, dialogando com as contribuições de historiadores nacionais e estrangeiros que propõem reflexões sobre a História do Tempo Presente em torno das dificuldades do ensino e pesquisa de uma história ainda em processo, com acontecimentos em andamento.

Consequentemente, a abordagem de temas sensíveis na história do tempo presente aumenta ainda mais o desafio, por se tratar de temas vivos na sociedade, “especialmente se o tema abordado em sala de aula está presente intensamente nas mídias e são objetos de controvérsia” (FALAIZE, 2014, p. 228), sendo necessário o seu desenvolvimento e abordagens no segundo capítulo.

A partir de tais diálogos, apontamos as questões principais relacionadas a ditadura militar que são mais abordadas no contexto atual, enfatizando as pesquisas dos historiadores Carlos Fico (2019) e Marcos Napolitano (2014), delimitando as consequências a curto, médio e longo prazo do governo ditatorial para a vida da classe trabalhadora, materializando uma narrativa que a ditadura atingiu toda a sociedade e de diferentes formas, seja pela censura, pela autocensura, pela supressão de direitos trabalhistas entre outros, e não apenas uma pequena parcela da sociedade que se envolveu diretamente na luta armada. Nesse sentido, buscamos dialogar com pesquisas do profhitoria que debateram sobre o ensino da ditadura militar e caminhos encontrados para desenvolver esse tema controverso em sala de aula.

No terceiro capítulo, avançamos no debate sobre o ensino da ditadura militar com foco em uma aprendizagem que gere conexão e protagonismo para os/as estudantes. Iniciamos essa questão dialogando com e Bell Hooks (HOOKS, 2017) e Paulo Freire (FREIRE, 1996) sobre o ensino focado na realidade dos alunos e alunas, ampliando a sua compreensão do tempo presente e sua participação no contexto em que vivem. Nesse sentido, defendemos que os alunos sejam sujeitos da construção do seu conhecimento, se engajando e tendo poder de escolhas nesse processo. Aqui nos apropriamos da pedagogia engajada de Bell Hooks (HOOKS, 2020) que vai ao encontro de Freire ao defender a educação como prática de liberdade. Dialogando com as questões levantadas pela autora, propomos práticas que potencializem o envolvimento dos alunos, valorizando a presença e a contribuição de cada um, de forma a criar uma comunidade para o ensino de história e especificamente dos temas sensíveis, tendo como balizador o desenvolvimento da escuta, ou seja, dar voz a todos os presentes no processo de aprendizagem, sem exclusões, sem predileções.

A partir dessas questões, temos uma sugestão de sequência didática para os/as discentes do 3º ano do ensino médio, utilizando como fontes históricas documentos gerados pela Comissão Nacional da Verdade. A proposta é desenvolver cartas interativas, utilizando elementos como desafios, narrativa e descobertas para estimular o envolvimento dos alunos e alunas ao se colocarem como ativos na resolução de problemas apresentados ao longo das atividades.

CAPÍTULO 1

A HISTÓRIA SOB PRESSÃO

1.1 Os desafios da História escolar no tempo presente

O saber científico se distingue de outros conhecimentos por ter seus alicerces fincados em pesquisas e procedimentos metodológicos específicos. Assim como outras ciências, a história segue critérios específicos para assegurar-lhe a sua validade. Posicionar o lugar da história como saber científico em um contexto desafiador da desvalorização da ciência é essencial para combater a ideia da história como um apanhado de opiniões sobre o passado, aberto a interpretações e ideologias que não estão fundamentadas em métodos científicos. Um debate difícil, mas valioso no nosso tempo presente, que precisa romper com as fronteiras da academia e se estender no ensino de história e na sociedade.

No âmbito da História escolar temos observado uma desconfiança entre os estudantes sobre o caráter de legitimidade do saber histórico, pondo em questão a própria autoridade docente, bem como o caráter científico da História. Portanto, estabelece-se entre os estudantes uma percepção de fragilidade do conhecimento histórico. Não pretendemos aqui investigar este tema, mas oferecemos ao leitor dois caminhos para a reflexão: 1) sugerimos que esta ideia de fragilidade possa ser investigada à luz de tradições disciplinares próprias à construção do campo da História acadêmica, considerando as polêmicas sobre o caráter científico dos saberes produzidos no campo; 2) entendendo que os saberes escolares tem como referência os saberes acadêmicos, sugerimos considerar as hierarquias entre os saberes escolares, ancoradas em tradições curriculares fundadas na racionalidade científica do século XIX. Dois caminhos que podem nos ajudar analisar as assimetrias na organização da disciplina história escolar.

Posto que há uma valoração diferenciada do conhecimento histórico escolar¹ entre os alunos, qual o caminho para superar a dicotomia entre saber histórico e saber científico no âmbito da escola? Um desafio não só da história, mas da totalidade das ciências humanas. Isso fica evidente quando verificamos nas aulas da educação básica a associação da ciência com as disciplinas relacionadas às áreas exatas, físicas e biológicas, mas existe um estranhamento automático quando relacionamos às disciplinas de humanas. O senso comum que leva a crer

¹ Possui uma natureza própria, se diferenciando do conhecimento histórico acadêmico. É construída socialmente através da “elaboração e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais(...) possui objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos da história acadêmica” (Silva, 2019, p. 52).

na falta de utilidade do conhecimento histórico e social na vida prática dificulta essa percepção, circunstância essa agravada com políticas curriculares que desvalorizam as ciências humanas com projetos de esvaziamento do currículo e da carga horária dessas disciplinas. Como uma das consequências temos a construção da ideia incorreta de que o aluno precisa apenas do conhecimento de matemática e português para se inserir no mercado de trabalho, e pouco importa se sabe ou não o que aconteceu em um tempo que já passou! Ideias essas que são compartilhadas pelos agentes escolares, cristalizadas e reproduzidas pelos grupos hegemônicos para manter as desigualdades e relações de dominação.

A valorização da história, assim como as demais ciências humanas, passa pela definição dos objetivos e funções da disciplina, assim como as características que a posicionam como um saber científico.

Consideramos que a história é construída por pesquisas estruturadas em um conjunto de regras e caminhos que compõem o método histórico. De acordo com Rüsen (2015), a utilização desses procedimentos metódicos assegura a validade e a pretensão de verdade, sendo necessário a junção dos conceitos de plausibilidade, pertinência e aptidão para construção da verdade. Contudo, todas as pretensões de sentido têm como objetivo a verdade, sendo diferenciadas pelas ponderações que as fundamentam. O autor explora a diversidade da verdade em uma extensa lista, a fim de exemplificar a complexidade do conceito, como pode ser observado no organograma abaixo:

Pretensões de verdade e e os critérios de validade nos quais se baseiam:



(RÜSEN, 2015, p. 62)

São dimensões distintas que carregam objetivos específicos, mas destacamos na nossa pesquisa a “verdade científica” e a “verdade retórica”, que estão em lados opostos, intencionalmente, no esquema acima. A verdade retórica é muito explorada no nosso tempo presente, embora não exclusivo dele, principalmente em construções sobre o passado sem qualquer compromisso com as evidências ou métodos científicos.

Em contrapartida, o pensamento histórico científico vincula o conceito de verdade aos procedimentos metodológicos da pesquisa:

Todas as histórias enunciam pretensões de verdade. Elas articulam essas pretensões de modo muito diversificado. (...) O pensamento histórico torna-se ciência, então, quando a efetivação dessas pretensões de verdade depende de procedimentos metódicos; quando são metodizadas. Ciência é método - nenhuma disciplina, nenhuma especialidade pode contornar essa exigência, se quiser engalanar-se com a qualidade da cientificidade (RÜSEN, 2015, p. 64).

Como saber científico, a história qualifica a verdade como o resultado de uma “constituição de sentidos”, construídos por procedimentos metodológicos que podem ser validados, modificados e rejeitados na comunicação discursiva e, acima de tudo, revestida de sentidos para o tempo presente.

Por conseguinte, o método histórico é o caminho percorrido na pesquisa historiográfica para responder às questões que são elaboradas. São as regras e procedimentos necessários que a validam como ciência. Através desses procedimentos metodológicos, a pesquisa historiográfica baseia-se na pretensão da capacidade de gerar concordâncias que irão orientar a visão da realidade e das decisões tomadas pelos indivíduos no seu tempo. Tal "concordância" se dá de modo diverso e em graus diferentes. “As histórias, regra geral, não são apropriadas em sua totalidade e sem quaisquer restrições, mas sim de forma própria, discursiva, ajustadas por assim dizer ao horizonte de interpretação dos receptores” (RUSEN, p. 69. 2015). Considerando que esses receptores são alunos e alunas, devemos deixar evidente em nosso trabalho pedagógico que a pesquisa histórica é construída através de metodologias específicas, sendo, portanto, um passo substancial para diferenciar a disciplina história escolar das narrativas negacionistas.

Tais ações são demandas de nosso tempo presente, que nos impõe uma necessidade cada vez maior de posicionar a história como ciência que, por seguir procedimentos metodológicos para a sua construção, precisa ter validade para a sociedade no sentido de construir conhecimento social significativo e, consequentemente, consensos. No que tange a ditadura civil-militar, “se partirmos do suposto que a história não pode estabelecer verdades já estaríamos entregando a derrota de antemão” (MOTTA, 2020, p. 37). Isso não significa buscarmos o reconhecimento da história como verdade incontestável (ou imutável), mas, a partir da pesquisa histórica, estabelecer verdades básicas, que podem ser imprescindíveis em tempo de negacionismo e notícias falsas que se intensificaram nos últimos anos.

Tal fenômeno de falseamento de informações aumentou com a massificação das redes sociais, muito utilizadas como instrumento para questionar o conhecimento científico. Quais

respostas teríamos para essa realidade? É inegável que uma delas é a reafirmação da cientificidade da história de forma explícita e inteligível no ensino de história e no debate público, assumindo o historiador e o professor um importante papel ético nesse processo.

É importante reforçar que esse não é um caminho simples, pois essas problemáticas do tempo presente inserem novos desafios para professores e professoras, levando-os a repensarem as suas práticas e exigindo um aprofundamento maior em temáticas e debates sobre a teoria da história.

1.2 A pesquisa e o ensino de história em tempos de negacionismo

Nos últimos anos, o negacionismo tem sido utilizado como importante instrumento do movimento conservador no Brasil para conquistar partidários e tentar frear os avanços de pautas sociais, com vistas a preservar os privilégios de classes hegemônicas. Estudos do profhistória sobre revisionismos e negacionismo já levantam essa questão, como ressalta Genari:

“Os recentes avanços em pautas identitárias, sobretudo ligadas questões étnico-raciais e de gênero têm como contraponto reações organizadas e, ao mesmo tempo, difusas, que buscam solapar as conquistas e os próprios movimentos em busca de cidadania. Os esforços em cercear a ação docente nas mais diversas áreas, sobretudo nas Ciências Humanas, estão diretamente ligados a isso. Em face a esse quadro, compreendemos que tais forças de retrocesso são uma ameaça aos próprios alicerces da democracia, e não apenas ao seu aprofundamento”. (GENARI, 2018, p.32)

Entendemos também o negacionismo como estratégia política ou movimento de defesa, com o destaque para negações sobre a ditadura militar que alcançou maior proporção após as comissões da verdade², “afinal, dentro (e fora) da ‘Razão de Estado’, ontem (e ainda hoje) era (e é) possível justificar o injustificável: tortura e assassinato” (PEREIRA, p. 877, 2015). Como saída, temos observado a utilização do apagamento da história ou a deturpação de exposições sobre o passado.

² A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei n. 12.528, de 13 de novembro de 2011, após um debate que se iniciou em 2008, durante a XI Conferência Nacional de Direitos Humanos. A CNV, enquanto uma política de memória, caracteriza-se por um processo coletivo de significação do passado recente em que se procura orientar as ações e investigações entre “futuros passados”, “passados presentes” e “passados que não passam” (BAUER, 2015, p. 121). Para aprofundamento sobre a Comissão Nacional da Verdade, ver BAUER, Caroline Silveira Bauer, “Como será o passado?: História, Historiadores e a Comissão Nacional da Verdade”, Jundiaí, 2017.

Com uma nova roupagem, e utilizando recursos tecnológicos em rede, as direitas³ no país ocupam espaços cada vez maiores, conquistando apreciadores principalmente com a propagação de “fake News”⁴. Boa parte da captação de seguidores ocorre a partir da reafirmação do senso comum, com pensamentos conservadores sexistas, racistas e antidemocráticos que estão na estrutura da sociedade brasileira. Em tempos de pós-verdade⁵, o negacionismo encontra um campo aberto para a sua disseminação. Em algumas interpretações é possível identificar visões anacrônicas que relembram a Guerra Fria, principalmente sobre a incoerência do “perigo comunista no Brasil”. Procedimento identificado constantemente em afirmações que não se preocupam em apresentar dados ou fontes, mas criar um clima de desconfiança e polarização, conforme podemos assinalar a seguir:

“Diante de questões inescapáveis, como das violações de tratados sobre Direitos Humanos, como as normas da Convenção de Genebra, um redirecionamento da discussão visando à construção de um culpado, um inimigo perigoso contra o qual não haveria outra saída senão recorrer aos métodos empregados. Esse esforço envolve o uso de conceitos guarda-chuva e também afirmações alarmantes sem o respaldo de fonte alguma – quem seriam, afinal, esses subversivos? Quais setores midiáticos são por eles controlados? Quem recebe esse montante de dinheiro, e quanto seria ele, precisamente? A intenção, é claro, não é mostrar nenhuma dessas informações” (GENARI, 2018, p. 36)

Mas esse movimento de recrudescimento das direitas não é exclusivo no Brasil. Observamos práticas parecidas em outros países, ponderando as especificidades de cada realidade, com destaque para a liderança de Donald Trump⁶ e Boris Johnson⁷, que se ancoram

³ Direitas no plural pois se referem a um grupo heterogêneo, que flutua entre o neoliberalismo e o autoritarismo. Para Luís Eduardo Soares (2018), as diversas direitas surgiram, sobretudo, no pós 2013, “quando se anuncia o colapso da representação, se exercitam então alternativas, linguagens, vocabulários, atores e protagonistas novos” (LIMA, CHALOUB, 2018. p.339). Nessa perspectiva, Fabio Gentile identifica três vertentes de direitas que associam interesses: os neopentecostais que passaram a atuar na política a partir da década de 1970; os institutos liberais criados para difundir o liberalismo na década de 1980, e o movimento em torno de Jair Bolsonaro, com pautas moralistas, contrárias aos direitos humanos e ao autoritarismo que remete a ditadura militar. (GENTILE, 2020)

⁴ Na introdução da obra “Do Fake ao Fato” os organizadores constroem o entendimento de “fake” como um fato estruturante da vida contemporânea, que não pode ser eliminado com as ferramentas tradicionais da historiografia ou reduzida como uma manipulação falsificadora, precisa ser entendida em um contexto maior de apropriação violenta do patrimônio cultural coletivo (ARAÚJO; KLEM; PEREIRA, 2020).

⁵ O Dicionário Oxford definiu que a pós-verdade, relativo ou referente a circunstâncias nas quais os fatos objetivos são menos influentes na opinião pública do que as emoções e as crenças pessoais, foi a palavra do ano de 2016, alcançando destaque no contexto do Brexit as eleições presidenciais nos EUA. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/16/internacional/1479308638_931299.html. Acesso em 25 de janeiro de 2023.

⁶ O uso massivo de fakenews por Donald Trump pode ser consultado em: 1) “Washington Post” com as afirmações não verdadeiras de Donald Trump enquanto esteve na presidência dos EUA. Disponível em

na dúvida e na propagação de notícias falsas que tem como base teorias conspiratórias, o que a escritora Anne Applebaum relaciona como realidade alternativa que alimenta os seus seguidores e são organizadas sistematicamente como estratégias de marketing e campanhas nas mídias sociais. No caso específico de Trump:

“Os norte-americanos estão decerto familiarizados com os meandros pelos quais uma mentira pode intensificar uma polarização e inflamar a xenofobia: Donald Trump ingressou na política americana graças à falsa suposição de que o presidente Barack Obama não teria nascido nos Estados Unidos – uma teoria conspiratória cuja força foi gravemente subestimada na ocasião e que abriu caminho para outras mentiras”. (APPLEBAUM. 2018)

Diante de um cenário de desconstrução de narrativas políticas e de negação do fato, as repercussões para o mundo científico são inevitáveis. Podemos destacar o descrédito dos saberes das áreas das Ciências Humanas na sociedade, geralmente vistos como doutrinários, carentes de objetividade e de neutralidade. Não por acaso, os pesquisadores têm se voltado ao estudo do negacionismo. No âmbito da historiografia e das ciências sociais, o negacionismo vem ganhando atenção crescente nos últimos anos. De acordo com o sociólogo Cristiano das Neves Bodart, “a expressão negacionismo, em geral, refere-se a prática de negar uma realidade como meio de escapar de uma verdade desconfortável (...), sendo a negação aos conhecimentos científicos de forma sistematizada e organizada”. (BODART, 2020, p.01).

Esse tipo de abordagem encontrou em ambiências virtuais um potencial para alcançar um público cada vez maior, sendo, portanto, “fundamental darmos especial atenção ao novo lugar das disputas no espaço virtual, sobretudo porque este tem se constituído em poderoso espaço de educação histórica”, conforme afirma Meneses (2019, p. 82). É válido ressaltar que a presença cada vez maior de conteúdos ligados ao negacionismo histórico nas mídias digitais não é improvisado e nem tão pouco desprezioso. O historiador Rodrigo Patto de Sá Motta, pesquisador especializado no estudo do período ditatorial brasileiro, chama a atenção em seu artigo intitulada “A história no olho do furacão”, para o empenho das lideranças de direitas em explorar os espaços online, em especial as novas mídias, e disputar a construção e

<https://oglobo.globo.com/mundo/trump-falou-1950-mentiras-em-quase-um-ano-de-governo-segundo-jornal-22247457>; Acesso em 25 de janeiro de 2023. 2) Jornal O Globo com a reportagem que enumera as inverdades de Donald Trump para impulsionar a campanha eleitoral. Disponível em <https://g1.globo.com/mundo/eleicoes-nos-eua/2016/noticia/2016/07/seis-inverdades-ditas-por-trump-e-o-que-acham-seus-eleitores.html>. Acesso em: 25 de janeiro de 2023

⁷ Entre os motivos para a queda de Boris Johnson como primeiro-ministro está o seu posicionamento negacionista durante a pandemia. Disponível em <https://revistaforum.com.br/global/2022/7/7/do-negacionismo-ao-partygate-entenda-derrocada-de-boris-johnson-119839.html> Acesso em: 25 de janeiro de 2023

divulgação do conhecimento, investindo em projetos que constituem-se com o objetivo de reescrever a história tendo como base um revisionismo que privilegie suas concepções ideológicas.

Qual o impacto dos negacionismos no ensino de história na escola básica? Esta é questão central se considerarmos os grandes desafios impostos pela sociedade contemporânea à escola. Para tratar dessa questão, entendemos que a escola também é um espaço de negociações de conflitos. A influência do negacionismo em sala de aula é evidente nos últimos anos, principalmente pelo papel representado pelas redes sociais no cotidiano das crianças e dos jovens na atualidade. Mas a partir de diálogos e atividades reflexivas em sala de aula podemos construir estratégias pedagógicas que nos ajudem a enfrentar os desafios e avançar na mobilização dos alunos em torno de práticas positivas de construção do saber histórico escolar. Mesmo diante de limitações e desafios encontrados na escola pública, esta é ainda um espaço fundamental de socialização se considerarmos que a escola pode ser uma instituição mediadora diante da intensidade que as redes sociais vêm ganhando no âmbito da comunicação entre jovens e crianças. Nesse sentido, encontramos outro ponto de inquietação, que ainda vale investigar: a influência dos ambientes virtuais em sala de aula.

A escola, de maneira geral, por falta de investimento e de uma política pública que promova a introdução de novas tecnologias se encontra em defasagem constante frente às inovações tecnológicas, e esse fato traz ruídos diante da realidade da maioria dos alunos, inseridos no mundo digital. Ultimamente, vem ganhando mais força a utilização dos ambientes virtuais para divulgação de informações, interpretações e debates sobre temas sensíveis, e essa realidade tem trazido repercussões para as aulas de história. Consequentemente, devemos pensar sobre essa problemática, se considerarmos que “o professor encontra diante de si um estudante afetado pelas múltiplas formas de circulação do passado, anteriores e posteriores ao momento da aula (...)”, afora os “(...) materiais diversos que conferem muitas significações do passado, algumas distorcidas, falsificadas e sem autoria”. (SILVA, 2017, p. 122). É relevante observar que a rapidez com que essas informações se espelham em ambientes digitais acabe provocando grandes prejuízos para a compreensão dos processos sociohistóricos, sendo os temas sensíveis um dos principais alvos desse tipo de informação.

Cabe aqui pensarmos estratégias para lidarmos com essas questões em sala de aula, pois ignorar ou desqualificar sem diálogo essa realidade não se resolve as atribulações que

enfrentamos cotidianamente em nossas aulas. Talvez o caminho não seja a recusa da tecnologia no espaço escolar, mas novamente uma negociação, utilizando-a como instrumento motivador para discussões e debates no ensino de história e na desconstrução do negacionismo.

Concomitantemente, o ensino de história enfrenta desafios, ao lidar com visões desconectadas dos fundamentos científicos produzidos nas Universidades. Nesse sentido, a conexão entre as pesquisas historiográficas na academia e o ensino de história na educação básica precisa se fortalecer. É inegável o esforço de aproximação entre esses dois campos e o reconhecimento da sua importância. Mas ainda não alcançamos a plenitude que necessitamos para sermos mais efetivos em uma educação para a democracia e os direitos humanos. Sabemos que a cultura histórica não é determinada apenas pelo ensino de história, existindo muitas variantes, mas ele representa um papel importante nesse processo. Por isso, precisamos constantemente repensá-lo, assim como o papel das universidades e das lideranças acadêmicas, conforme podemos atestar a seguir:

O melhor é enfrentarmos o debate público para evitar que opiniões contrárias ocupem o território sozinhas. É preciso dar mais atenção ao sistema escolar, à história ensinada (o que implica o atualíssimo tema de matrizes escolares), como também ao conhecimento divulgado nas redes sociais, pelos livros de história dirigidos ao grande público. (MOTTA, 2020, p.41)

“(...) as disparidades entre o ensino de história na educação básica e a academia nos demonstram que, mesmo quando o público é prioritário, nossa produção margeou a sala de aula”. (MENESES, 2019, p.86)

A partir dessa percepção, podemos identificar que a distância entre o campo do ensino e da produção universitária deixou um vácuo que precisa ser preenchido, uma vez que a sala de aula tem um potencial para gerar o interesse por conteúdos históricos que expliquem as controvérsias do tempo presente; um lugar por excelência para a construção do saber histórico escolar. O resultado desse afastamento, ao nosso ver, é que as demandas pela história de temas sensíveis ao nosso tempo acabaram sendo absorvidas por grupos reacionários que constroem uma narrativa que desqualifica os historiadores e os professores de história para potencializar seus argumentos negacionistas. Desta forma, aproximar esses dois campos através de pesquisas e ações que possam desconstruir versões sem fundamentação histórica seria imprescindível para a construção de um ensino significativo que valorize a função da história como disciplina escolar.

1.3 O tempo presente e o ensino de história

A escola reflete as tensões e disputas sociais provocadas pela circulação do negacionismo. Tornou-se perceptível durante as aulas que narrativas negacionistas foram amplificadas em momentos sensíveis a partir da exploração midiática de temas como violência impetrada por agentes do Estado e a banalização dos Direitos Humanos. Narrativas que romperam o ambiente das redes sociais e tomaram o espaço escolar, gerando conflitos e controvérsias no decorrer das aulas.

A partir de minha experiência na educação básica, venho verificando nos últimos anos que o negacionismo perpassa pela maioria das aulas de história, provocando tensões na relação entre professores e alunos, em um movimento que desqualifica a disciplina e os métodos científicos. A isenção dos professores a tais questões significa assentir que os alunos fiquem suscetíveis a interpretações que, na maioria das vezes, são construídas a partir de narrativas desprovidas de validação científica. Mas como dialogar com uma sociedade que vê professores e professoras com desconfianças e em muitas vezes reverberam falas e intimidações que são claramente estimuladas pelo presidente eleito em 2018? São desafios postos no tempo presente e que exigem estudos e debates no ensino de história para serem superados.

Tais problemáticas ficaram explícitas no programa “Escola sem Partido”, com propostas de leis em alguns estados, como o Rio de Janeiro⁸, além do projeto de lei 867/2015 que propõe a sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁹. Uma das principais proposições é a proibição de “doutrinação política e ideológica” nas escolas, contudo, sem deixar claro no documento a definição de doutrinação, dando brechas a muitas interpretações. Fernando Penna, professor que promove debates nas escolas e no meio acadêmico chamando atenção sobre os perigos do programa “Escola sem Partido”, alerta que “segundo a proposta, a escola deveria limitar-se à transmissão de um conhecimento produzido em um outro espaço, sem dialogar com a realidade em que o aluno está inserido” (PENNA, 2016, p. 46), constituindo, assim, uma ameaça à liberdade de ensinar e à educação emancipadora que prioriza o contexto e as vivências dos/as estudantes.

⁸ Projeto de Lei disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>. Acesso em 25 de agosto de 2022.

⁹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em 25 de agosto de 2022.

O programa, ainda, proíbe atividades que possam entrar em conflito com convicções religiosas e morais dos responsáveis do/as alunos e alunas, ignorando a diversidade que existe nos espaços escolares e a dinâmica do processo de socialização, com a valorização das diferenças e o reconhecimento de realidades distintas à formação familiar dos/as educandos/as. Nesse sentido, entendemos que

“(...) temos um terreno de enfrentamentos, mas vale lembrar que a tarefa da escola é dupla: alfabetização científica e sociabilidade do espaço público. As razões de ordem científica – por exemplo aquelas ligadas à saúde sexual e reprodutiva – podem não coincidir com valores familiares e religiosos sobre o mesmo tema. A sociabilidade no espaço público – que contempla igualdade de tratamento entre homens e mulheres – pode colidir com crenças e moralidade religiosa que muitas vezes naturalizam a posição inferior das mulheres. Mas, repetimos, é para isso que se vai à escola, para ampliação de horizontes, e não para a simples confirmação de expectativas trazidas da família ou outros ambientes. (SEFFNER, 2019, p. 23)

Mergulhar nas polêmicas desse mundo, portanto, é essencial para o ensino de História, pois a construção do conhecimento em História parte diretamente das questões do tempo presente. É a partir dele que projetamos questionamentos sobre o processo histórico e conferimos damos sentido à aprendizagem da disciplina. Falamos a partir desse lugar, de suas demandas e contextos, logo, “o passado é relevante para o presente e é por ele - pelo presente - constituído” (MONTEIRO, 2012, p.200). Ao contrário disso, o ensino de história desconectado com o tempo presente e a realidade dos alunos e alunas inviabiliza a conexão com a disciplina e não contribui para a compressão do mundo em que vivem.

Nesse sentido, o tempo presente serviria como um instrumento utilizado pelo professor para despertar o interesse dos discentes por outros períodos da história, mobilizando o aluno a pensar outras realidades distantes do seu tempo e dos limites do seu conhecimento. Mas para além de ser um recurso, o tempo presente estrutura o ensino de história, com a sua presença nas escolhas que são feitas por professores e professoras, nos questionamentos levantados a partir de uma demanda atual e na realização de atividades e interações que ocorrem dentro e fora da escola (MONTEIRO, 2012).

O ensino de história pensado a partir do tempo presente envolve temáticas tão fronteiriças às realidades dos estudantes e que, em vários momentos, entram em conflito com o senso comum construído socialmente. Quanto mais próximo ao contexto atual, maiores serão as chances de temas sensíveis aparecerem no espaço da sala de aula. Mas os desafios são imensos, já que os professores ensinam história no tempo presente, nesse tempo imerso em crises e ameaças à democracia e aos direitos humanos; ameaças que investem em

narrativas negacionistas e na depreciação da história como ciência. Tal realidade impõe o reconhecimento do papel social da disciplina e, conseqüentemente, do professor.

Localizar o papel social e educacional que a disciplina história escolar exerce é um procedimento importante para estabelecermos a construção do currículo e dos caminhos que serão desenvolvidos no ensino de história em tempos de negacionismos. As indagações “porque ensinamos história?” e “qual a função social do ensino de história?” são questionamentos que devem ser feitos continuamente de forma planejada e consciente por professoras e professores para a construção de objetivos dotados de sentidos para os discentes.

Muitas respostas do senso comum a questão “Porque ensinar história?” estão presentes em sala de aula, a exemplo do estudo sobre povos que existiam em passados longínquos, sem qualquer relação ao que é vivido. Identificamos, também, uma afirmação comum quando os/as alunos/as são orientados/as a pensar na importância do estudo da disciplina, em que afirmam a necessidade de conhecer o passado para não repetir os mesmos erros, externando a ideia da reprodução de fatos no presente tais como aconteceram no passado. Conseqüentemente, por esse imaginário, a história é um conjunto de lições e, “abastecidos” com esse “manual histórico”, vamos progredir para uma sociedade idealizada. Uma visão que precisamos problematizar com os alunos pois, além de outras questões, esconde a complexidade das relações humanas no tempo.

Uma vez que propomos tratar da história na condição de ciência, vale considerar o debate sobre a construção da História disciplinar no âmbito da academia e da História escolar. O fato de a História disciplinar ter se construído em relação estreita com a construção do Estado constitucional, conferiu a História disciplinar um lugar privilegiado na construção da cidadania. Sobre o contexto da criação da história como disciplina na França, François Furet reafirma que “a história não é nunca inocente” (FURET, 1991, p. 109), representando com propriedade os seus diferentes usos e objetivos, tensionados pelos interesses de cada contexto histórico, assim como o afastamento da ideia de neutralidade da história, que não faz parte do seu caminho até aqui. Ao longo dessa trajetória, podemos observar que a resposta para a pergunta “Por que ensinar história?” se modifica, ou pressionado por problemáticas,

demandas e objetivos dos docentes, ou por interesses das classes dirigentes no controle que é exercido sobre a escola e seus saberes¹⁰.

No caso brasileiro, o ensino de história esteve ligado diretamente, aos interesses das classes dominantes, à construção de identidades e à formação do nacionalismo, particularmente importantes tanto na origem da nação brasileira no Império e, também na República. De acordo com Magalhães (2003), cabia à história como disciplina escolar construir memória da nação como unidade indivisível, fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro de um país. Se a ideia de nação homogênea perde força como referência de construção de narrativas históricas, torna-se necessário a discussão dos objetivos do Ensino de História entre os professores, pois a aula de história pode ser um espaço de contra hegemonia ou um lugar de reposição de costumes e valores. As escolhas conscientes dos professores serão decisivas nesse processo, sabendo que, o professor, se não fizer uma escolha proposital, a fará sem ter consciência disso. Reproduzindo assim o discurso e os interesses das classes dominantes, conforme alerta Albuquerque (2016).

No entanto, se propomos como objetivo uma educação que rompa com as desigualdades e a dominação de um discurso hegemônico, o ensino de história precisa ter uma outra abordagem e objetivos distintos. Nesse sentido, ensinamos história para que os nossos alunos tenham a percepção da sociedade em movimento no tempo. Que as diferenças no tempo existam não para serem somente toleradas, mas para que sejam compreendidas como parte da aventura humana além dos limites impostos em sua realidade local e do seu tempo. Emerge, portanto, o diferente e a escola passa a ser, com isso, um ambiente de conflitos, onde os valores e conceitos familiares e religiosos são confrontados com outras realidades; um conflito necessário, segundo Albuquerque (2016), se o objetivo for preparar o aluno para conviver com o diferente, com o distante, com o estranho, com a alteridade, com a descontinuidade, com a mudança.

O ensino de história não pode buscar a neutralidade, a adaptação, a conformidade e evitar divergências, ao contrário, “ensinar história é produzir marcas temporais” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 40). Não é só uma sucessão de acontecimentos, datas e nomes, mas compreender e vivenciar traumas e dores através da narrativa histórica, afetando o/a

¹⁰ Duas obras representativas do estado da arte do debate sobre o ensino de história em diferentes conjunturas históricas, são: BITTENCOURT, Circe M. F., “Ensino de História: Fundamentos e métodos, São Paulo, 2011; FONSECA, Selva Guimarães. “Caminhos da história ensinada”. Campinas: Papirus, 1995.

aluno/a, deixando marcas que o/a colocará em posição diferente frente às problemáticas do nosso tempo presente.

O momento atual evidencia que o caminho do ensino de história se dá com continuidades e rupturas, e a disputa pelo currículo e ensino da disciplina mostra os usos intencionais e nada inocentes da história. Lidar com essa problemática requer cada vez mais desenvolver a autonomia de alunas/as e a compreensão significativa da história, relacionando-a com as experiências presentes nas falas dos estudantes em sala de aula. Na busca pelo ensino de história com aprendizagens significativas, entendemos que:

Transformar o passado num agora implica em mostrar a sua conexão com o que é vivido, no presente, pelos alunos; implica estabelecer conexões entre os tempos, não para criar meras continuidades, mas para encontrar os pontos de semelhança e os de rachadura. (ALBUQUERQUE, 2016, p.37)

Sendo assim, explorar o tempo presente nas aulas de história possibilita criar um ambiente propício para um maior engajamento de alunas/as, pois se articulam com as suas vivências. Nesse contexto, o papel social do professor fica mais evidente, principalmente quando temos como referência o ensino de história que questiona movimentos autoritários de lideranças políticas, evidentemente representados pelo ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. Tema muito espinhoso para dialogar em sala de aula diante da pressão por uma educação neutra e não partidária. Em decorrência, temos novos desafios para o professor assumir com clarividência um posicionamento no ensino de história fundamentado nos valores democráticos, na pluralidade e nos direitos humanos, buscando integrar tais fundamentos ao compromisso ético de desmistificar o senso comum e o negacionismo, e consequentemente valorizar o conhecimento científico orientado pela busca da verdade. Nesse sentido, “é preciso repensar o lugar da sala de aula de história como espaço de produção de conhecimento e contribuição para o entendimento do processo de construção da memória. E, nesse sentido, repensar o papel do professor de história no ensino da ditadura como um braço importante da dimensão de garantia da reparação, da memória e da verdade” (Quinan, 2016, p. 26).

CAPÍTULO 2

ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA E NEGACIONISMOS

2.2 A história do tempo presente e o ensino da ditadura militar

Pesquisar períodos da história do tempo presente e propor atividades no ensino de história relacionadas a tais temas demanda habilidades e estratégias, pois envolve acontecimentos ainda em andamento e totalmente inseridos na conjuntura atual. A história do tempo presente está consolidada como um importante campo da historiografia, mas até chegar a esse posicionamento, enfrentou questionamentos e desconfiças nas últimas décadas.

Reverendo essa trajetória, podemos ressaltar que o interesse pela História do Tempo Presente passou a ter destaque após a segunda metade do século XX, acompanhando o interesse em compreender o contexto da Segunda Guerra Mundial e as suas consequências. A relevância em estudar o período ganhou proporções crescentes impulsionada pela busca da sociedade por respostas que pudessem explicar a sua realidade. A historiografia francesa pode ser apontada como uma importante referência na história do Tempo Presente, promovendo discussões sobre o assunto e, conseqüentemente, o mesmo caminho foi percorrido por diferentes países que descortinavam nesse campo instrumentos necessários para responder as demandas do presente (BEDARIDA, 2002; DOSSE, 2012; ROUSSO, 2009). No Brasil, a HTP chega mais tardiamente, sendo organizados núcleos de pesquisa sobre a história do tempo presente, com importantes contribuições e debates sobre as problemáticas do nosso tempo.¹¹

A denominação história do tempo presente ocupa um importante lugar nos debates historiográficos: história do tempo presente, história imediata ou história muito contemporânea, são algumas designações:

A história do tempo presente está na intersecção do presente e da longa duração. Esta coloca o problema de se saber como o presente é construído no tempo. Ela se diferencia, portanto, da história imediata porque impõe um dever de mediação. Alguns historiadores, porém, preferem utilizar a noção de história

¹¹. Para saber mais, consultar:

Laboratório de Estudos do Tempo Presente (TEMPO): <https://blogdotempopresente.wordpress.com/>. Acesso em 25 de janeiro de 2023

Laboratório de História do Tempo Presente da UFMG: <https://www.fafich.ufmg.br/lhtp/>. Acesso em 25 de janeiro de 2023

Observatório do Tempo Presente (UFF): <https://www.observatoriotempopresente.com.br/>. Acesso em 25 de janeiro de 2023

imediate, como é o caso de Jean-François Soulet, que coordena a revista *Cadernos de história imediata*, outros preferem a noção de história do muito contemporâneo, como é o caso de Pierre Laborie. Alguns são ainda mais críticos, como é o caso de Antoine Prost para o qual a história do tempo presente não é nada mais do que a história em si, que nada a singulariza e que é, por conseguinte, um “pseudoconceito sem conteúdo verdadeiro” (DOSSE, 2012, p. 6)

Dosse defende a singularidade da história do tempo presente que a diferencia dos demais títulos mencionados ao ocupar um lugar de encontro entre o presente e o passado ou, como destaca, o passado no presente. Dessa forma, não seria apenas um período adjacente à história contemporânea.

Nesse sentido, vale visitar um clássico da historiografia para a reflexão sobre a História do Tempo Presente: “a solidariedade do presente e do passado é a verdadeira justificativa da história” (BLOCH, Marc apud BÉDARIDA, 2002, p.221). Nesse sentido, a história do Tempo Presente não está isolada de outras épocas, e os seus acontecimentos se conectam tanto para trazer luz a realidade, quanto para inserir temas históricos de períodos distantes através de outras perspectivas, mobilizando a sua investigação de acordo com as urgências do Tempo Presente. Por conseguinte, o historiador é pressionado a revisar o passado para que dê novos significados e responda aos questionamentos atuais.

Bédarida desempenhou um importante papel para a história do tempo presente, ao fundar e liderar o Institut du Temps Présent (IHTP), um laboratório criado em 1978 na França, que tinha como objetivo desenvolver os estudos da história recente do país. A confluência entre o passado e as demandas do presente seria a principal inovação trazida pelo projeto IHTP, ensejando caminhos possíveis para esse campo de pesquisa (BÉDARIDA, 2002; FERREIRA, 2012). Contudo, enfrentou percalços e questionamentos nos primeiros anos até encontrar o seu caminho que o legitimava e a sua afirmação como importante área de conhecimento.

O primeiro desafio a ser enfrentado pelo IHTP era defender a sua legitimidade científica, respondendo a objeções recorrentes, como a de impossibilidade de consultar os arquivos recentes e a inacessibilidade de um conhecimento objetivo por falta de recuo. Nesse sentido, a história do tempo presente estaria próxima ao jornalismo e não possuiria recursos adequados para analisar a importância, na longa duração, dos fenômenos estudados. (FERREIRA, 2012, p. 105)

A autora justifica os questionamentos ressaltando a importância em assumir os desafios epistemológicos e metodológicos, tendo a preferência para que o tempo recente pudesse ser estudado por historiadores, do que estando sob domínio de jornalistas que não possuiriam o compromisso com o método e as bases científicas.

Outra importante questão levantada por Ferreira (2012) é o afastamento temporal do historiador de seu tema de pesquisa e a objetividade histórica. O historiador jamais é neutro, e a realidade histórica procede de uma mistura complexa de objetividade e subjetividade. Por sua vez, Silva (2017) indaga se a imparcialidade não ocultaria o ponto de vista político do historiador e a possibilidade do seu afastamento das posições do conflito impostos pelo tempo presente. Assim sendo, o autor problematiza a questão ao mostrar que esse ponto de tensão ainda figura nos dias de hoje e que, para muitos historiadores, existe uma impossibilidade de se atingir o distanciamento absoluto. Dessa forma, a mistura entre a objetividade e subjetividade levantada por Bédarida (2002) se faz imprescindível na história do tempo presente

A dificuldade de distanciamento na história do tempo presente nos leva a outra especificidade desse campo de pesquisa, que seria a investigação por uma história ainda em processo, com acontecimentos em andamento que reconfiguram a sua percepção, tornando o ofício do historiador um desafio ainda maior. E por ter esta especificidade é que se torna inviável estabelecer os efeitos dos seus acontecimentos, sendo “um futuro que permanece indeterminado (DOSSE, 2012, p. 14). Partindo da premissa da história do tempo presente como uma história inacabada, “nós assumimos o fato de que as análises que vamos produzir sobre o tempo contemporâneo, provavelmente, terão certa duração e que os acontecimentos vindouros podem mudá-las” (ROUSSO, 2009, p. 205).

Bédarida (2002) destaca que a história do tempo presente por ser uma história inacabada, em constante movimento, é portanto objeto de uma renovação sem fim, e pergunta: “haverá ambição mais bela e missão mais bela para o historiador do tempo presente?” (BÉDARIDA, 2002, p.229). Consequentemente, a história do tempo presente se “reescreve constantemente, utilizando-se do mesmo material, mediante acréscimos, revisões e correções” (Ferreira, 2012, p.107), podendo ser uma vantagem para o trabalho de alguns historiadores conforme indica a autora. Dessa forma, o tempo presente não pode ser fixado, pré-definido, e muito menos estático. Mais do que qualquer pesquisa histórica, está em constante renovação, se movimentando de acordo com novas fontes e interpretações. Isso pode significar uma mobilização cada vez maior por interesses nas pesquisas do tempo recente, sendo este atravessado por rupturas e continuidades que formam camadas não homogêneas da nossa realidade.

É importante destacar a preocupação de historiadores com a visão da história do tempo presente como um julgamento dos acontecimentos recentes, assim como a sua utilização por

diferentes segmentos. A tentativa de valer-se da interpretação de historiadores sobre questões jurídicas de relevância política e social ocorreu no Brasil e em outros países, não havendo consenso na academia em relação à participação ou não de historiadores nessas disputas. Segundo Marieta Ferreira (2012), as instituições e os atores que buscam legitimar suas demandas sociais através da história, pressionam os historiadores a referendar suas visões. Por sua vez, Bédarida (2002, p. 227) sustenta que “à essa demanda convém responder sem hesitação, mas com independência e, é claro, respeitando as regras do ofício, sem temer o campo midiático, mas também sem o procurar.” Nessa perspectiva, o historiador não pode afastar-se de temas sensíveis do tempo presente, caso contrário há o perigo de deixar o caminho livre para interpretações sem fundamentação, mas precisa, por outro lado, encontrar um equilíbrio para que a história não seja definida de forma reducionista e equivocada por um juiz do tempo presente, determinando vilões e mocinhos e se afastando de suas principais finalidades.

Se na historiografia acadêmica, a História do Tempo Presente levou algumas décadas para se afirmar como campo de pesquisa legítimo, o que dizer do ensino dos tempos recentes e seus conteúdos no ensino básico. O primeiro impasse se localiza na organização do currículo, no qual os conteúdos da disciplina seguem uma linearidade temporal que acaba deslocando o estudo de tempos recentes para o final do ano letivo. Como professora do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro, vivenciei a experiência de um planejamento curricular que orienta o conteúdo de história seguindo essa linearidade. Para agravar as dificuldades para tratamento de temas recentes, há um crescente movimento de redução de carga horária para as ciências humanas. Podemos dizer que o recorte em tempo linear dos conteúdos dificulta trazer para o centro do trabalho pedagógico as temáticas mais recentes. Cabe ressaltar que o excesso de conteúdo nos anos finais do ensino fundamental e médio provoca uma disparidade, inviabilizando os debates que envolvem a história do tempo presente, restrita ao quarto bimestre. O que vem ocorrendo, de fato, é que temas sensíveis e valiosos para o contexto que vivemos, como a ditadura civil-militar no Brasil e a redemocratização, acabam sendo explorados superficialmente em sala de aula, isso quando não suprimidos do currículo pela falta de tempo com as demandas que surgem na escola ao final do ano letivo. Sobre essa questão, Cinthia Araújo (2012) chama a atenção para uma tradição da História escolar em que predomina a organização curricular em uma perspectiva temporal linear, resistindo às mudanças de reestruturação, mesmo com o desejo de parte do corpo docente nesse sentido e, completa, que “para mudanças efetivas, é

necessário submeter novas formas organizacionais à aceitação e ao reconhecimento amplo, de modo a promovê-las à institucionalização” (ARAÚJO, 2012, p.20).

Outra tradição arraigada, a nosso ver, encontra-se na concepção da História como estudo do passado. As questões epistemológicas apresentadas pela História do Tempo Presente colocam em questão esta tradição. O que são fatos históricos significativos no âmbito do ensino de História?

A HTP oferece ao professor de História do ensino básico uma fundamentação teórico-metodológica para enfrentar os questionamentos acerca do ensino de História, como um corpo de saberes destituídos de fundamentação e procedimentos metodológicos, especialmente em tempos de avanço de discursos anticientíficos e de desvalorização das ciências Humanas. Tais fundamentos se relacionam com um importante desafio comum ao historiador e ao professor de história: o distanciamento necessário diante do seu próprio presente. Um recuo fundamental para a abordagem de temas sensíveis com rigor metodológico. Nesse sentido, Rouso ressaltava para o perigo que resultaria caso “os historiadores de hoje abandonem essa postura em função de “combates”, mesmo se as causas sejam perfeitamente legítimas” (ROUSSO, 2009, p.212), prática igualmente arriscada para os professores no ensino de história.

Diante de todos os desafios e questionamentos, cabe reafirmar a importância da história do tempo presente para a pesquisa e ensino de história e sua afirmação, com importantes contribuições para a compreensão da conjuntura atual e para novas abordagens a fatos vivenciados a outrora.

2.2 O ensino da ditadura militar como tema sensível

Iniciamos esse debate expondo a complexidade para definir o que torna um tema sensível, isso porque envolve muitos elementos, desde a vivacidade do tema no nosso tempo presente até a didática utilizada para desenvolver esses temas em sala de aula. Gil e Camargo (2018) se inspiram em Mevel e Tutiaux-Guillon para a definição de temas sensíveis como questões quentes ou difíceis e socialmente vivas. Complementa indicando que esses temas são carregados de emoções e politicamente sensíveis, além de serem importantes para o presente e o futuro incomum. Outra relação feita pelos autores é a abordagem de temas sensíveis com a especificidade de estarem relacionados com violações de direitos humanos, embora constatada a existência de temas sensíveis sem essa vinculação.

Com equivalência, Falaize (2014) defende, utilizando os estudos já realizados de Legardez, Simonneaux, a identificação dos temas sensíveis à temas vivos, evidenciando as características para essa categorização:

“Um tema sensível é vivo quando reúne diversos fatores. O primeiro tem a ver com a vivacidade da questão em toda a sociedade, especialmente se o tema abordado em sala de aula está presente intensamente nas mídias e são objetos de controvérsias. O segundo está relacionado aos debates interiores a disciplina (...). E finalmente, para caracterizar a “vivacidade” de uma questão de ensino, é preciso também que ela seja delicada em sala de aula, quando o próprio professor pode ser colocado em dificuldade no que diz respeito aos conhecimentos necessários para ensinar como em função das reações dos alunos. (FALAIZE, 2014, p. 228)

Analisando o recorte temporal da Ditadura Civil-Militar, ela não pode ser considerada tão próxima dos nossos alunos, mas existem outras proximidades que colocam esse período como um tema sensível, principalmente através dos argumentos expostos por Falaize (2014). A ditadura civil-militar voltou a estar nas diferentes mídias nos últimos anos e sua defesa presente nas manifestações de rua e na campanha presidencial em decorrência da atuação de grupos de direita, mas principalmente através do atual presidente Jair Messias Bolsonaro, que constantemente exalta a memória da ditadura publicamente, contrariando as narrativas historiográficas sobre o governo autoritário dos militares a partir de 1964. Mas essa postura não é nova, como ressalta Meneses (2021), durante os seus trinta anos ocupando um cargo no legislativo, o político deixou claro a sua defesa pela ditadura militar, e mais ainda, de acordo com o jornal O Estado de São Paulo¹², a cada quatro discursos feitos pelo político enquanto era deputado, um era relacionado a ditadura militar, envolvendo temas como o golpe, o AI5, a lei da anistia, e a Comissão da Verdade.

No caso do ensino de História, os valores familiares, as percepções de mundo construídas pelos estudantes mediadas pelos meios de comunicação ou por sua inserção na comunidade são os saberes a partir dos quais o professor deverá dialogar. No caso da ditadura militar, integrantes da família podem ter tido vivido experiências diversas durante o regime militar; memórias que serão compartilhadas pelas crianças e adolescentes. Essas memórias podem estar em desacordo com as pesquisas historiográficas e, conseqüentemente, com as

¹² MENEGAT, Rodrigo. Bolsonaro mencionou a ditadura em 1/4 de seus discursos como deputado. 30 mar. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/politica,bolsonaro-mencionou-a-ditadura-em-14-de-seus-discursos-como-deputado,982285>. Acesso em: 12 setembro de 2022.

aulas de história, tornando o tema ainda mais sensível em sala de aula. Ao mesmo tempo, rechaçar ou censurar essa experiência do aluno impossibilita o diálogo ou até mesmo o interesse do aluno em ouvir ou participar das trocas em sala de aula. Assim, o ponto de partida para as aulas pode ser o saber prévio dos alunos, dialogando com os pontos de conflito ao entrarem em contato com o saber histórico escolar.

Outro ponto, que vai ao encontro dos argumentos destacados por Falaize (2014) ao definir o que seria um tema sensível, é a falta de consensos na historiografia em relação às abordagens e análises sobre a ditadura, fato que pode ser percebido a partir do debate acadêmico sobre o tema que lança camadas complexas ao estudo e ensino da ditadura, conforme já destacado no capítulo 1. E por fim, não é novidade que temas da história do tempo presente no ensino sejam constantemente ameaçados pela vigilância sistemática incentivada por lideranças políticas. Com o discurso deturpado de neutralidade, como a exemplo do projeto Escola sem Partido, o objetivo é afastar os debates da sala de aula que se relacionam diretamente com as problemáticas do nosso tempo, assim como as ameaças constantes à democracia. Lidamos com uma situação de constrangimento aos professores que orientam suas aulas por demandas do tempo presente e sensíveis aos alunos. Sob acusação de doutrinação, os professores são atacados por diferentes grupos, tais como a família, a mídia, as instituições religiosas e, como já destacamos, o estado (GIL; CAMARGO, 2018).

Ainda existem as simplificações de produções feitas por jornalistas, nem sempre dialogando com a complexidade desses temas mediante consulta às produções historiográficas. Consequentemente, são essas interpretações equivocadas que chegam com mais facilidade ao alcance dos alunos e, em muitos casos, se popularizam também entre os professores do ensino básico. Além dos recursos informacionais que divulgam variadas versões, é necessário considerar uma questão cara a relação entre a produção historiográfica e a sua transformação em matéria de ensino, qual seja, a lenta incorporação das pesquisas no âmbito dos livros didáticos. Seguindo essa lógica, Ferreira (2012) destaca a constatação da distância entre as inovações historiográficas e a integração marginal dessas contribuições para a renovação dos manuais didáticos que produzem versões da memória coletiva. Outro problema a ser considerado na historiografia escolar é a tradição que permeia os conteúdos em ensino de História no sentido de contribuir para a construção de uma narrativa única. Nesse sentido, cabe a questão proposta por Ferreira (2012, p.111): “Como integrar o ensino dos passados sensíveis a um ensino que pretende privilegiar a transmissão de uma memória comum que visa neutralizar os pontos de conflito dentro da sociedade? ”

Pergunta que deve orientar toda e qualquer construção de propostas de ensino que busquem tratar a complexidade de temas sensíveis em sala de aula, visto que esses temas trazem conflitos e divisões no espaço escolar, mostrando a fragilidade do discurso construído em função de uma história que sirva para formar a ideia de unidade e conformidade, reprodutora de um sentido único e dominante. Em oposição a essa ideia, o ensino de história deve ser repensado em sua função social, e a abordagem de temas sensíveis da história do tempo presente desempenharia um papel importante nesse processo.

Mas não é uma tarefa fácil, pois devemos considerar que “ao tratar de assuntos comuns à vida de muitas pessoas, a história se torna suscetível ao debate das opiniões políticas, afinal, ela fala para e com problemas coletivos que afetam amplas comunidades de leitores e cidadãos.” (SILVA, 2017, p.109). Nesse sentido, os temas sensíveis que, frequentemente, abordam fatos traumáticos que ainda estão sendo assimilados pela sociedade, produzem polêmicas, uma vez que os agentes envolvidos continuam a exercer influências. A ditadura civil-militar, nessa circunstância, se insere como um tema com disputas de interpretações e que atualmente vem ganhando novos capítulos com autoridades públicas contestando as interpretações históricas da comunidade científica, como o caso da declaração feita pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal Dias Toffoli no seminário sobre os 30 anos da constituição de 1988. Na ocasião, ele afirmou evitar usar os termos ‘golpe’ ou ‘revolução’ para se referir ao início da ditadura militar em 1964¹³. O historiador citado por Toffoli no discurso, Daniel Aarão Reis Filho discordou da declaração e afirmou se tratar de um equívoco, pois “chamar a ditadura militar de ‘movimento de 1964’ é impróprio, assim como igualar “os que lutavam por justiça social com os que queriam eternizar a injustiça social”¹⁴. O episódio evidencia a disputa pela memória da ditadura e como o uso de forma equivocada de termos desprovidos de rigor científico em cenário público pode fortalecer versões desconectadas com as pesquisas historiográficas.

Essa conjuntura marcada por avanço de narrativas de enaltecimento da ditadura civil-militar justifica a nossa defesa da abordagem do tema na sala de aula priorizando a compreensão de como essa história foi construída, enfatizando a metodologia e os objetivos

¹³ A entidade Centro Acadêmico 11 de Agosto, que representa os alunos da Faculdade de Direito da USP repudiou a declaração. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/toffoli-diz-que-hoje-prefere-chamar-ditadura-militar-de-movimento-de-1964.shtml>. Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

¹⁴ Entrevista do historiador Daniel Aarão Reis Filho à Carta Capital em resposta a declaração do Ministro do STF Dias Toffoli, citando a sua pesquisa. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/historiador-citado-por-toffoli-diz-que-e-errado-chamar-ditadura-de-movimento-de-64/>. Acesso em: 25 de janeiro de 2023.

da pesquisa histórica, assim como o compromisso dos historiadores com a busca de veracidade. A história não é absoluta ou fechada, mas são necessários métodos para construí-la, que acabam por diferenciar a posição dos historiadores à estudiosos e profissionais de outras áreas que fazem uso da história.

Na abordagem de temas sensíveis, também podemos encontrar algumas dificuldades no ensino de história, como a sacralização do tema (FALAIZE, 2014), gerando um distanciamento dos alunos e falta de uma leitura crítica sobre o assunto. Dependendo de como são abordados, temas sensíveis podem ser colocados em uma dimensão excepcional, pouco conectada a realidade em que os alunos estão inseridos, sendo reduzida a um momento único do passado para ser lembrado. Mas o maior desafio se encontra em buscar resquícios desse passado no nosso presente. Especificamente sobre a ditadura militar, encontrar características que persistem na sociedade brasileira a fim de criar significados para a sua abordagem no ensino e gerar transformações, caso contrário “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram regressão” (ADORNO, 2003, p. 119), que em nosso caso se relaciona com as práticas autoritárias de agentes públicos e as violações de direitos humanos, principalmente nas camadas mais pobres e vulneráveis da sociedade.

Mas ao aproximar os temas vivos do cotidiano de sala de aula, temos riscos a enfrentar principalmente porque os discentes carregam impressões e memórias que permeiam os seus espaços de socialização, e que muitas vezes são opostas a história ensinada na escola (FALAIZE, 2014). Conhecer o saber social do aluno é entender o território que estamos pisando e, principalmente, conjecturar se esses saberes que se articulam em sala de aula entrarão em choque, algo muito comum dentro de um contexto de desconfiança do saber científico, e em particular da história. Nesse sentido, a “necessidade de um ambiente seguro, onde alunos e professores se sintam confortáveis para discutir o assunto, bem como o fato de os professores e a escola estarem dispostos a correr riscos” é parte do papel de mediação do professor, capaz de propiciar que “professores e alunos tenham tempo e vontade para entender um assunto complexo, para sair da facilidade do preto-e-branco e entrar numa zona cinzenta” (ALBERTI, 2014, p. 2).

A inserção de temas sensíveis em sala de aula rompe com a prática do ensino de história neutro e pouco conectado com a realidade do aluno. Um ensino que infelizmente ainda é dominante na educação básica e que prioriza a acumulação de conteúdo, sem trazer envolvimento afetivo desse educando com o seu processo histórico. Isso explica a visão que

se tem da história como maçante e um embaralhado de textos que reúnem nomes e datas sem utilidade prática na vida dos estudantes.

O espaço escolar não pode estar desconectado com a realidade do educando, e os debates de temas sensíveis estão presentes em diferentes locais, inclusive espaços virtuais. Visto isso, é uma incoerência que essas problemáticas do tempo presente não possam ser abordadas nas aulas de história. Renunciar a essa importante tarefa significa deixar os nossos alunos vulneráveis a um ponto de vista ou interpretação que não tem bases científicas. Ou seja, um debate ineficiente que não favorece a valorização das diferenças e ao enfrentamento de preconceitos tão fortes na nossa sociedade. No entanto, “é igualmente importante fazer essa discussão com a qualidade teórica e metodológica necessária, de modo a enfrentar a guerra que hoje se trava em torno das humanidades nos currículos escolares” (SEFFNER, 2019, p. 19), especialmente se considerarmos o contexto sociopolíticos da desvalorização das humanidades através do movimento “escola sem partido”, conforme se refere o próprio autor. Vale lembrar, que caso o projeto mencionado obtivesse sucesso, a abordagem de temas sensíveis no ensino de história e em outras disciplinas seria inconcebível.¹⁵

Ainda de acordo com Seffner (2019), devemos promover não somente discussões de temas sensíveis no ensino de história, mas principalmente fazer isso com qualidade, apoiados em pesquisas históricas com fundamentação teórica e argumentos que possam desmobilizar a enorme quantidade de informações falsas e o negacionismo histórico que chegam aos nossos alunos, em um ritmo muito acelerado no contexto atual. Consequentemente, se faz necessária práticas que aproximem a escola e a universidade pública, esses dois importantes lugares de produção de conhecimento, com estratégias que favoreçam o contato e a troca entre a pesquisa historiográfica e o professor de história da educação básica. Nessa perspectiva, a formação continuada pode contribuir para a sensibilização do professor de história aos temas sensíveis com a aproximação da história ensinada com as recentes pesquisas históricas (FALAIZE, 2014)

¹⁵ A página online do projeto “Escola sem Partido” promoveu um destaque com uma lista de características para identificar um doutrinador, com o título “Flagrando o Doutrinador”. No primeiro tópico, de acordo com o site, o professor que “se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional” é considerado um doutrinador. Consequentemente, fatos relevantes do tempo presente e temas sensíveis que estão inseridos no cotidiano e são destaques nas mídias seriam alvos de censura no ensino de história, sob o risco de vigilâncias e possíveis punições caso o projeto fosse aprovado. Nesse sentido, “falar sobre o que está acontecendo no mundo ao redor da escola não seria parte da tarefa do professor e, quando ele o fizesse, estaria se desviando da sua função” (PENNA, 2016, p. 46). Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/flagrando-o-doutrinador/> Acesso em: 25 de janeiro de 2023.

Por essa razão, iniciativas como o ProfHistória, programa de mestrado profissional em ensino de história que é reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são essenciais para promover a aproximação entre a universidade e a educação básica. Assim como os incentivos e apoios como a bolsa de estudos para professores/as do programa, que viabilizam a sua participação, visto a carga horária extensa que os/as docentes precisam enfrentar nas escolas em virtude dos baixos salários, que é a realidade da maioria no país. A expansão do programa, assim como a formação continuada em diferentes esferas, prepara os professores para lidar com os novos desafios que o tempo presente nos impõe, com destaque para a complexidade de abordar temas vivos em sala de aula.

A partir da experiência no ProfHistória, mestrado profissional de formação continuada dos professores, podemos reconhecer as nossas vulnerabilidades no ensino de temas sensíveis e, conseqüentemente, levantarmos soluções para essas problemáticas. Nesse sentido, Albuquerque (2016, p. 38) defende que “os historiadores e professores de história deveriam se perguntar o que anda errado com a historiografia que se produz e que se ensina”, diante do sucesso da vulgarização histórica escrita por jornalistas e profissionais não habilitados na disciplina e das versões midiáticas do passado que conseguem seduzir o grande público.

Neste processo, precisamos olhar para dentro da escola, pensando e debatendo o significado da escola para a criança e o jovem e a que tipo de cidadania se pretende construir. Uma das principais concepções da escola é ser um espaço de socialização¹⁶, mas que, a nosso ver, não se resume a um espaço de neutralização ou amenização de conflitos. O saber escolar, ao ser entendido como imutável e neutro, livre de subjetividades e de injunções sociais se reduz a uma abordagem simplificadora, o qual desconsidera que “professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação” (MONTEIRO, 2003, p. 10), o que faz com que o saber histórico escolar tenha particularidades e seja formado por um processo complexo, com a contribuição de vários agentes da escola. Se ignorarmos a diversidade e a complexidade que existe na escola, podemos afastar as tentativas de se trabalhar com temas sensíveis e, indo além, com temas que possam estar contrariando os valores e ensinamentos que esses alunos recebem da família. Contudo, a tentativa de enxergar a escola como um espaço homogêneo, sem conflitos ou ideias antagônicas não condiz com a

¹⁶ A afirmação de que a educação é um fato social remete à tradição do pensamento sociológico e sua relação com a pedagogia, elaborada por: Durkheim, Émile. Educação e Sociologia. Petrópolis, RJ: Ed Vozes. 2011

sua pluralidade, principalmente da escola pública. A escola reúne inúmeras culturas, ideologias, pensamentos, valores, que em diversas situações entram em choque e, em um movimento não linear, abre fronteiras para novas realidades e experiências.

A tentativa deliberada de neutralizar esses conflitos significa silenciar interesses de minorias, favorecendo o grupo hegemônico. Tal prática proporciona o crescimento de preconceitos, intolerâncias e exclusões, que marcam o espaço da escola pública, quando, deliberada ou inconscientemente, anulamos opções e valores que não se encaixam em modelos conservadores, acabamos por reproduzir o autoritarismo, o racismo institucional, o machismo, a exclusão e tantos outros fatores que estruturam a sociedade brasileira. Não tratar de temas importantes ou não refletir sobre a nossa prática só favoreceria ao aprofundamento dessas questões.

Enxergar a escola como um espaço de conflito seria uma das possibilidades para lidarmos com questões sensíveis do nosso tempo presente. Ademais, podemos dizer que:

A diferença não é vista como riqueza nas relações, ela é sempre um problema, algo a ser eliminado ou diminuído em nome da “paz social” (...) No planejamento das aulas de História temos que assumir que a diversidade é uma questão pedagógica, diversidade não se resume a atitudes simples de aceitar ou gostar dos diferentes, ela é um aspecto cognitivo e de pensamento. Não é só um valor moral, é uma forma diferente de pensar e planejar (SEFFNER, 2019, p. 20)

Enfrentar o desafio de trabalhar temas sensíveis no ensino de história requer escolhas, muitas vezes difíceis como já mencionado, mas com caminhos já trilhados por nossos pares, podemos nos apropriar de experiências de modo a transformá-las de acordo com as exigências surgidas a partir do chão da escola. Falaize (2014) reforça que um desses caminhos é apoiar esses temas em uma problematização, que gera mais conexão e o torna ainda mais vivo em sala de aula, “cuidando para transpor assumidamente o conteúdo mais rigoroso em uma didática segura; estando ao mesmo tempo consciente de que a problematização reforça o lado “quente”, e mesmo “fervente” do tema” (FALAIZE, 2014, pag. 239).

Considerar os saberes da disciplina, “mediante a seleção, classificação interpretação de evidências para que o aluno realize a investigação e construa, então, uma versão a partir do que foi estudado”(GIL; CAMARGO, 2018, p. 144), é um dos caminhos possíveis, a nosso ver, para nos orientar no ensino de história dos temas sensíveis a fim de estabelecer reflexões sobre o assunto e também construir percepções sobre a investigação histórica. O outro caminho proposto por ambos é o planejamento da aula tendo o contraditório e as

controvérsias como estratégia didática. Tal investimento abre caminhos para uma abordagem não convencional, abdicando de uma exposição organizada do tema, sem a participação efetiva dos alunos, a favor de uma aula que priorize o conhecimento prévio dos estudantes, assim como as suas intervenções no debate. Criando, desta forma, um ambiente para o desenvolvimento de diferentes pontos de vista em relação aos problemas colocados. Entre os benefícios dessa prática, podemos enxergar que os saberes trazidos pelos alunos atuam como elementos relevantes para direcionar as discussões em sala de aula.

Por último, um importante fator de atenção está o desenvolvimento de estratégias para lidar com as emoções que surgem quando desenvolvemos temas sensíveis no ensino, identificando junto aos alunos os sentimentos, desde a indiferença até emoções mais intensas como o medo e o ressentimento que emergem a partir das atividades. Cabe, então, perguntar se “tal emoção permitiu compreender melhor esse assunto? ou, ao contrário, ela dificulta a busca de explicação?” (GIL; CAMARGO, 2018, p. 146). E a partir das objeções encontradas, utilizando mecanismos para lidar com emoções que dificultam o processo, podemos inserir um tema gerador que seja menos sensível e controverso para a realidade dos estudantes, como falar sobre regimes autoritários em outros tempos históricos a fim de preparar alunos/as e professor/a para o desenvolvimento do tema em um contexto diretamente relacionado a nossa realidade.

Tendo como objetivo o ensino-aprendizagem sobre a ditadura civil-militar no Brasil, e reconhecendo como um tema sensível em um momento de polarização e tentativas constantes de positivar a memória da ditadura por grupos de direita e lideranças políticas, enfatizamos o esforço de encontrar caminhos possíveis para abordar a ditadura de modo a gerar reflexão crítica sobre o período. Uma das possibilidades é “a ênfase na diversidade de experiências, que permite fazer frente à tendência que temos de homogeneizar os grupos” (ALBERTI, 2014, p. 3), de modo oposto a uma abordagem que tenta fortalecer antagonismo como torturadores (versus) luta armada, e esconde as múltiplas experiências e consequências do período ditatorial para a sociedade. Nesse caminho, Carvalho (2019) defende a possibilidade de debater sobre as diferentes formas que uma pessoa pode viver a ditadura, discutindo as experiências distintas e, a partir dessa prática, entender como os/as alunos/as se posicionam em relação a um governo autoritário.

Concomitante, quando abordando temas sensíveis que envolvem violências e traumas, precisamos fazer uma reflexão sobre estratégias que proporcionem o respeito às vítimas e aos alunos/as que estão envolvidos nesse processo de aprendizagem. Será que não precisamos nos

questionar sobre como utilizamos recursos e fontes que carregam a violência e a barbárie, como vídeos e imagens de torturas e assassinatos na ditadura? É uma questão a ser problematizada, principalmente reconhecendo o contexto em que muitos alunos estão inseridos, expostos a violência e a parte da mídia que naturaliza esse processo. Nesse entendimento, podemos nos deparar com realidades distintas: o/a aluno que fica apático a essa experiência, principalmente pelas violações de direitos humanos fazerem parte do seu cotidiano, ou, em uma realidade oposta, o/a aluno/a que se choca com essa abordagem. Nessa análise, precisamos compreender que:

“O ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto? Podemos dizer que as violações de direitos humanos e os horrores estão restritos a esse tema estudado? A tortura é um fenômeno restrito aos “porões da ditadura”? Aliás, por que se repete que ela acontecia nos “porões” da ditadura, quando sabemos que ela acontecia a olhos vistos, no primeiro andar, no andar térreo, no segundo andar dos quartéis? E os casos que se repetem quase que diariamente no nosso país, de agentes do Estado violando os direitos humanos? (ALBERTI, 2014, p. 3).

Mais do que conhecer os fatos sobre a ditadura e as violações que ocorreram no período, se faz necessário dialogar essa experiência com o momento que vivemos hoje, entendendo que a história se desenvolve em movimentos de rupturas e permanências, como as práticas de violações de direitos humanos por agentes do Estado ou as práticas autoritárias de lideranças políticas com o esforço de neutralizar a participação, as críticas e as denúncias contra ações do Estado, muito presentes em discursos que apoiam o movimento “escola sem partido” e que tentam impedir debates e reflexões sobre temas sensíveis em sala de aula, como a ditadura civil-militar.

Acrescentando ao debate, Durval (2016, p. 32) ressalta que “uma boa maneira de combater o estereótipo da história como um amontoado de mentiras, é discutir com os alunos como se constroem as verdades, a quem elas interessam e a que servem”. Compete, então, questionar a quem interessa uma nova versão sobre o período da ditadura militar e que tipo de consequência esse negacionismo, totalmente desconectado com as bases científicas, traria para o nosso contexto atual, considerando que estamos em um território de memórias em disputas, que tem na sala de aula um dos espaços com maior prevalência.

Contudo, em um momento de antagonismos onde fica muito mais evidente a dificuldade de diálogo entre concepções diversas, é significativo diferenciar o espaço de

debate nas aulas de história de outros territórios de embate. Nesse sentido, entendemos ser dispensável “reproduzir em sala de aula o clima do debate que está em outros campos da sociedade. A sala de aula precisa se diferenciar, em certa medida, do que está acontecendo no âmbito familiar, no âmbito das amizades ou no âmbito das redes sociais” e “se a gente não conseguir acalmar um pouco todos os discursos, todas as vozes que ficam falando sobre a ditadura, e propor um debate, a gente não vai conseguir chegar adiante” (CARVALHO, 2019, 3,03 min). Na condição de mediador, a atuação do/a professor/a é basilar no sentido de preparar um cenário favorável a escuta, às trocas de experiências e a empatia, tão necessárias para gerar reflexão e aprendizagens significativas.

2.3 Negacionismo da Ditadura Civil-Militar: afinal, quem foram os afetados?

A questão sensível que essa pesquisa se dedica é o negacionismo crescente sobre temáticas relacionadas a ditadura civil-militar no Brasil, com foco em afirmações que resultam em contestar as consequências negativas do período para a sociedade brasileira, limitando essas consequências a um pequeno grupo que foi afetado com as ações do governo militar, especificamente o que era formado por militantes que se envolveram na luta armada. Tal narrativa negacionista ignora todo o restante da população que sofreu e sofre com as suas ações, como a prática repressiva do Estado ao movimento estudantil e sindical, a censura, as perdas dos trabalhadores com o arrocho salarial, a concentração de renda e a legislação trabalhista. A visão reducionista que predomina nos debates sobre a ditadura se concentra em “julgamentos de valor em torno da ação de agentes do Estado ou de membros da luta armada. Isso nos parece particularmente problemático por dificultar a compreensão de outros aspectos da vida social que o regime ditatorial marcou profundamente” (GENARI, 2018, p. 22), na medida em que a percepção das consequências do regime para a sociedade é apagada ou silenciada.

Um dos focos do negacionismo é a resistência de militares e grupos de direita, que se identificam com a ditadura, às pesquisas historiográficas que evidenciam as suas ações conspiratórias pré-1964, assim como o movimento de repressão que se desenvolveu imediatamente após o Golpe e no decorrer do regime. Por vezes, assim como há 57 anos, assumem um papel de defesa da nação contra perigos externos e internos, apelando, constantemente, com o imaginário do “perigo comunista”.

Esse, entre outros fatores, favoreceu à chegada dos militares ao poder através do golpe de 1964, com o suposto apoio da maioria dos brasileiros. Entretanto, ao contrário do que

atualmente afirmam os militares e simpatizantes do regime, Jango tinha apoio da população, como mostram as pesquisas que antecederam o golpe: se Jango pudesse concorrer à Presidência da República em 1965, contaria com mais da metade das intenções de voto na maioria das capitais pesquisadas, através da pesquisa do Ibope, com 45% nas avaliações de “ótimo ou “bom”, contra 16% que consideravam “ruim ou péssimo”. Além disso, 59% eram favoráveis as reformas anunciadas pelo presidente (FICO, 2019; NAPOLITANO, 2014). Mesmo com uma intensa campanha de desestabilização que teria como alvo a derrubada do presidente João Goulart que contava com o financiamento de empresas privadas e dos EUA, conforme Fico destaca (2019), os índices de apoio não tiveram alteração significativa. Tais pesquisas, como informa o autor, só foram divulgadas recentemente. Sua omissão fortaleceu o entendimento que a maioria da população apoiava os militares e, conseqüentemente, se tornou uma das justificativas para caracterizar a chegada dos militares ao poder como revolução e não golpe.

Mesmo o apoio das lideranças civis ao golpe, como a de Juscelino Kubitscheck, que seria cassado três meses depois, e a de Carlos Lacerda, veio através de promessas não concretizadas, como a garantia pelos militares que haveria eleições em 1965. Desta forma, “o golpe não pressupunha a ditadura militar” (FICO, 2019, p. 55). Somente após a prorrogação da presidência de Castelo Branco e o adiamento das eleições para 1965, ficou evidente que os militares pretendiam permanecer no poder, e “a ilusão do golpe cirúrgico se dissipou. Os militares tinham vindo para ficar, isso foi um dos motivos do fim da ampla coalizão golpista de 1964” (NAPOLITANO, 2014, p. 18)

Entendemos a importância de revisitar esse contexto para compreendermos a potência que o negacionismo e a desinformação possuem para desestabilizar a democracia, através de um ambiente de polarização política e desconfiança das instituições e da ciência. Assim como devemos destacar a relevância em desconstruir narrativas que minimizem as ações repressivas do governo militar, sempre presentes nas narrativas legitimadoras do golpe militar.

Sendo assim, cabe aqui assinalar que, ao contrário do que é defendido por grupos que disputam a memória do período, a ditadura civil-militar no Brasil foi violenta, e não de forma restrita, mas generalizada, mesmo nos primeiros dias após o golpe, o que garantiu a permanência dos militares no poder. Isso se deu em várias esferas, desde políticos cassados, até militares, estudantes e trabalhadores que tentaram algum tipo de reação ao golpe. O que nos leva a questionar as afirmações positivas em relação à ditadura: não houve resistência? A violência do Estado foi restrita a um pequeno grupo?

Podemos reconhecer que ocorreram violações sistemáticas após o golpe de 1964. Fico (2019) descreve casos de terrorismo com extrema violência nos primeiros dias, destacando a tortura pública do líder comunista Gregório Bezerra, que teve seu cabelo arrancado com alicate e foi arrastado pelas ruas em Recife; ou mesmo os assassinatos de estudantes que tentaram resistir ao regime em frente a Faculdade Nacional de Direito, recebidos a tiros pelos integrantes do Comando de Caça aos Comunistas, que também incendiaram a sede da UNE, no Rio de Janeiro.

Os relatórios da Comissão da Verdade reúnem testemunhos que destacam movimentos de violência que atingiram, de forma igual, os trabalhadores e suas lideranças sindicais, tornando-se uma importante fonte histórica para o estudo desse período.

“Intervenções em direções sindicais, depredação de sedes de entidades, prisões, torturas, execuções foram acontecimentos reiterados e sistemáticos. A ditadura começou efetivamente no dia 1o de abril, no meio sindical. Suas ações visavam a um só tempo quebrar a espinha dorsal do pujante movimento organizacional dos trabalhadores, em ascensão desde os anos 1950, e impedir que nas organizações sindicais se estruturasse qualquer possibilidade de resistência contra o golpe. A intervenção da ditadura nos sindicatos, entre março e abril de 1964, contou com a nomeação de 235 interventores” (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Volume II – Texto II, p. 60 2014)

A violência perpetrada pelos militares em 1964 garantiu a permanência no poder através de um ambiente de medo e autocensura pela população que assistiu a tais eventos, além do ataque sistemático a possíveis resistências que poderiam colocar em risco a atuação dos militares. As primeiras cassações aos políticos, assim como as intervenções nos sindicatos, indicavam os alvos iniciais dos militares: as lideranças civis e militares que apoiavam as reformas de base e o governo deposto, o desmantelamento da elite que aderiu ao reformismo, além da desarticulação da resistência da esquerda e dos movimentos sociais (NAPOLITANO, 2014).

No decorrer do regime, o movimento estudantil, que se tornou uma importante frente de denúncias e mobilizações contra a ditadura, sofreu com ações coercitivas e perseguições às lideranças e instituições representativas. O ano de 1968 foi emblemático pela resistência e pelos duros golpes efetivados pelo autoritarismo do governo. Em junho, tivemos a proeminente “Passeata dos Cem Mil”, em decorrência dos eventos que se desenrolaram após o assassinato do estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto em uma passeata contra as condições do restaurante estudantil Calabouço (FICO, 2019). O fato teve grande apelo entre a opinião pública, já abalada com a impopularidade de Costa e Silva e o aumento do custo de vida. Em setembro, a polícia invadiu o campus da UFMG, com o ataque a Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas pelo Comando de Caça aos Comunistas. Em outubro, estudantes foram presos no XXX Congresso da União Nacional do Estudantes, em Ibiúna (SP), em evento que a UNE realizou na clandestinidade.

Carlos Fico destaca a importância, nesse contexto, da diferenciação ao analisar os movimentos de resistência na ditadura, em que “os estudantes e os artistas faziam uma oposição que podemos classificar como “resistência democrática”, diferente das iniciativas da esquerda revolucionária, que optou por sequestros de diplomatas, assaltos a bancos e outras ações armadas” (FICO, 2019, p. 65).

Em 1968, ocorreram, também, manifestações de trabalhadores insatisfeitos com o governo militar, em ações que surpreenderam o governo. Mesmo com a repressão às lideranças dos trabalhadores e as intervenções nos sindicatos que se perduravam desde o golpe, os metalúrgicos fizeram greves nas cidades de Osasco, em São Paulo, e Contagem, em Minas Gerais. As manifestações foram reprimidas pelo governo militar, mas a ação repressiva não foi o único movimento utilizado contra os trabalhadores. Mesmo nos anos de crescimento econômico, as riquezas não eram divididas entre ricos e pobres, o que aumentava a concentração de renda e desigualdades no país. O regime passou a criar novas regras para o reajuste de salários, que desequilibrava a relação entre salário e inflação galopante, atuando diretamente na depreciação da qualidade de vida dos trabalhadores. Em contrapartida, o governo articulava para manter esse cenário:

“O resultado, obviamente, era sempre negativo aos trabalhadores, mas, com a repressão e com seus sindicatos amordaçados pela CLT, pouco podiam fazer para mudar o quadro. Além disso, com o fim da estabilidade do emprego e a criação do FGTS, o mercado de trabalho se tornava mais flexível, permitindo às empresas demitirem seus funcionários a custo baixo, em caso de queda nos lucros ou recessão” (NAPOLITANO, 2014, p.86).

As manifestações de 1968 foram usadas pela linha dura¹⁷ para exigir maiores punições e, conseqüentemente, a criação do Ato Institucional nº 5, que “tornou o regime uma indiscutível ditadura, reabriu a temporada de punições e serviu de base para a montagem dos aparatos que constituíram a repressão política” (FICO, 2019, p. 67). As manifestações contrárias eram encaradas como subversões, com relação direta a ações comunistas que objetivavam tomar o poder. Dessa forma, criava-se um clima de medo e necessidade de ação

¹⁷ Grupo que surgiu ainda no governo de Castelo Branco, e tensionada para medidas mais repressivas pelo Estado, mas que com a posse de Costa e Silva, em 1967, chegou ao poder, que “com a decretação do AI-5, pode não só retomar as punições revolucionárias, mas também constituir-se como porta-voz autorizado do regime: controlando o aparato de repressão política, todos passariam a temer sua atuação - inclusive os membros do governo não ligados diretamente a ela” (FICO, 2019, p.63).

mais contundente dos militares que assumiam, a partir de seu discurso de guardiões da pátria, o cuidado “da defesa interna contra a ‘subversão comunista infiltrado’. A fronteira a ser defendida passaria ser ideológica (e não mais geográfica) e o inimigo seria, primordialmente, o inimigo interno, que poderia ser qualquer cidadão simpatizante ou militante do comunismo” (NAPOLITANO, 2014, p.9).

Mas além de uma narrativa anticomunista, os militares também assumiram uma repressão moralista. Resistiam a um momento de mudanças, trazidas, por exemplo, pelo movimento feminista que reivindicava igualdade de gênero e liberdade de escolha para as mulheres em uma sociedade marcada pelo machismo e misoginia. Tais ações também eram encaradas como um perigo para os grupos conservadores que estavam no poder.

Em um contexto de perseguição e espionagem, indivíduos comuns também se tornavam alvos da repressão, mesmo que não estivessem envolvidos em debates ou disputas políticas. A simples leitura de um livro ou a aparência física, como a cor da pele ou a localização geográfica, poderiam fazer com que essas pessoas fossem vigiadas, presas, torturadas ou assassinadas.

As diversas formas pelas quais uma ditadura pode afetar uma sociedade ultrapassam o conceito clássico de violência e opressão. O discurso moralista utilizado pelos militares no poder, que ataca quaisquer diferenças em relação aos valores tradicionais da família brasileira, afeta a identificação de minorias que não se veem representadas nesses modelos, gerando apagamentos, autocensura, exclusões e ações violentas decorrentes do preconceito. Não é necessário haver uma ação sistemática de repressão, como ocorria com a resistência armada, para que ocorram violações aos direitos humanos. O direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, que é inerente ao gênero, raça ou orientação sexual, precisa ser garantido pelo Estado. Relatos desse tipo estão presentes no relatório da Comissão Nacional da Verdade..

“É muito evidente que houve uma ideologia que justificava o golpe, o regime autoritário, a cassação de direitos democráticos e outras violências, a partir de uma razão de Estado e em nome de valores conservadores ligados à doutrina da segurança nacional. Essa ideologia continha claramente uma perspectiva homofóbica, que relacionava a homossexualidade às esquerdas e à subversão. Acentuou-se, portanto, assumida agora como visão de Estado, a representação do homossexual como nocivo, perigoso e contrário à família, à moral prevalente e aos “bons costumes”. Essa visão legitimava a violência direta contra as pessoas LGBT, as violações de seu direito ao trabalho, seu modo de viver e de socializar, a censura de ideias e das artes que ofereciam uma percepção mais aberta sobre a homossexualidade e a proibição de qualquer organização política desses setores” (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Volume II – Texto VII, p 301. 2014)

Um ponto importante a ser analisado quando pesquisamos a crescente disputa de memória em relação a ditadura civil-militar é a relação entre as atividades da Comissão Nacional da Verdade com a multiplicação de discursos negacionistas. Nesse sentido, evidencia-se os entrelaços entre a CNV e uma comunidade de memória estabelecida pelos militares, como destaca Bauer (2017) e Pereira (2014) pelas disputas de memória:

Essas manifestações, fundamentadas por uma retórica marcada por distorções, idealismos e justificativas, tem por objetivo, segundo Mateus Pereira, uma absolvição ou desresponsabilização por ações criminosas. Desta forma, pode-se afirmar que o negacionismo e o revisionismo da ditadura civil-militar brasileira caracterizam-se não necessariamente pela negação de uma realidade, mas pela busca de justificativas que legitimam o terrorismo de Estado. (BAUER, 2017, p. 41)

Bauer (2017) aponta um exemplo de comunidade de memória formada pelo Clube Militar, o Clube Naval e o Clube da Aeronáutica, que apresentam uma coesão em suas narrativas, ao defenderem questões relacionadas ao período ditatorial, como a necessidade de um golpe frente ao perigo do comunismo no Brasil. As três instituições, no dia anterior a entrega do relatório da CNV, solicitaram na justiça a suspensão da apresentação do documento, alegando imparcialidade dos membros da comissão, ao apresentar os crimes somente cometidos pelo Estado, ignorando, segundo essa solicitação, os crimes cometidos por integrantes do movimento armado.

A pesquisadora destaca que tais argumentos não leva em conta os objetivos da lei que criou a CNV, determinando a investigações de violações de direitos humanos pelo Estado, reiterando que durante a ditadura só houve prisões, punições, torturas ou assassinatos por crimes contra a “segurança nacional”, não sendo punido qualquer agente do estado, e segue concluindo que o argumento apresentado pelos militares para impedir a divulgação do relatório é “desconhecimento ou cinismo quanto a iniquidade que ex-presos e perseguidos políticos e mortos e desaparecidos foram tratados pela justiça civil e militar durante a ditadura” (BAUER, 2017, p. 44).

A criação da Comissão Nacional da Verdade foi precedida de esforços anteriores pelo direito a memória de ex-presos, perseguidos, desaparecidos ou afetados pela ditadura militar-civil. A primeira iniciativa estatal nesse sentido ocorreu em 1995, com a criação da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. A partir dos anos 2000, em um contexto internacional favorável à elaboração de políticas de memórias balizadas a partir dos direitos humanos, houve um intenso debate relacionado a abertura de arquivos e a revisão da Lei da

Anistia¹⁸. Já em 2008, através da XI Conferência Nacional de Direitos Humanos, desenvolveram debates em torno da criação de uma Comissão da Verdade. Como resultado do encontro tivemos o III Plano Nacional de Direitos Humanos, que destacava o reconhecimento da memória e da verdade como um direito humano e dever do Estado. (BAUER, 2017).

A criação da Comissão Nacional da Verdade foi aprovada por unanimidade. Entretanto, o seu texto original foi alterado, acrescentando a referência a Lei da Anistia, com a garantia da impossibilidade de sua revisão. Um ponto fundamental para limitar as ações da Comissão no sentido de punir crimes cometidos por agentes do Estado. Mas mesmo diante de todas as limitações, a CNV foi fundamental ao trazer para o debate, uma memória silenciada desde o processo de transição democrática:

“Os trabalhos da Comissão da Verdade foram importantíssimos por trazer à tona o reconhecimento de crimes imprescritíveis e a violência contra atores sociais até então invisibilizados, e produziram uma quantidade massiva de informação, incluindo material educacional. Por outro lado, o acesso à maior parte dessa informação ainda é precário. Também é sintomático que, em embates pelo direito à justiça e à memória, o esforço revisionista com intento de apagar os crimes cometidos pelo Estado e seus agentes tenha crescido em número e em intensidade. De certa forma, essa política de memória acirrou a disputa em torno de qual seria a narrativa legítima (GENARI, 2018, p. 33)

Com os relatórios da CNV, existe a possibilidade de enfrentar o trauma através do conhecimento do passado. Mas, embora tenham sido criados relatórios em todas as partes do Brasil, a CNV não alcançou uma dimensão pública para envolver a população. Ao mesmo tempo, provocou a reação dos que foram responsabilizados, que tentaram reafirmar uma cultura autoritária e de impunidade, presentes em discursos cada vez mais intolerantes e que pedem pela intervenção militar e apoiam figuras políticas autoritárias.

Outro ponto importante que ressaltamos é a atenção necessária para evitar a banalização da violência, pois, muitas vezes, os alunos estão inseridos em um contexto de violência ou com um excesso de narrativas violentas presentes na mídia, dificultando a sensibilização diante de violações que ocorreram na história. Nesse sentido, só a exposição do testemunho em ambientes virtuais sem reflexão ampla pela sociedade pode promover, “a

¹⁸ lei no 6.683, de 28 de agosto de 1979, que concedeu anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16683.htm Acesso em: 17 outubro de 2022. A Lei da Anistia se fundamentou no discurso do governo que se apropriava a concepção de um ideal conciliatório, tendo como objetivo a impunidade dos agentes do governo que participaram das perseguições, tortura e assassinatos ao longo da ditadura civil-militar. Bauer reforça, ainda, as temporalidades distintas em que a Lei da Anistia se relaciona. “Enquanto os condenados por crimes contra a segurança nacional tinham suas condenações e penas suspensas - ou seja, um direcionamento ao passado-, em relação aos militares anistia se tratava de uma medida para o futuro, quanto a uma expectativa e possibilidade de responsabilização penal no futuro” (Bauer, 2018, p17).

banalização da dor, o desrespeito à vítima, os recortes negacionista, o descrédito com a própria democracia” (RONAI, 2019, p. 99)

Os relatórios e outros materiais produzidos pela Comissão Nacional da Verdade se tornaram relevantes para a pesquisa historiográfica sobre o período, mas podem também ser utilizados no ensino de história da educação básica como um recurso potente para mostrar as diversas experiências de indivíduos e grupos que viveram o período e sensibilizar através de usos de testemunhos de forma sistemática, mediada pelo professor, dando alternativas aos tradicionais recursos utilizados, como o livro didático. Ao mesmo tempo, necessitamos de planejamento e intencionalidade, para não se resumi-los a um amontoado de documentos que não produzam saberes significativos. É preciso promover a reflexão sobre os usos do passado no presente, ser racionalizado ao mesmo tempo que se deve tocar e sensibilizar. (ROVAI, 2019, P.91), assim, a escola passa ser um importante espaço de reflexão e trocas sobre esse assunto:

Assistimos no país, no tempo presente, a uma diversidade de posturas intolerantes e banalizadoras em relação à ditadura e à tortura, fazendo usos dos relatos dos agressores justamente para justificá-las. Nas redes sociais e em manifestações políticas recentes, nas ruas, indivíduos e grupos procuram defender a sua “necessidade” como forma de “acessar informações de crimes” ou “combater terroristas”. Para isso, muitas vezes, discursos como o do coronel Brilhante Ustra são citados para embasar a defesa da ditadura e da intervenção militar. É preciso mediação, e nesse sentido a escola pode atuar como oportunidade de ponderações sobre as memórias, a história e seu “consumo virtual” sem reflexão mais profunda. (ROVAI, 2019, p.92)

É preciso reconhecer o papel fundamental do docente, em diálogo com seus alunos e com a comunidade escolar, nesse processo de trazer para dentro da sala de aula a informação difundida, com a finalidade de submetê-la à discussão, assim como reinventar novas formas de publicizá-la, de maneira a constituir a consciência histórica. (RONAI, 2019, p. 99)

Dessa forma, ao trazer os documentos da CNV para as aulas, a prática docente precisa estar alinhada com todos os desafios encontrados ao trabalhar temas sensíveis, encontrando caminhos que nos leve não somente a exposição do conteúdo em sala de aula, mas a construção de um espaço seguro e favorável a construção de trocas e aprendizagens;

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGENS

“A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farça.”

(Paulo Freire, 2021, p.127)

3.1 Mudanças e continuidades na educação pós ditadura militar: redemocratizar a escola?

O domínio sobre o conteúdo da aula é necessário na prática docente, mas esse conhecimento sozinho não é determinante para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados minimamente. Como Caimi (2021) ressaltou, a supremacia do conteúdo e o domínio de classe são supervalorizados acima de qualquer outra demanda, mas, na prática, percebemos que não são suficientes para construir aprendizagens. O desafio se mostra ainda maior quando estamos desenvolvendo temas sensíveis em sala de aula, onde outras variantes ganham um peso maior, com destaque para a relação construída ao longo do ensino de história entre docentes e discentes.

Para iniciar o capítulo, proponho-me a fazer dois relatos de experiências em posições distintas: como aluna de uma escola pública na educação básica e, anos depois, como professora da mesma rede. O objetivo é compreender como o ambiente construído em sala de aula pode ou não favorecer a formação de um espaço de segurança favorável à participação ativa dos alunos e alunas e à construção de aprendizagens significativas no ensino de história.

Fui aluna da rede estadual de educação do Rio de Janeiro até a conclusão do ensino fundamental, que corresponde hoje ao 9º ano. Estudei em uma escola inserida em uma comunidade na Baixada Fluminense, que lidava com a falta de estrutura e a precarização do magistério – uma realidade compartilhada pela imensa maioria das unidades de ensino da época. Como agravante, entre o final da década de 1980 e os anos 90 a estrutura educacional da ditadura militar ainda persistia.¹⁹ As disciplinas de Estudos Sociais, Moral e Cívica²⁰ e OSPB estavam presentes no currículo.

¹⁹ A história e a geografia transformaram-se em Estudos Sociais, para sintetizar o ensino sobre a sociedade e diminuir o número de docentes, e a disciplina que surgiu dessa junção ainda teve de competir com conteúdos

As reformas educacionais ocorridas durante a ditadura alteraram o ensino de história ao criar os Estudos Sociais e ao formar professores por meio de licenciaturas curtas, que fragilizaram ainda mais a formação básica dos docentes. Essa estrutura foi posta em prática por meio da reforma da LDB de 1971.²¹

É importante destacar que a Constituição de 1988 trouxe muitas mudanças e ampliou a dimensão de pluralidade e garantia de direitos sociais pelo Estado para promover uma educação democrática, assegurando a liberdade de ensinar e aprender aos professores e alunos. No entanto, na prática, as mudanças trazidas pela carta constitucional demoraram a influenciar a realidade da sala de aula. Assim, o que ainda restava da ditadura se refletia em minha realidade compartilhada, em memórias de atitudes autoritárias dos docentes em sala de aula e na minha incapacidade de responder aos anseios da escola. Uma educação que pouco explorava o potencial dos alunos, levando-os à passividade e a memorizar o saber sem reflexão e colaboração (FREIRE, 2021). Nesse contexto, o ensino de história, inserido na disciplina de estudos sociais, desempenhava um papel de moderação às mudanças que seguiam pós-ditadura:

“Considerando o momento histórico de vivência em um mundo difícil e conturbado, os Estudos Sociais já não se poderiam limitar a desenvolver um espírito patriótico e nacionalista de feição ufanista, mas deveriam criar meios de frear as inquietudes de uma geração em um mundo submetido a um ritmo acelerado de transformações de seus valores tradicionais, tais como a família, as condições de trabalho e a ética (...). Tais "matérias" provinham da Geografia humana, da Sociologia, da Economia, da História e da Antropologia Cultural, que se misturavam para constituírem "ciências morais". Elas se integravam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano, que favorece a ação individual e o "espírito" de competitividade como garantia de sucesso, condição que exige um desenvolvimento de capacidade de crítica segundo os moldes liberais; criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele.” (BITTENCOURT, 2008, p 74).

dogmáticos provenientes das aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Um conteúdo aligeirado de História e Geografia, de caráter dogmático, passou a prevalecer nos oito anos do primeiro grau. No segundo grau, apesar de a História subsistir, a diminuição da carga didática comprometeu qualquer mudança significativa (BITTENCOURT, 2008, p 84).

²⁰ Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 29 de setembro de 2022.

²¹ Decreto-lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 29 de setembro de 2022.

Hoje consigo avaliar que a sala de aula não era um ambiente seguro para mim. Eu não me sentia à vontade para expor minhas dúvidas, anseios ou questionamentos. Na verdade, a escuta e a autonomia dos alunos eram pouco valorizadas, e o que era oferecido em sala de aula não gerava uma aprendizagem significativa ou mesmo interesse pelo conteúdo desenvolvido.

Nas décadas de 80 e 90, ocorreram reformas curriculares no Brasil, em um momento de transição da ditadura militar para um período recém-democrático. A partir de 1982, com a eleição de governos estaduais e municipais, educadores discutiram o ensino nas escolas em um movimento de reação à LDB de 1971²². Na estrutura estabelecida pelo governo militar, o planejamento era feito de forma vertical fora da escola, centralizando as decisões e as diretrizes que as unidades de ensino deveriam seguir. Para reagir a essa organização, ocorreram inicialmente debates e propostas descentralizadoras:

“As reformulações curriculares dos anos 1980 e 1990 tentaram romper com a ideia de impor um “pacote” diretivos à escola. Em função disto, as Secretarias de Educação procuraram construir suas propostas pela via do diálogo com os professores das redes, através de reuniões e de escolha de representantes docentes. Esta mudança foi significativa, já que o professor, em alguns casos, deixou de ser entendido apenas como transmissor de conhecimento e passou a desempenhar o papel de coautor, apesar da impossibilidade de mobilizar todos os docentes”. (MAGALHÃES, 2006, p.50).

Na década de 1990, o governo federal deu início às reformas que resultaram na LDB de 1996 e nos PCNs, concluídos nos anos 2000. Entretanto, como já mencionado, essas reformas não necessariamente mudaram a realidade das práticas de ensino no Brasil recém democratizado. Essa tarefa se mostrou difícil após anos de políticas públicas que buscavam estabelecer ordem e disciplina social, com pouca participação de docentes e discentes. Essa situação ajuda a explicar a minha experiência como aluna na educação básica. Além disso, a falta de consenso acerca das reformas e a desconfiança em relação a diferentes projetos de educação foram evidenciadas nesse período, e continuam sendo atualmente. Como aponta Magalhães, as questões relacionadas à educação são alvos de intensas disputas entre diversos grupos com projetos políticos distintos. Essas disputas se acentuaram com a BNCC²³ e o

²² LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971, que Fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (atual educação básica) atendendo os objetivos do regime ditatorial vigente.

²³ A Base Nacional Curricular é um documento normativo que busca nortear os currículos da educação básica nos sistemas de ensino no Brasil. Foi instituída na resolução CNE/CP Nº 2, de 22 DE dezembro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017> Acesso em 25 de janeiro de 2023.

Novo Ensino Médio²⁴, que, após anos de idas e vindas, foram efetivados com versões que pouco dialogam com a realidade das escolas e com os anseios de professores (as) e alunos (os).

Outra ressonância consequente não só da ditadura militar, mas das reformas educacionais anteriores, é o ensino profissionalizante, que prioriza pouco as ciências humanas, diminuindo a importância da formação crítica e cidadã, assim como da autonomia e criatividade do aluno. Esse tipo de educação está mais presente nas classes populares e carentes do país, com a preocupação voltada para a formação de mão de obra para o sistema vigente.

“A Reforma de Ensino de 1º e 2º graus se adequava, assim, aos interesses do mercado, ao formar mão de obra minimamente habilitada, e contribuía, pelo menos em teoria, para a diminuição das demandas por ingresso no ensino superior. No ensino de 2º grau, a Reforma propunha que todos no Brasil deveriam “chegar à idade adulta com algum preparo para o trabalho, ou, pelo menos, uma opção de estudos claramente definida”. O prosseguimento dos estudos se daria por duas vias de seleção: uma seleção que excluía os alunos das classes menos favorecidas e a que excluía os menos habilitados”. (NASCIMENTO, p.4, 2015)

Palavras como ordem e disciplina eram valorizadas, mas a conexão com os alunos(as), ou até mesmo a garantia de um espaço seguro para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, era pouco explorada. A LDB de 1996 trouxe grandes avanços nesse sentido, estabelecendo em seu artigo 3º como princípios “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, assim como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”²⁵. Entretanto, persistiam práticas autoritárias e excludentes na educação.

²⁴ Uma nova estrutura para o Ensino Médio, com a divisão do currículo em áreas de conhecimento, a diminuição da carga horária das disciplinas não obrigatórias e a criação de itinerários formativos. A base da legislação do Novo Ensino Médio está na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as alterações para o Novo Ensino Médio e cria a política de fomento às escolas em tempo integral. O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou em novembro de 2018 a Resolução nº 3 CEB/CNE (Câmara de Educação Básica do CNE) que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em 25 de janeiro de 2023.

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf Acesso em 25 de janeiro de 2023.

²⁵ LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 25 de janeiro de 2023

Dando um salto no tempo, no segundo relato, eu me inseri como professora de história na rede estadual do Rio de Janeiro. Em um contexto democrático, com grandes avanços nas pautas sociais dos anos 2000, poderíamos pressupor que a prática docente teria grandes avanços em direção a uma educação popular e participativa, superando uma educação vertical e autoritária. Entretanto, a realidade é mais complexa e desafiadora. Entre as continuidades e permanências do pós-período ditatorial estão os anseios de parte dos/as docentes por práticas opressivas e o saudosismo por disciplinas que tinham como base o controle social e o moralismo, como a “Educação Moral e Cívica”. Não é incomum ouvir falas que denotam o desejo por práticas anteriores no sentido de recuperar a ordem e a disciplina na escola através de um viés autoritário que impõe medo e não respeito na relação entre professores (as) e alunos (as).

O saudosismo em relação à educação moralizante está relacionado a um contexto favorável a grupos que defendem uma pauta conservadora, movimento que ganhou força em 2018 com a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da república, flutuando em um discurso que posiciona “o mundo social em meio a um caos irracional, na justificativa de que, contra tal desordem, é necessária a instauração de uma ordem redentora” (AMARAL; CASTRO, 2020, p. 1080).

No imaginário de muitos docentes que se formaram ou atuaram durante a ditadura militar, a necessidade da disciplina ainda está presente. Em vários momentos, ressurgem com maior intensidade propostas para o retorno da disciplina Educação Moral e Cívica²⁶, ou para a reestruturação do ensino de história, voltadas para objetivos de formação moral e controle da juventude, afastando os alunos e alunas da cena política e dos debates atuais. Isso fica evidente nas diversas falas reacionárias que ganharam visibilidade e alcance por meio de lideranças políticas, como a do presidente ao lançar o programa Percim: “É preciso colocar na cabeça dessa garotada a importância dos valores que os militares deixaram, como tínhamos recentemente no governo militar sobre Educação Moral e Cívica, sobre o respeito à bandeira”.

O projeto em questão inviabiliza uma educação democrática, pois combate abordagens críticas em favor de uma hierarquia inquestionável e anula a possibilidade da pluralidade em favor de uma única orientação. “Não se pode esperar a expressão dos coletivos numa

²⁶ O Decreto Lei número 869, de 12 de setembro de 1969, instituiu como obrigatória a disciplina Educação Moral e Cívica nas escolas de todos os níveis de ensino no país, persistindo tal estrutura até meados da década de 1980. A obrigatoriedade da disciplina só foi revogada com a lei n 8.663, contudo, isso não significou o fim da lógica que deu base a sua formação.

organização caracterizada pelo autoritarismo com base hierárquica; portanto, a gestão democrática nesse projeto de escola fica inviabilizada" (AMARAL; CASTRO, 2020, p. 7). Os autores chamam atenção para o apoio das famílias nesse processo, movidos por um sentimento de incapacidade de lidar com as mudanças sociais atuais, que para muitos significam uma inversão de valores. Elas buscam modelos autoritários que valorizem a hierarquia e a manutenção de modelos sociais pré-existent. Outras explicações são levantadas com o objetivo de compreender a aceitação desses projetos na sociedade.

“As preocupações dos pais e da sociedade com a insegurança pública, com a suposta violência intraescolar, com a controversa indisciplina juvenil, com as notícias de drogadição em ambientes escolares, com a temeridade dos pais quanto às condutas comportamentais de seus filhos adolescentes, estes aspectos, vêm influenciando para a boa aceitação, por parte dos pais, que escolas públicas civis sejam comandadas por militares. Não obstante, conforme a percepção, sobretudo atual, do senso comum coletivo, os problemas de aprendizagens de jovens púberes e adolescentes se resolveriam por meio da disciplina imposta, por medidas coercitivas” (DIAS; RIBEIRO, 2021, p. 408).

É importante ressaltar que a postura conservadora e reacionária não é uma unanimidade, pelo contrário. Existe uma comunidade escolar que se empenha em garantir a democracia dentro e fora das escolas. Contudo, é perceptível um movimento conservador²⁷ que vem ganhando força nos últimos anos, principalmente em espaços onde discursos políticos ou religiosos são impulsionados. É relevante destacar que essas lideranças se alimentam e se beneficiam das tentativas de diminuir a autonomia e as liberdades democráticas das escolas, o que é evidente nos projetos de leis que buscam resgatar disciplinas clássicas da ditadura militar. Um desses projetos está em trâmite na Câmara Federal e no Senado e é de autoria do senador Flávio Bolsonaro, do Rio de Janeiro. Ele propõe a inclusão “nos currículos do ensino fundamental, a partir do sexto ano, e do ensino médio, como temas transversais, disciplinas de empreendedorismo, matemática financeira, educação moral e cívica e organização social e política do Brasil.”²⁸. Flávio Bolsonaro justifica a introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica como fundamental para o bom funcionamento da sociedade e para estabelecer aos jovens conceitos e valores adequados ao ideal de segurança nacional.

²⁷ O “Conservadorismo é um sistema de ideias que defende a herança do passado e a solidez das instituições sociais tradicionais (como, por exemplo, Família e Religião) nos moldes como elas foram herdadas, portanto, sem aderir a grandes saltos mutacionais: costumes, tradições e convenções morais são apegos típicos em comunidades conservadoras” (DIAS; RIBEIRO, 2021, p. 412).

²⁸ Projeto de Lei n° 2170, de 2019.

É importante lembrar que essa agenda conservadora também se utiliza de discursos religiosos para reforçar a noção de civismo e moral em "valores cristãos". Como afirmam os autores, "a pedagogia de resgate de uma escola gloriosa do passado pauta as ações para um país devastado pela desigualdade e pela falta de oportunidades educacionais para crianças e jovens" (AMARAL; CASTRO, 2020, p. 7), investindo nessas disciplinas como solução para uma realidade de "caos social".

É interessante destacar que, muitas vezes, o termo "democracia" é utilizado de forma descontextualizada em defesa de projetos, como é o caso da inclusão da disciplina OSPB pelo senador. Ele alega que a disciplina é necessária para apresentar aos jovens as instituições da sociedade brasileira, a organização do Estado e a Constituição, bem como os processos democráticos. No entanto, ele ignora que tais temas já são abordados em disciplinas das ciências humanas e suprime (provavelmente de forma intencional) o fato de que as disciplinas resgatadas foram utilizadas durante a ditadura militar para controlar o ensino de história e enaltecer o governo autoritário.

Os receios dos pais, juntamente com a proliferação de notícias falsas e desencontradas sobre a escola, contribuem para a formação do senso comum de que uma educação democrática e horizontal é um risco, pois supostamente gera estudantes desobedientes e sem limites. Assim, muitos clamam por uma “escola do passado, onde predominava a ordem, o respeito, a moral que impunha regras para os mais jovens. Essa é, inclusive, a experiência que parte dos pais e professores atuantes tiveram com a escola: o contato com a educação bancária que muitos julgam ser melhor que a educação de hoje.” (DIAS; RIBEIRO, 2021, p.412)

No entanto, as memórias construídas em torno de uma escola do passado ocultam os problemas que existem em uma educação sem diálogo e colocam o(a) aluno(a) em uma posição de passividade, negando-lhe espaço de fala e sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Assim:

“A ideia de um passado herdado, que mudou abruptamente, parece atingir pais e professores atualmente (saudosos que estariam de uma Escola fundada no respeito entre as gerações), simpático aos ideais conservadorista porque lembram da suposta qualidade do ensino de suas épocas, da disciplina e do respeito entre alunos, professores, pais, e de quando e como cantavam o hino nacional. Contudo, sabemos que no fundo fazem apologia ao modelo pedagógico em que o aluno não passava de um mero receptor de conhecimento enquanto professor (muitas vezes autoritário) era o dono do saber”. (DIAS; RIBEIRO, 2021, p. 413)

Consequentemente, o modelo escolar descrito viola os princípios estabelecidos na Constituição de 1988, pois anula a pluralidade no ambiente escolar e as relações interpessoais que favorecem o respeito à diversidade e às variadas formas de pensar e se comportar, essenciais para a consolidação de um regime democrático.

O apelo a práticas autoritárias e coercitivas nas escolas desvia a atenção das reais necessidades da educação pública, como investimentos na escola e na formação de professores, bem como políticas públicas que visem a diminuir as desigualdades sociais tão persistentes na educação em nosso país.

Para superar práticas autoritárias e comuns tanto na década de 1990 como nos dias atuais, é importante destacar a importância do diálogo e de um ambiente seguro para a expressão e participação dos alunos no seu desenvolvimento. É fundamental construir uma percepção diferente na comunidade escolar, incluindo famílias, professores e estudantes, sobre a importância desses elementos para a educação democrática e para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

3.2 Antes dos temas sensíveis: sensibilizar a sala de aula com uma comunidade de aprendizagem

Construir aprendizagens significativas em temas que estão presentes em debates calorosos em vários espaços públicos é uma tarefa desafiadora. No ano passado, antes de abordar o conteúdo sobre a ditadura militar em sala de aula, percebi uma demanda maior sobre o assunto. Os alunos traziam informações que haviam escutado em casa ou nas redes sociais. Mesmo compreendendo que esses elementos estavam sendo veiculados em um ambiente de pré-eleições através de um movimento conservador que via com simpatia intervenções militares e proclamava de forma positiva o governo militar, eu tentava dialogar com os alunos sobre as origens dessa questão e a percepção que eles tinham sobre o tema. Escutá-los foi muito importante nesse processo para entender a realidade em que estavam inseridos.

Sou professora na periferia do Rio de Janeiro, em uma região que mescla aspectos rurais e urbanos, inserida em uma comunidade muito tradicional e influenciada por igrejas neopentecostais. Lideranças políticas e religiosas utilizam com muita frequência notícias

falsas e manipuladas sobre a nossa realidade e o nosso passado. Dialogar com os (as) alunos (as) me fez compreender que tais práticas ficaram mais recorrentes ao longo de 2022, o que era de se esperar em um ano de eleições.

Essa análise é importante para localizar o nosso ponto de partida ao abordar o ensino da ditadura como um tema sensível. Uma importante percepção é o entendimento de que abordar temas sensíveis não envolve apenas o planejamento das aulas em si, mas também uma construção que é bem anterior ao conteúdo desenvolvido no ensino de história: a construção de uma comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2017).

O primeiro passo para a sua construção é a necessidade de entender e conhecer os alunos que estão em sala de aula, suas vivências, expectativas e estado emocional. Hooks (2020) chama a atenção para a necessidade de dedicarmos nosso tempo para avaliação de quem estamos ensinando, com planejamento voltado para atividades em que os alunos consigam compartilhar essas informações. Ela acrescenta ainda que nas experiências em que dedicou tempo para que os alunos se conhecessem melhor, a aula ficou mais positiva e propícia ao aprendizado. Essa importante lição também é destacada por Caimi.

“O contexto social cultural e econômico impacta fortemente sobre os processos educativos. Não reconhecer essa realidade nos faz compactuar com processos de exclusão escolar, que acabam por culpabilizar os estudantes quando, na verdade, o fracasso é nosso, é da escola, é da sociedade civil, é do poder público” (CAIMI, apud FONSECA, COSTA, MARTINS, 2021, p. 207)

A base para a construção desse processo está no tempo dedicado para ouvir os alunos, utilizando recursos que possibilitem que cada um possa se expressar de maneira única em sala de aula. Embora uma roda de conversa possa propiciar esse diálogo, ela pode acabar por favorecer apenas o grupo de alunos que tem facilidade em falar e expor suas opiniões e anseios. Porém, o objetivo não é impor a fala desses alunos, deixando o restante desconfortável, mas sim buscar outras formas de atingir esse objetivo, como dinâmicas de escrita ou a percepção da realidade através de uma palavra, expressão ou objeto. Essa estratégia pode ser utilizada para expor pensamentos e superar o medo e a vergonha que são comuns na adolescência.

A pedagogia engajada pode ser um caminho para a participação mútua e a construção de uma comunidade de aprendizagem, reafirmando o movimento de trocas entre todos os envolvidos, tanto professores quanto alunos. Nesse sentido, é fundamental que os professores também se exponham. Conforme Hooks (2020, p. 49) destaca, "quando todos se arriscam, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem".

Esses exercícios são necessários para que os estudantes compreendam o valor de falar e dialogar, valorizando as diversas formas de comunicação e respeitando o tempo e as habilidades de cada um.

“A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma aprendizagem genuína acontece”. (HOOKS, 2020, p. 51)

Relacionando essa proposta pedagógica com a realidade que descrevemos sobre a minha experiência como aluna do ensino fundamental na década de 1990, percebemos um ambiente hostil que não favorecia o diálogo e a troca em sala de aula, e que pouco aproveitava o potencial que os alunos tinham para construir sua aprendizagem. Ressaltamos as dificuldades de abordar temas em que os alunos se sentem em posição de risco, pois seus posicionamentos podem ser julgados pelos colegas e professores. Para assumir esse risco, é preciso confiança e a segurança de um espaço em que a escuta e o diálogo sejam premissas em sala de aula. Além disso, é essencial que esses alunos não assumam esse risco sozinhos, pois estão inseridos em uma comunidade.

Essa abordagem pedagógica questiona o papel central ocupado pelos professores no processo de ensino-aprendizagem, desconstruindo a ideia de que os professores estão sempre certos. Assim, precisamos estar abertos a novas aprendizagens, bem como reconhecer nossas dificuldades e erros. Nessa perspectiva, trazemos à tona o pensamento crítico, um dos objetivos do ensino de história, pois dialoga com a construção de uma comunidade, fortalecendo, por meio de exemplos, a compreensão de que:

“O aprendizado ativo significa que não é possível todos nós estarmos certos em todos os momentos e que a forma do conhecimento está em constante mudança. O aspecto mais empolgante do pensamento crítico na sala de aula é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e compartilhar ideias de forma intensa e aberta. Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixamos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera” (HOOKS, 2020, pag 36).

A base para a construção de uma comunidade de aprendizagem é uma proposta pedagógica que valorize a diversidade e a pluralidade, reconhecendo a importância do aluno no processo educacional. Entretanto, como mencionado, tais práticas podem confrontar valores e crenças desenvolvidos no ambiente familiar, o que coloca essa prática em uma zona

de perigo. Apesar das preocupações dos responsáveis, a família não domina os métodos pedagógicos e pode orientar para a conformação e adaptação da realidade em que o aluno vive, rejeitando uma educação construída para transformar o mundo. Por isso, além do diálogo com os alunos, é necessário manter vínculos transparentes com a família, rompendo barreiras que possam existir entre a comunidade escolar. Essa relação pode diminuir ruídos e até mesmo julgamentos construídos a partir de notícias falsas que colocam a escola e a família em uma posição de rivalidade. Uma educação democrática não se limita às fronteiras da sala de aula, mas ultrapassa os muros da escola ao dialogar com toda a comunidade escolar, estabelecendo pontes e compromissos entre ambas as partes.

É importante ressaltar que a construção de um ambiente seguro não deve ser baseada em medidas autoritárias e coercitivas presentes em boa parte das escolas, mas sim através de um diálogo e de uma pedagogia engajada (BELL, 2017) que veja a sala de aula como um lugar de entusiasmo, e não de frustração. No entanto, para isso, são necessárias novas práticas pedagógicas que modifiquem a dinâmica e o cenário escolar. Hooks, inspirada nas ideias de Paulo Freire, entende que o "aprendizado pode ser libertador" (HOOKS, 2017, p.13), na medida em que a educação leva os estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo, permitindo a discussão corajosa de suas problemáticas (Freire, 2021, p.118), refletindo em uma postura ativa e engajada em sala de aula.

Para que haja comunidade na sala de aula, é importante que os alunos percebam que o professor não é o único responsável pela construção do conhecimento nem pelas dinâmicas pedagógicas. É preciso promover a participação dos alunos não apenas nos debates, mas também nas escolhas que definem o processo de ensino-aprendizagem. O (a) aluno(a) deve entender que o esforço para construir uma aula significativa depende de todos os presentes, bem como do contexto em que essa aula está inserida.

Nesse sentido, é importante respeitar as diferenças entre os (as) alunos (as) e criar um ambiente de escuta e cooperação. Como destaca Hooks (2017), é necessário reconhecer as variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, superando as diferenças e incentivando todos a se tornarem cada vez mais ativos na construção do conhecimento.

Consequentemente, o objetivo de aprendizagem não é simplesmente transmitir informação e acumular conhecimento, como na “educação bancária”, mas sim participar do crescimento integral do aluno, entendendo que a finalidade do ensino de história é “dotar os estudantes de instrumentos de análise, compreensão e interpretação para construir sua própria

representação do passado e colocá-la a serviço da cidadania democrática”(FONSECA, COSTA, MARTINS, 2021,p. 214). o ensino de história deve fornecer ferramentas de análise, compreensão e interpretação para que os alunos possam construir sua própria representação do passado e usá-la em prol da cidadania democrática.

Nessa abordagem, os professores ultrapassam as fronteiras de uma aprendizagem mecânica e pouco conectada com as vivências dos alunos, o que permite abordar temas sensíveis e conectar o ensino de história à realidade dos alunos e aos debates e discussões em que estão inseridos. Isso contrasta com a lógica da educação tradicional, que tenta excluir qualquer associação com as experiências e posicionamentos dos alunos em relação ao seu contexto social, exigindo uma suposta neutralidade. Caso contrário, pode resultar em apatia e falta de identificação dos alunos com as aulas. Afinal, qual o sentido e a importância da escola nessa visão? Assim, é fundamental que o espaço escolar cumpra sua função social de conectar-se a diversas realidades e vozes.

Bell (2017) reforça a ideia de uma educação libertadora defendida por Freire, mostrando que é possível dar aula sem reforçar o sistema de dominação existente. Assim, reconhecemos o papel ativo dos estudantes na aprendizagem, deixando de considerá-los como meros receptores de ideologias dos docentes. Ao valorizarmos uma aprendizagem significativa, estabelecemos conexões entre o que é aprendido em sala de aula e as experiências de vida dos alunos. No ensino de história, é importante enfatizar que nem sempre as orientações dos professores serão apropriadas para os alunos, permitindo que assumam a responsabilidade por suas escolhas. Compreendemos que a influência dos professores, dos livros e das escolas tem limites, uma vez que a escolha final é sempre do aluno e deve fazer sentido para ele.

Para abordar temas sensíveis em um ambiente seguro, a sala de aula não pode ser neutra, mas sim um espaço de experiências e narrativas compartilhadas por professores (as) e alunos (as) ao longo do processo. Ao mesmo tempo, reafirmamos aspectos fundamentais da disciplina histórica, assumindo:

“O caráter essencialmente político da nossa prática docente. Isso implica colocar para dentro do currículo escolar – de forma estrutural e circunstancial – os temas sensíveis, delicados, controversos, temas que envolvem memórias em disputa, temas que expõem as violações de direitos, mas também abordagens que evidenciam as práticas de resistência ao longo do tempo” (FONSECA, COSTA, MARTINS, 2021, p. 215).

3.3 O uso de fontes históricas no ensino de história

A pesquisa historiográfica e o ensino de história têm suas peculiaridades e atuam em campos distintos. No entanto, é possível criar estratégias pedagógicas para promover a aproximação desses dois campos, por meio do diálogo entre a historiografia e a educação. Uma dessas estratégias é a utilização de fontes históricas em sala de aula, o que está mais próximo do ofício do historiador e é imprescindível para sua pesquisa.

É importante destacar, contudo, que as finalidades para seu uso são diferentes em sala de aula, uma vez que os objetivos do ensino de história na educação básica e na graduação são distintos. Defendemos que, entre os propósitos do ensino de história, está a formação de cidadãos, e não de historiadores, tornando os alunos "capazes de produzir opiniões e de considerar soluções políticas para os problemas do seu tempo" (PEREIRA, SEFFNER, 2008, p. 120). Nessa perspectiva, as fontes históricas podem favorecer novas aprendizagens, ao trazer para a sala de aula diferentes vivências e elementos para análise da construção histórica.

Os autores chamam a atenção para os perigos do uso simplificado das fontes históricas no processo de aprendizagem histórica, ou até mesmo o seu uso em sala de aula sem questionamentos, assumindo apenas a função de comprovar o que o professor está explicando e, conseqüentemente, reduzindo a complexidade dos documentos históricos e o seu potencial para o ensino de História.

“Ao usar as fontes, para que as usamos: para comprovar, através dos documentos, as asserções que fazemos? Para oferecer ao aluno uma prova da existência do passado? Para instigar o estudante a gostar da aula de história? Para mostrar ao aluno que o seu professor fala a verdade, mas que sua fala somente pode ser reconhecida frente a uma fonte viva do passado?” (PEREIRA, SEFFNER, 2008, p 124)

Reforçando a perspectiva dos autores, a pesquisa propõe o uso de fontes históricas no ensino da ditadura militar com o propósito de valorizar as diferentes perspectivas e experiências de testemunhos que vivenciaram o período. Assim, é importante destacar que o uso de documentos históricos é um recurso fundamental para trabalhar essa história tão presente e disputada nos dias atuais. De acordo com Carvalho e Knack (2017, p.106), “filmes, canções, livros de ficção e relatos orais são fundamentais para que se possam compreender e analisar as diferentes memórias e narrativas elaboradas sobre o período ditatorial”. O uso de testemunhos aumenta a sensibilização em torno do tema, que muitas vezes fica silenciado quando se utilizam apenas narrativas de livros didáticos ou resumos sobre a história política e econômica do período.

Nesse sentido, as escolhas por fontes ou documentos históricos foram, em grande parte, concentradas em depoimentos e relatórios da Comissão Nacional da Verdade, com prioridade para fontes que ilustram as diferentes formas que a sociedade foi afetada pela ditadura militar.

3.4. Construindo a Sequência Didática: por uma educação pelos Direitos Humanos

Considerando a importância de abordar a Ditadura Militar como um tema sensível à realidade dos alunos e a constatação de que ao trabalharmos com esse assunto estamos lidando com violações dos direitos humanos perpetradas pelo governo militar, sugerimos uma sequência didática que tenha como foco a valorização dos direitos humanos e a construção, em sala de aula, de uma comunidade que compreenda e valorize sua importância. Nesse sentido, a educação pelos direitos humanos pode contribuir para que os alunos avaliem criticamente o contexto em que vivem a partir de uma perspectiva democrática e incorporem esses valores em suas ações e decisões, promovendo uma sociedade mais igualitária e menos excludente.

A sequência didática será realizada em três etapas:

1. Dinâmica em grupo, com a análise do documento da “Declaração Universal dos Direitos Humanos²⁹;
2. Utilização de cartas interativas para o aprofundamento do tema sobre Ditadura Militar e as violações dos direitos Humanos que ocorreram durante o período;
3. Questão discursiva a partir de histórias de vida e suas trajetórias em um regime autoritário;

1^a

Etapas:

OBJETIVOS:

- Introduzir o tema dos Direitos Humanos utilizando documentos como fontes históricas, contextualizando sua criação em um momento pós-Segunda Guerra Mundial, quando o mundo buscava lidar com as violações ocorridas durante o conflito;

²⁹ Documento criado em 1948 pelas Nações Unidas que delimita os direitos fundamentais do ser humano.

- Diagnosticar como os alunos lidam com o tema “direitos humanos”, assim como a sua percepção sobre o assunto. Nesse sentido, a escuta é imprescindível para que eles percebam a sua importância em uma comunidade de aprendizagem, e que o professor (a) conhece a sua realidade e anseios a partir das falas;

DESENVOLVIMENTO:

Serão disponibilizados dois períodos de 50 minutos para a realização da atividade proposta. No primeiro momento, os alunos receberão um pequeno pedaço de papel adesivo e serão orientados a escrever uma palavra ou frase curta que defina os Direitos Humanos. Em seguida, deverão inserir o papel no mural posicionado no quadro. Nessa primeira atividade, não é necessário que os alunos se identifiquem.

Posteriormente, a turma será dividida em grupos e cada grupo receberá a "Declaração Universal dos Direitos Humanos". Eles terão vinte minutos para ler e discutir dois artigos da declaração e, em seguida, escrever um parágrafo com as suas considerações sobre os artigos discutidos.

Por fim, será realizada uma roda de conversa com toda a turma para discutir as escritas elaboradas pelos grupos, com a mediação do professor.



Figura 21: Modelo e atividade da 1ª etapa da sequência didática

AVALIAÇÃO:

A avaliação da atividade será diagnóstica, valorizando a escuta e a fala dos alunos na roda de conversa. As palavras escritas no mural poder ser utilizadas como ponto de partida

para a conversa, com a garantia que esse momento seja de diálogo e um espaço que permita aos alunos se expressarem e aprenderem coletivamente.



ETAPA:

OBJETIVOS:

- Valorizar o protagonismo dos alunos e alunas por meio de práticas que incentivem a autonomia, o comportamento responsável em ambientes online e a construção de habilidades para questionar as fontes e informações disponíveis em espaços digitais.
- Contribuir para a formação de subjetividades que favoreçam nossos alunos e alunas a perceberem as distintas realidades que permearam o contexto histórico da ditadura militar no Brasil e a compreenderem como as ações do governo militar afetaram a sociedade de maneiras diferentes.
- Identificar e relacionar a presença de ações autoritárias na ditadura militar, bem como suas continuidades e mudanças na atualidade, promovendo ações concretas diante das violações desses direitos em diferentes espaços da realidade em que estão inseridos.

DESENVOLVIMENTO:

A segunda etapa da sequência didática será a disponibilização de um PDF com as cartas interativas (ver APÊNDICE 1) que os alunos (as) poderão acessar. A proposta é que seja disponibilizado quinze dias para que os (as) estudantes possam explorar o material e se aprofundar no tema.

O recurso educacional é formado por cartas interativas, nesse sentido, cada carta desenvolve uma temática diferente dentro do contexto de direitos humanos e ditadura militar no Brasil, com os seguintes temas:

1. Trabalhadores;
2. Arte e Censura;
3. Liberdade de Imprensa;
4. Infância e Juventude.
5. Estudantes
6. Racismo
7. Luta Armada

8. Verdade e Gênero

A proposta consiste em permitir que os estudantes escolham uma carta e, ao explorá-la, sejam desafiados a realizar atividades que busquem desenvolver a leitura crítica de mídias, como a identificação das informações sobre fontes, autoria e confiabilidade do site, bem como a relação entre governos autoritários e violações de direitos humanos. Com esse propósito, todas as cartas terão o botão do desafio.

As cartas foram criadas utilizando o aplicativo “Canva” e estão disponíveis em formato PDF ou por meio de um link publicável. Cada carta aborda um tema específico e inclui links que direcionam o aluno para sites, vídeos, depoimentos e outros materiais relacionados à temática. Esse recurso pode ser utilizado como ferramenta de aprofundamento para o eixo temático sobre a ditadura, bem como para explorar a importância da valorização dos direitos humanos e os riscos de violações em regimes autoritários.

AValiação:

A orientação é para que o/a aluno/a não apenas leia o material ou assista aos vídeos, como também levante dúvidas e elabore comentários que serão levados para a sala de aula. Na escola é o momento de discutir e refletir sobre a experiência que cada estudante teve com o material. É onde alunos e alunas compartilham com o grupo sua compreensão do tema, trocando saberes. Nesse momento, serão disponibilizados dois tempos de 50 minutos para uma roda de conversa.

Além disso, cada carta possui dois desafios que deverão ser realizados pelos alunos:

1. Escolher uma frase da "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (disponibilizada na carta interativa), e relacione com a imagem da carta escolhida.
2. Navegar por um dos links da carta escolhida, localizando: autor, url do site e data de publicação. Além de procurar na internet mais informações sobre o site da publicação ou os autores do texto.

Quadro 1: Conteúdo das cartas interativas

CARTAS INTERATIVAS			
TEMA: Trabalhadores			
RECURSO	RESUMO	MÍDIA	DISPONÍVEL EM
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Documento criado em 10 de dezembro de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU) que delimita os direitos fundamentais do ser humano com a finalidade de “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.”	Texto	https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/ Acesso em 25 de janeiro de 2023
Relatório da CNV de São Paulo sobre a perseguição aos trabalhadores e ao Movimento	Resumo do relatório sobre as perseguições aos trabalhadores e ao movimento operário, trazendo a entrevista do líder ferroviário, Raphael Martinelli e sua participação no Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), entidade que foi dissolvida	Relatório da CNV	http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap5.html Acesso em 25 de janeiro de 2023

Operário.	após o golpe de 1964. Também descreve ações da ditadura que afetaram os trabalhadores, como a nova regulação do direito de greve (lei nº 4330/64) e a criação do FGTS (lei nº 5.107/1966) que influenciou para o fim da estabilidade no emprego.		
Reportagem sobre violações dos direitos humanos durante a ditadura pela empresa Volkswagen	A reportagem de 23 de setembro de 2020 descreve o acordo feito pela Volkswagen com o MPF para reparar a sua conduta de violações dos direitos humanos durante a ditadura. O acordo foi realizado após um relatório de 2017, feito por um historiador alemão a pedido da empresa, apontar que a Volkswagen 'foi leal' ao governo militar e que 6 trabalhadores foram presos e ao menos 1 foi torturado na fábrica da Anchieta, em São Bernardo do Campo (SP). De acordo com a reportagem, três inquéritos civis que tramitavam desde 2015 para investigar o assunto foram encerrados com o acordo.	Notícia da Web	https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/09/23/volkswagen-vai-indenizar-funcionarios-vitimas-da-ditadura-no-brasil.ghtml Acesso em 25 de janeiro de 2023
Local de memória: Fábrica da Volkswagen	Ficha sobre a fábrica da Volkswagen no site do Memorial de Resistência de São Paulo, com a descrição do local que serviu de ações de repressão, vigilância e violação de direitos humanos contra trabalhadores “com a tortura de ao menos 12 trabalhadores e concessão de apoio logístico ao aparato repressor do Estado. Os dados foram constatados pela CNV em seu relatório final de 2014 e admitidos pela	texto de site da web	http://memorialdaresistenciasp.org.br/lugares/fabrica-volkswagen/ Acesso em 25 de janeiro de 2023.

	sede alemã” .		
TEMA: Arte e Censura			
RECURSO	RESUMO	MÍDIA	DISPONÍVEL EM
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Documento criado em 10 de dezembro de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU) que delimita os direitos fundamentais do ser humano com a finalidade de “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.”	Texto	https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/ Acesso em 25 de janeiro de 2023
Artista: Raul Seixas	Especial do site “Memórias da Ditadura”, descrevendo o cantor Raul Seixas e as suas músicas que foram censuradas pelo governo militar. Também retrata a prisão de Raul e de Paulo Coelho na Dops no início de 1974.	Texto da Web	https://memoriasdadtadura.org.br/artistas/raul-seixas/ Acesso em 25 de janeiro de 2023
Músicas Censuradas:	Reportagem do site “Guia do Estudante” que descreve sete músicas que foram censuradas pela ditadura militar: Apesar de Você (Chico Buarque); Tiro ao Álvaro (Adoniran Barbosa); Vaca Profana (Caetano Veloso); Cálice (Gilberto Gil/Chico	Reportagem da Web, com vídeos das músicas no	https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/7-musicas-censuradas-durante-a-ditadura-militar/ Acesso em 25 de

	Buarque); Milagre dos Peixes (Álbum – Milton Nascimento); Pra Não Dizer que Não Falei das Flores (Geraldo Vandré); e Acender as Velas (Zé Keti).	YouTube	janeiro de 2023
TEMA: Liberdade de Imprensa			
RECURSO	RESUMO	MÍDIA	DISPONÍVEL EM
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Documento criado em 10 de dezembro de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU) que delimita os direitos fundamentais do ser humano com a finalidade de “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.”	Texto	https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/ Acesso em 25 de janeiro de 2023
Relatório da CNV de São Paulo sobre a Imprensa e a resistência à ditadura	Resumo do relatório sobre a censura à Imprensa pela ditadura e as audiências públicas da CNV de São Paulo que ficaram conhecidas como “Semana da Imprensa de Resistência”. A página traz ainda recortes de jornais da época e um vídeo relatos de integrantes dos jornais “O Movimento” e “Opinião” sobre os anos do regime militar.	Relatório da CNV	http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-iii-cap4.html Acesso em 25 de janeiro de 2023
Especial sobre a História do	Texto no site do Instituto Vladimir Herzog sobre a morte do jornalista que	Texto da Web	https://vladimirherzog.org/ha-46-anos-

assassinato de Vladimir Herzog	ficou marcado na história pela violação dos direitos humanos. O texto descreve as circunstâncias obscuras da sua morte e as inúmeras manifestações populares que se sucederam pela redemocratização do país.		herzog-entrava-para-historia-dos-direitos-humanos/ Acesso em 25 de janeiro de 2023
Exposição online Amigos do Vlado	Exposição online no site do “Museu da Pessoa” em parceria com o “Instituto Vladimir Herzog” com relatos de amigos e pessoas próximas ao jornalista assassinado durante a ditadura militar, com testemunhos sobre a sua vida familiar, sua profissão e os fatos que envolveram a sua morte.	Exposição virtual com relatos em vídeo	https://museudapessoa.org/exposicoes/amigos-do-vlado/ Acesso em 25 de janeiro de 2023

TEMA: Infância e Juventude

RECURSO	RESUMO	MÍDIA	DISPONÍVEL EM
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Documento criado em 10 de dezembro de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU) que delimita os direitos fundamentais do ser humano com a finalidade de “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.”	Texto	https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/ Acesso em 25 de janeiro de 2023
Relatório da	Resumo do relatório sobre crianças	Relatório	http://comissaodaver

CNV de São Paulo sobre crianças que foram afetadas pela ditadura militar	que foram afetadas direta ou indiretamente pela repressão. O relatório foi fruto das audiências onde foram ouvidas crianças filhos e filhas de militantes. O relatório traz ainda fotos de famílias e um vídeo que fala sobre as audiências da Comissão da Verdade. A página começa com a capa do livro “Infância Roubada – Crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil”.	da CNV	dade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap4.html Acesso em 25 de janeiro de 2023
História de Vida: Edson e Janaína Telles	Breve história de Edson Teles e Janaína Teles no site “Memórias da Ditadura”, alvos da violência do regime militar ao serem sequestrados com 4 e 5 anos, pela Operação Bandeirante (Oban) e levados à prisão junto de seus pais, em dezembro de 1972. Também descreve a ação movida pela família Teles contra Carlos Alberto Brilhante Ustra, onde o mesmo foi condenado pela justiça.	Texto da web	https://memoriasdadtadura.org.br/biografias-da-resistencia/edson-e-janaina-teles/ Acesso em 25 de janeiro de 2023
Documentário “15 filhos”	Documentário dirigido por Marta Nehring, de 1996 com 18 minutos, com testemunhos de 15 filhas e filhos de guerrilheiros presos, mortos ou desaparecidos durante a ditadura;	Vídeo do YouTube	https://www.youtube.com/watch?v=fyB-6ZEyjo4 Acesso em 25 de janeiro de 2023
TEMA: Estudantes			
RECURSO	RESUMO	MÍDIA	DISPONÍVEL EM
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Documento criado em 10 de dezembro de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU) que delimita os direitos fundamentais do ser humano com a finalidade de “que cada	Texto	https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/

	<p>indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição."</p>		<p>Acesso em 25 de janeiro de 2023</p>
Relatório da CNV de São Paulo sobre crianças que foram afetadas pela ditadura militar	<p>Resumo do relatório sobre a perseguição aos estudantes paulistas na ditadura, descrevendo a importância do movimento estudantil para a resistência ao regime e, consequentemente, a forte reação dos militares. O relatório aborda o ataque a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), metralhada e incendiada no Rio de Janeiro. Mostra ainda gráficos de mortos e desaparecidos entre os estudantes durante o período.</p>	Relatório da CNV	<p>http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap6.html</p> <p>Acesso em 25 de janeiro de 2023</p>
A UNE no combate à ditadura	<p>Texto no site da UNE que destaca a importância da instituição na resistência à Ditadura na clandestinidade e a sua participação como importante liderança em movimentos como a Passeata dos Cem Mil e a invasão do Congresso da UNE em Ibiúna (SP), com a prisão de cerca de mil estudantes. O texto ressalta a importância da CNV para o esclarecimento de violações de direitos</p>	Texto da Web	<p>https://www.une.org.br/noticias/a-une-no-combate-a-ditadura/</p> <p>Acesso em 25 de janeiro de 2023</p>

	humanos dos estudantes.		
TEMA: Racismo			
RECURSO	RESUMO	MÍDIA	DISPONÍVEL EM
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Documento criado em 10 de dezembro de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU) que delimita os direitos fundamentais do ser humano com a finalidade de “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.”	Texto	https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/ Acesso em 25 de janeiro de 2023
Relatório da CNV de São Paulo sobre a perseguição à população e ao movimento negro	Resumo do relatório que destaca a importante presença negra no movimento de combate à ditadura militar, além de ressaltar que, por serem maioria entre os mais pobres, os negros eram os maiores atingidos pelas políticas autoritárias do período. O Relatório reitera que a população negra é atingida até os dias de hoje com práticas instauradas no período e a tentativa constante de “desqualificação das reivindicações contra a discriminação racial, tratando-as como	Relatório da CNV	http://comissaodavereade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap1.html Acesso em 25 de janeiro de 2023

	tentativas de criar antagonismos no país”. Nas audiências foram analisados documentos do SNI que negavam a existência de racismo no país, alegando que se tratava de “invenção” da esquerda. Também foi estudado o Relatório confidencial, não assinado da Divisão de Informações do DOPS/SP sobre o assassinato de Robson Silveira da Luz, que foi o estopim para a criação do Movimento Negro Unificado.		
Movimentos Negros	Especial do site “Memórias da Ditadura” sobre o Movimentos Negros durante o período ditatorial, descrevendo o histórico da luta antirracista; a luta cultural e política; a consciência negra pós ditadura; e a indicação de links úteis para se aprofundar na temática.	Texto da web	https://memoriasdadtadura.org.br/movimentosnegros/ Acesso em 25 de janeiro de 2023
Podcast Movimento Negro Unificado	Episódio do Podcast “Hoje na Luta” sobre a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) nas escadarias do Theatro Municipal de São Paulo, em 1978. O episódio de 6 minutos e 37 segundos conta com a participação de um dos fundadores do MNU, Milton Barbosa, e a coordenadora estadual do MNU Regina Lúcia dos Santos.	Áudio/ Podcast	https://open.spotify.com/episode/3wSGF12vA8r1sFpsZ0LJlm?si=6KWt3_MURva90EIT3SUDvA&context=spotify%3Ashow%3A5X2nnU5w9uptyMiApbPCWj&nd=1 Acesso em 25 de janeiro de 2023
TEMA: Repressão			
RECURSO	RESUMO	MÍDIA	DISPONÍVEL EM

Declaração Universal dos Direitos Humanos	Documento criado em 10 de dezembro de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU) que delimita os direitos fundamentais do ser humano com a finalidade de “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.”	Texto	https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/ Acesso em 25 de janeiro de 2023
Fichas dos mortos e desaparecidos na Ditadura	Lista no site da Comissão Nacional da Verdade sobre os mortos e desaparecidos na ditadura Militar.	Texto linkável	http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/mortos-desaparecidos Acesso em 25 de janeiro de 2023
Documentário "Pastor Cláudio"	Especial da TV Brasil sobre o documentário “Pastor Claudio”, com o depoimento de Claudio Guerra, torturador que confessou os crimes cometidos, relatando como eram praticados os desaparecimentos políticos de militantes durante o regime.	Vídeo do youtube	https://www.youtube.com/watch?v=c2cEBzrt3qs Acesso em 25 de janeiro de 2023
Biografia de Carlos Brilhante Ustra	Biografia produzida pelo site “Memórias da Ditadura” sobre o Coronel Ustra, o primeiro militar a ser reconhecido como torturador pela Justiça. Contém ainda frases públicas	texto	https://memoriasdadtadadura.org.br/biografias-da-ditadura/ustra/ Acesso em 25 de

	do militar.		janeiro de 2023
TEMA: Verdade e Gênero			
RECURSO	RESUMO	MÍDIA	DISPONÍVEL EM
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Documento criado em 10 de dezembro de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU) que delimita os direitos fundamentais do ser humano com a finalidade de “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.”	Texto	https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/ Acesso em 25 de janeiro de 2023
Relatório da CNV Gênero e Verdade	Relata a desigualdade de gênero na Ditadura Militar e as diversas formas de violências que as mulheres sofreram durante o período, ajudando a aprofundar as desigualdades históricas entre homens e mulheres. O relatório disponibiliza o livro “A Coragem da Inocência” sobre a Madre Maurina, torturada pela ditadura, e vídeos de audiência pública relacionados ao tema.	Relatório da CNV	http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap3.html Acesso em 25 de janeiro de 2023
Biografia de Ana Dias	História de vida de Ana Dias, na coleção biografias da resistência, do site “Memórias da Ditadura”. Ana Dias	Texto	https://memoriasdadtadura.org.br/biografias-da-

	foi uma das principais lideranças dos movimentos de moradores da Zona Sul da cidade de São Paulo durante o governo militar, e o seu companheiro, Santo Dias da Silva, foi morto pela polícia militar enquanto distribuía panfletos em favor de uma greve em frente a uma fábrica em Santo Amaro, em 1979.		resistencia/ana-dias/ Acesso em 25 de janeiro de 2023
PODCAST Mulheres e Ditaduras Latinoamericanas	Com a participação da cineasta Lúcia Murat e a professora da UNICAMP Maria Lygia Quartim de Moraes, que comentam as suas vivências no período e o impacto das ditaduras sobre as mulheres. Duração: 20min30s	Áudio de Podcast	https://open.spotify.com/episode/3xOfuNoZhDmap5x6JjRRNL?si=GyFqw8YGSEyo_kKy8xpXgA&nd=1 Acesso em 25 de janeiro de 2023

Após terem contato com as cartas interativas, propomos uma roda de conversa em sala de aula, que prioriza o diálogo entre professores e alunos, a fim de refletir sobre a complexidade das consequências da ditadura para a sociedade brasileira. Para iniciar a roda de conversa, o professor pode contextualizar a criação da Comissão Nacional da Verdade e explicar seus principais objetivos. Durante a conversa, é possível conduzir alguns questionamentos para que os alunos possam trocar ideias e refletir sobre o material a que



tiveram acesso.

No entanto, as sugestões de questões levantadas não devem limitar ou impedir novas reflexões dos estudantes, pois é importante deixá-los à vontade e seguros para desenvolver o tema.

3^a**ETAPA:****OBJETIVOS:**

- Criar identificação a partir de uma história ficcional, que ao mesmo tempo se conecta as vivências do nosso tempo presente;
- Promover a expressão dos alunos através da escrita, com relatos que revelam a compreensão e interpretação construídas no decorrer das atividades, tendo como base uma comunidade de aprendizagens;
- Sistematizar o conhecimento sobre as diversas experiências que a sociedade teve ao longo da ditadura, e como os indivíduos foram afetados direta ou indiretamente;
- Aproximar a temática da ditadura militar aos dias atuais, identificando elementos de continuidade no tempo presente e, conseqüentemente, os perigos que esses elementos trazem para a democracia e a garantia dos direitos humanos.

DESENVOLVIMENTO:**Texto Introdutório:**

A Ditadura Militar que se iniciou em 1964 afetou os brasileiros que viveram durante o período de diversas maneiras. Ao refletir sobre o nosso tempo presente, podemos nos perguntar como diferentes indivíduos seriam afetados se passássemos a viver em uma Ditadura. Para estimular a reflexão dos alunos sobre esse tema, propomos a atividade de escrita baseada em 10 narrativas ficcionais de personagens em PDF. Cada narrativa apresenta um problema específico que pode ser explorado pelos alunos em seus textos. Acreditamos que essa atividade pode ajudar a desenvolver a empatia e a compreensão das diferentes perspectivas dos indivíduos afetados por regimes autoritários.

Observação: o formato das cartas está localizado no apêndice 2.

Quadro 1: Conteúdo da narrativa dos personagens

Narrativa dos Personagens	
Amanda Oliveira	
Estudante - 21 anos- faculdade de engenharia civil - Ouro Preto/MG	
<p>Oie! Meu nome é Amanda e estou no 5º período de engenharia civil, em uma universidade federal aqui de Minas. Entrei através do ENEM, em 2019. Cresci em uma cidade pequena de Minas Gerais, e estudei nas escolas onde a minha mãe trabalhava como professora. Gosto de ler livros de fantasia e romance, além de séries nas horas vagas. Moro em uma república da universidade, mas estou procurando um trabalho ou estágio para ajudar a pagar os meus gastos enquanto estudo. No curso de engenharia, a maioria dos/as estudantes são homens, e às vezes me sinto deslocada. Mas adoro as matérias que estudo.</p>	
Bruno Cardoso	
Recém formado - 24 anos- formado em direito na USP - São Paulo/SP	
<p>E aí pessoal! Beleza? Meu nome é Bruno e moro na comunidade de Paraisópolis, em São Paulo. Estudei a minha vida toda na escola pública e no 3º ano do ensino médio fiz um pré-vestibular social para me preparar para o ENEM. Consegui passar no curso de Direito na USP pelo sistema de cotas raciais. Mas no último ano da faculdade, veio a pandemia. Perdi o estágio remunerado que ajudava a pagar as minhas contas, mas consegui segurar a onda com a ajuda da minha família. Concluí a faculdade e estou à procura de um emprego na minha área de formação.</p>	
Antônio da Silva	
Motorista de caminhão - 58 anos- Rio de Janeiro/RJ	
<p>Oi, pessoal! Meu nome é Antônio, nasci no Ceará e passei a minha infância no Maranhão. Meu pai trabalhava na roça e a gente não tinha um lugar fixo para morar. Eu e os meus irmãos ajudávamos o meu pai a trabalhar. Terminei o ensino primário e</p>	

só fui terminar o ensino médio depois de adulto aqui no Rio. Hoje, trabalho como motorista de ônibus e consigo manter as despesas de casa com a minha esposa. Mas manter o nosso salário é difícil. Participo das ações do sindicato e já fiz greves por atrasos de salário e para impedir demissões dos meus colegas.

Ana Livia Peres

Química - 29 anos- Rio de Janeiro/RJ

Oieeee! Meu nome é Ana Livia e nasci no subúrbio do Rio de Janeiro. Quando tinha 10 anos fui morar no estado do Amazonas, porque meu pai foi transferido para lá. Quando terminei o ensino médio, fiz um intercâmbio nos EUA. Voltei para o Brasil e fiz química em uma universidade federal no Rio de Janeiro. Hoje trabalho em uma importante multinacional de cosméticos. Sou feminista e antirracista e, em parceria com outras amigas, criamos um projeto que busca valorizar o trabalho de mulheres negras na ciência.

Monique Cunha

Jornalista - 35 anos- Brasília/DF

Olá, tudo bem? Meu nome é Monique e moro em Brasília. Trabalho como repórter em um telejornal e faço a cobertura de fatos políticos que acontecem na capital do Brasil. Faço entrevistas, mas também investigo casos de corrupção e tento fazer denúncias nas matérias que escrevo. Por ser mulher, já fui ignorada e boicotada. Muitos políticos se recusam a dar entrevistas. As minhas denúncias também incomodam muita gente. Mas acredito na importância da imprensa para a democracia!

Eliza Coimbra

Professora- 36 anos- Recife/PE

Olá, pessoal! Meu nome é Eliza e moro em Recife. Sou professora de sociologia e trabalho em escolas públicas e particulares. Acredito que todos precisam expressar a sua opinião e contribuir para as minhas aulas, por isso incentivo debates de assuntos que estão relacionados a vida dos meus alunos. Por vezes, ao longo desses debates, falamos sobre a importância da participação da sociedade, através do voto, das

cobranças e denúncias. A liberdade de expressão é muito importante nas minhas aulas!

Samuel Henrique

Estudante de ensino médio - 17 anos - Rio de Janeiro/RJ

Oi! Meu nome é Samuel e nasci na baixada fluminense, no Rio de Janeiro. Estou terminando o ensino médio em uma escola pública estadual. Participei do Grêmio da escola, mas durante a pandemia e com o ensino remoto, foi muito difícil continuar estudando. Não tinha uma internet legal e precisava dividir o celular com os meus irmãos. Esse ano não deu para fazer o ENEM, mas quero tentar ano que vem e tentar entrar em uma universidade pública. Agora, estou buscando um emprego perto de casa para ajudar nas despesas da minha família.

João Henrique Dantas

Empresário - 35 anos- São Paulo/SP

Boa tarde! Meu nome é João Henrique e moro na cidade de São Paulo. Tenho um startup de tecnologia. Estudei muito para chegar até aqui, por isso acredito na meritocracia. Estudei em uma escola conhecida aqui no Morumbi (a mensalidade é bem cara, mas meus pais conseguiram pagar sem problemas). Fiz a faculdade e decidi que não iria trabalhar nesse período para poder me dedicar 100% ao curso de administração. Quando me formei, decidi empreender e criei a minha empresa. O meu pai entrou como sócio e investiu capital para iniciar. Hoje minha empresa está muito bem estabelecida e lucrando muito!

Jennifer Vasconcelos

Enfermeira - 37 anos- Porto Alegre

Olá, como você está? Meu nome é Jennifer e sou médica. Eu e os meus colegas estamos vivendo um desafio grande desde que a pandemia começou, e perdi muitos amigos nesse caminho. Mas acredito que tudo isso vai passar! Ao longo do último ano, trabalhamos bastante e tivemos algumas conquistas. Acreditando na ciência e nas pesquisas, incentivo os meus pacientes a se vacinarem, a se prevenir com o uso de máscara. Mesmo sofrendo pressão de algumas lideranças políticas, continuo

defendendo a ciência e não indico remédios e tratamentos sem estudos sobre a eficácia e que possam prejudicar a saúde dos meus pacientes.

Maria da Glória

Auxiliar de limpeza - 59 anos- Rio de Janeiro

Oi!! Meu nome é Maria, moro na cidade de Itaboraí, no Rio de Janeiro. O meu grande sonho sempre foi terminar os meus estudos, pois só tenho o ensino fundamental. Precisei começar a trabalhar muito cedo para ajudar em casa. Tenho dois filhos e perdi o meu companheiro a pouco tempo. Como preciso sustentar a minha família sozinha, não sobra muito tempo para descansar e ficar com os meus filhos. Trabalho em casa de famílias na limpeza e na cozinha. Preciso acordar às 4 horas da manhã para chegar no trabalho. Com transporte cheio e poucos ônibus, acabo saindo muito cedo de casa. O que me motiva é saber que os meus filhos estão estudando e poderão ter uma vida melhor!

AValiação:

1. O (a) aluno (a) precisa escolher um personagem e tentar escrever o final da sua história, caso ele passasse a viver sob uma ditadura militar;
2. Para isso, ele precisa utilizar as aprendizagens construídas nas aulas de história e as cartas interativas para fundamentar a sua narrativa;
3. Construir o texto entre 15 e 25 linhas.

3.5 Reflexões sobre a sequência Didática

Uma das finalidades de desenvolver uma sequência didática baseada em diversos links da CNV e de outras páginas relacionadas ao tema é problematizar os documentos a partir da mediação dos professores, com o intuito de "contribuir para tornar mais árida, mas também mais múltipla, a memória sobre o passado, sua difusão e seus usos políticos e sociais" (ROVAI, 2019, p. 102).

A escolha do tema das cartas foi pautada na valorização de conceitos básicos considerados necessários para uma educação democrática que tenha como base os direitos

humanos. Nesse sentido, foram priorizados: a liberdade de expressão, respeitando o bem-estar coletivo; o acesso e a transmissão de informações e ideias através dos meios de comunicação; o acesso ao trabalho e a equidade nas relações, assim como a liberdade de associação a sindicatos e a igualdade salarial em uma mesma função; o direito do estudante a uma educação democrática que o respeite como um indivíduo pensante e atuante na sociedade; o acesso a reflexões necessárias para compreender o racismo estrutural histórico e socialmente construído, assim como os meios necessários para enfrentar os seus mecanismos de reprodução; a promoção de um debate sobre a desigualdade de gênero, assim como a reflexão de como um regime autoritário pode promover um conjunto de violências contra as mulheres em razão das estruturas de opressão e discriminação de gênero, pretendendo assim construir caminhos para a participação efetiva das mulheres em todas as esferas da sociedade.

A Educação para os direitos humanos é uma garantia constitucional e a implementação deve ser observada pelos sistemas de ensino e suas instituições, de acordo com a Resolução nº 1/2012³⁰ do Conselho Nacional de Educação (CNE). Dessa forma, os conceitos desenvolvidos na atividade estão em conformidade com as diretrizes que estabelecem:

“Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos” (RESOLUÇÃO Nº 1 do CNE, 2012)

A BNCC também dispõe de passagens que ressaltam a importância de desenvolver atividades que valorizam os direitos humanos. Nas ciências humanas, como destacam Silva e Venera (2020), os direitos humanos estão contextualizados no ensino fundamental e no ensino médio:

³⁰ A Resolução estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24/02/2023.

No caso específico da disciplina de História, os direitos humanos aparecem de forma direta, citando a expressão em habilidades a serem desenvolvidas em vários anos diferentes e também de forma indireta, visando conhecimentos relacionados a democracia, cidadania, liberdade, igualdade e a povos que historicamente são excluídos das narrativas históricas tradicionais, tais como mulheres, negros e povos indígenas, além de diversos outros tipos de discriminações realizadas pela humanidade em múltiplos tempos históricos” (SILVA; VENERA, 2020, p. 147)

As legislações apresentadas são importantes garantias para o desenvolvimento de temas sensíveis e justificam a sua relevância. Portanto, destacamos a importância de reconhecer que, ao desenvolver eixos temáticos relacionados a regimes autoritários, como o caso da Ditadura Militar no Brasil, estamos discutindo diretamente violações de direitos humanos. Assim, entendemos que, com o desenvolvimento da atividade didática sugerida, o professor de história terá em mãos um recurso didático que lhe permitirá encontrar formas de superar as condições favoráveis às violações no nosso tempo e, conseqüentemente, fortalecer o regime democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios do ensino de história se tornam mais complexos quando lidamos com temas sensíveis em sala de aula. Em um momento em que a ditadura militar está cada vez mais presente nos debates dentro e fora da sala de aula, a tensão entre o conhecimento histórico científico e as crenças prévias dos alunos é uma realidade, muitas vezes resultando em conflitos e desgaste entre professores e alunos. É importante ressaltar que o debate e o contraditório são fundamentais para a democracia, mas quando informações são baseadas em negacionismo histórico em um contexto de pós-verdade, explicações científicas muitas vezes não são suficientes, dificultando a construção do conhecimento histórico escolar.

O Mestrado Profissional em Ensino de História se apresenta como um espaço importante para que os professores possam aprofundar seus conhecimentos nessas questões e dialogar com teoria e prática, por meio de trocas constantes com colegas, a fim de encontrar novos recursos e abordagens para reinventar a prática em sala de aula. As experiências compartilhadas e o aprofundamento na leitura e pesquisa mostram novos caminhos para amenizar as questões que nos afligem e, ao mesmo tempo, nos dão uma base teórica para aprofundar os conteúdos e os métodos científicos necessários para combater o negacionismo histórico.

Nossa pesquisa se dedica a encontrar caminhos que reduzam a distância que os alunos projetam entre história e ciência. Para isso, buscamos valorizar a história como um saber científico por meio de métodos que a diferenciam das informações sem base científica, conferindo-lhe validade. Abordar essas questões em sala de aula, problematizando versões simplificadoras que omitem fatos e invisibilizam narrativas, contribui para posicionar o ensino de história em um lugar diferente. Acreditamos que a sala de aula deve ser vista como um espaço distinto das redes sociais, do debate público, do convívio com familiares, amigos e igrejas, para que seja válido na construção de uma consciência histórica que valorize a democracia e os direitos humanos.

Nossa pesquisa aponta para a necessidade de compreender a importância de abordar temas sensíveis, superando a visão de que eles podem fomentar divisões e distanciamentos entre os alunos. Pelo contrário, defendemos que esses temas têm o potencial de aproximá-los do ensino de história, pois como são amplamente discutidos socialmente, estão inseridos em

seu contexto e, portanto, se mostram mais significativos, assumindo uma importância para a compreensão de sua realidade.

Ao longo deste trabalho, discutimos a importância do ensino de história para a construção de uma sociedade democrática e o papel do educador em proporcionar um ambiente de diálogo e respeito em sala de aula. Um dos temas mais sensíveis e complexos para serem trabalhados é a ditadura militar, especialmente diante do atual contexto político e social em que grupos negacionistas tentam reescrever a história e justificar as graves violações aos direitos humanos ocorridas durante esse período.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de construir um espaço seguro e aberto ao diálogo em sala de aula, onde todos os estudantes são valorizados e suas vozes são ouvidas. A partir de uma comunidade de aprendizagem, é possível construir um ambiente em que a escuta se torna fundamental, mesmo quando o conhecimento prévio do aluno é baseado em ideias contrárias aos valores democráticos.

Ressaltamos que a recusa em escutar ou impor fatos e dados não contribui para a construção do conhecimento e pode afastar os estudantes do ensino de história. É preciso quebrar a bolha de ideias concordantes e desnaturalizar conceitos e ideias que estão enraizados na sociedade brasileira. Defendemos que o ensino de história alinhado com os valores democráticos é construído no contraditório, na diversidade e na valorização das diferentes perspectivas.

Ao trabalhar o ensino de história para os direitos humanos, é fundamental ressaltar as graves violações cometidas pela ditadura militar, que afetaram toda a sociedade brasileira. É importante que o educador se comprometa com o enfrentamento das características autoritárias, violentas e excludentes desse período, e leve recursos para a sala de aula que favoreçam esse propósito. Acreditamos que a ressignificação da prática educativa é necessária para que possamos construir uma sociedade mais justa e democrática. A construção de um ambiente de diálogo e respeito em sala de aula é uma das ferramentas mais importantes para alcançarmos esse objetivo.

Nossa pesquisa aponta que a educação como prática de liberdade, como defendido por Paulo Freire (2021), é um elemento crucial nesse processo de transformação social. Para que os (as) discentes sejam capacitados a enxergar e transformar sua realidade, é necessário valorizar sua liberdade de escolha e dialogar com eles. A sala de aula se torna um espaço

importante de aprendizado e escolhas quando o (a) professor (a) cria conexões com seus pares e discentes, formando uma comunidade de construção de conhecimentos.

Nesse sentido, propomos a inclusão de fontes históricas na sala de aula, com destaque para os documentos da Comissão Nacional da Verdade, como forma de oportunizar o contato dos (as) estudantes com a diversidade de testemunhos da Ditadura Militar. Acreditamos que a sequência didática elaborada pode contribuir para uma compreensão mais completa e crítica do tema, permitindo a reflexão e o contraponto de versões e relatos presentes no documento.

Por fim, destacamos que a sequência didática apresentada traz elementos que favorecem a compreensão da importância dos direitos humanos e os perigos que um governo autoritário pode trazer para a sociedade. É fundamental refletir sobre essas questões nos dias atuais, em que a democracia está constantemente ameaçada por ações que buscam resgatar a militarização e impedir avanços sociais no país. Essa reflexão se torna ainda mais urgente em sala de aula, usando questões do tempo presente como ponto de partida para compreender as continuidades e rupturas da ditadura em nossa realidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W, (2003). “Educação após Auschwitz”. In: Educação e Emancipação. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar p. 1-8.
- ALBERTI, Verena. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.
- ALBUQUERQUE Jr. D. M. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. IN: MONTEIRO, Ana Maria F.C. et alii. Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Rio de Janeiro: MauadX Editora, 2016. (21-42)
- ALERJ. Projeto de Lei nº 3.384/2016. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1078-1096, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147129>
- APPLEBAUM, Anne. O PIOR ESTÁ POR VIR. Polarização, teorias conspiratórias, ataques à imprensa – como uma democracia pode acabar. Piauí, Brasília, Ed. 146. Novembro de 2018. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-pior-esta-por-vir/>.
- ARAUJO, C. M. DE. Por Outras Histórias Possíveis. Em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de Histórias. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.
- AREND, S. M. F.; MACEDO, F. Sobre a história do tempo presente: Entrevista com o historiador Henry Rousso. Tempo e Argumento, v. 1, n. 1, p. 201–216, jun. 2009.
- BAUER, C. S. O debate legislativo sobre a criação da Comissão Nacional da Verdade e as múltiplas articulações e dimensões de temporalidade da ditadura civil-militar brasileira. Anos 90, v. 22, n. 42, p. 115–152, 2015.
- BAUER, C. S. Como será o passado?: História, Historiadores e a Comissão Nacional da Verdade. Jundiaí: Paco, 2017.
- BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína (orgs.) Usos e abusos da história oral. 5ª ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2002. pp. 219-229.

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

BODART, C. DAS N. O negacionismo científico na sociedade contemporânea. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/?p=13752&preview=true>>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 1050/2019. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao bullying e ao cyberbullying no projeto pedagógico das escolas de educação básica e dá outras providências. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Dispõe sobre a extinção de punibilidade de crimes políticos e conexos, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a segurança nacional e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola de Gestores da Educação Básica. Resoluções CP 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 25 de janeiro de 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

CARTA CAPITAL. Historiador citado por Toffoli diz que é errado chamar ditadura de "movimento de 64". Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/historiador-citado-por-toffoli-diz-que-e-errado-chamar-ditadura-de-movimento-de-64/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CARVALHO, Alessandra. 2019. 1 vídeo (11 min). Entrevista publicada pelo canal História da Ditadura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Tyq6_MduyTs&list=PL33yLz1pj5T6tXoAaezXUOgXFY3laSf7v&index=111. Acesso em: 21 de out. 2021.

CARVALHO, A.; KNACK, D. Conhecimento histórico escolar, tempo presente e o uso de documentos audiovisuais no ensino sobre a ditadura militar na educação básica. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 12, p. 98–121, 2017.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Relatório Final - Volume 2 - Texto 7. Brasília : CNV, 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/Volume%20%20-%20Texto%207.pdf>. Acesso em: 25 de janeiro de 2023.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Relatório Final: Volume II – Texto II- Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/Volume%20%20-%20Texto%202.pdf>. Acesso em: 25 de janeiro de 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CBE nº 3, de 26 de junho de 2018. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2018. Seção 1, p. 43-46. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

DIAS, Z. R.; RIBEIRO, A. C. Escolas cívico-militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira. *Revista Teias*, v. 22, p. 406–426, 2021.

DOSSE, F. História do tempo presente e historiografia. *Tempo e Argumento*, v. 4, n. 1, p. 5–22, 2012.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis, RJ: Ed Vozes. 2011

EL PAÍS. Brasil. Relatório final da CNV aponta responsabilidade das Forças Armadas em crimes na ditadura. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/16/internacional/1479308638_931299.html. Acesso em: 25 jan. 2023.

FALAIZE, B. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *Tempo e Argumento*, v. 6, n. 11, p. 224–253, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA, F. et. al. (orgs.). Tempo presente e usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012, pp. 101-124

FICO, C. História do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. Toffoli diz que hoje prefere chamar ditadura militar de "movimento de 1964". Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/toffoli-diz-que-hoje-prefere-chamar-ditadura-militar-de-movimento-de-1964.shtml>. Acesso em: 15 dez. 2022.

FONSECA, V. A; COSTA, M.A.F.; MARTINS, L.M.B; Entrevista com Flávia Caimi: entre afetos , aprendizagens e partilhas : desafios ao campo do Ensino de História. Revista História Hoje, 2021. (203–217)

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FURET, F. A oficina da história. Tradução: Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1991.

GENARI, É. R. Revisionismo, memória e ensino de história da ditadura civil-militar - por uma prática politizante. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2018.

GENTILE, F. Uma direita “plural”: configurações ideológicas e organizações políticas da direita brasileira contemporânea. In: FABIANO GODINHO FARIA; MAURO LUIZ BARBOSA MARQUES (Eds.). . Giros à direita:análises e perspectivas sobre o campo líbero-conservador. Sobral: Sertão Cult, 2020.

GIL, C. Z. DE V.; CAMARGO, J. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. Revista História Hoje, v. 7, n. 13, p. 139–159, 2018.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

KLEM, B. S.; PEREIRA, M.; ARAUJO, V. O tempo presente e os desafios de uma historiografia (in)atual. In: KLEM, B. S.; PEREIRA, M.; ARAUJO, V. (Eds.). . Do fake ao fato: (des)atualizando Bolsonaro. Vitória: Editora Milfontes, 2020. p. 17–28.

LIMA, P.; CHALOUB, J. Liberalismos, direitos humanos e ordem no Brasil contemporâneo: entrevista com Luiz Eduardo Soares. Teoria e Cultura, v. 13, n. 2, p. 338–356, 2018.

MAGALHÃES, M. DE S. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Eds.). . Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MAGALHÃES, M. DE S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, v. 11, n. 21, p. 49–64, 2006.

MENESES, S. Negacionismos e Histórias Públicas Reacionárias: Os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *História Hoje*, ANPUH, v. 19, n. 2, p. 1–9, abr. 2019.

MENESES, S. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020). *Revista Brasileira de História*, v. 42, n. 87, p. 61–87, 2021.

MONTEIRO, A. M. F. C. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História e Ensino*, p. 9–35, out. 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. F.C. O anacronismo em questão. IN: GONCALVES, M.de A. et alii. Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012.

MOTTA, R. P. S. A história no olho do furacão. In: KLEM, B. S.; PEREIRA, M.; ARAUJO, V. (Eds.). . Do fake ao fato: (des)atualizando Bolsonaro. Vitória: Editora Milfontes, 2020. (29–41)

NAPOLITANO, M. 1964: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

NUNES, F. DE L. Para não esquecer : ensino de história e empatia histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos políticos da ditadura civil-militar brasileira. [s.l.] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

O GLOBO. Trump falou 1.950 mentiras em quase um ano de governo, segundo jornal. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/trump-falou-1950-mentiras-em-quase-um-ano-de-governo-segundo-jornal-22247457>. Acesso em: 25 jan. 2023.

PENNA, F. DE A. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. (Eds.). . Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43–58.

PEREIRA, M. H. DE F. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). *Varia Historia*, v. 31, n. 57, p. 863–902, 2015.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, v. 15, n. 28, p. 113–128, 2008.

QUINAN, L. As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

REVISTA FÓRUM. Do negacionismo ao partygate: entenda a derrocada de Boris Johnson. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/global/2022/7/7/do-negacionismo-ao-partygate-entenda-derrocada-de-boris-johnson-119839.html>. Acesso em: 25 jan. 2023.

ROVAI, M. G. DE O. Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15, p. 89–110, 2019.

RÜSEN, Jörn. . Teoria da história: uma teoria da história como ciência . Tradução de Estevão C. de Rezende Martins.. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SEFFNER, F. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, A. M.; RALEJO, A. (Eds.). . *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 21–42.

SILVA, C. B. DA. Conhecimento histórico escolar. In: DE MORES FERREIRA, M.; MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA (Eds.). . *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 50–54.

SILVA, D. P. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. *Tempo e Argumento. Revista de História do tempo presente*. UDESC, Vol.9.N.20, 2017 pp 99-129.

SILVA, F. R. DA; VENERA, R. A. Ensino de História, direitos humanos e narrativas: potencialidades da pesquisa-formação. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 17, p. 137–161, 2020.

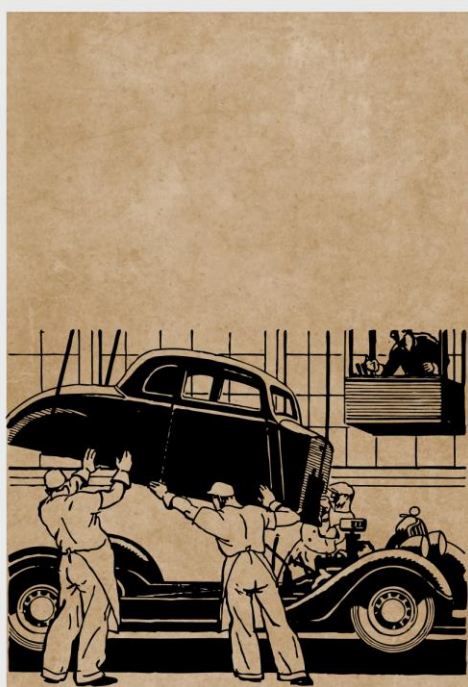
APÊNDICE

Apêndice 1:

Cartas Interativas



Escolha uma das cartas,
navegue por ela e quando estiver
preparado ... inicie o seu
desafio!



**TEMA:
TRABALHADORES**

1. DIREITOS HUMANOS

2. COMISSÃO DA VERDADE

3. NOTÍCIA

4. LOCAL DE MEMÓRIA

4. DESAFIO



TEMA:
ARTE E CENSURA

1. DIREITOS HUMANOS

2. ARTISTAS

3. MÚSICAS

4. DESAFIO



TEMA:
LIBERDADE DE IMPRENSA

1. DIREITOS HUMANOS

2. COMISSÃO DA VERDADE

3. BIOGRAFIA

4. EXPOSIÇÃO VIRTUAL

5. DESAFIO



TEMA:
INFÂNCIA E JUVENTUDE

1. DIREITOS HUMANOS

2. COMISSÃO DA VERDADE

3. BIOGRAFIA

3. DOCUMENTÁRIO

4. DESAFIO



TEMA:
ESTUDANTES

1. DIREITOS HUMANOS

2. COMISSÃO DA VERDADE

3. UNE

4. DESAFIO



TEMA: RACISMO

1. DIREITOS HUMANOS

2. COMISSÃO DA VERDADE

3. MOVIMENTOS NEGROS

4. MNU - PODCAST

5. DESAFIO



TEMA: LUTA ARMADA

1. DIREITOS HUMANOS

2. COMISSÃO DA VERDADE

3. DOCUMENTÁRIO

4. BIOGRAFIA

5. DESAFIO



TEMA:
VERDADE E GÊNERO

1. DIREITOS HUMANOS

2. COMISSÃO DA VERDADE

3. BIOGRAFIA

4. PODCAST

5. DESAFIO

Apêndice 2:

Narrativas

ATIVIDADE

Feche os olhos e imagine a seguinte cena:

"Em pleno século XXI, você se vê transportado para uma época perigosa da história do Brasil, a Ditadura Militar de 1964. Você olha ao seu redor e percebe que sua vida e a vida de todos ao seu redor estão prestes a mudar drasticamente. Como seria a sua vida nesse cenário? Quais seriam os desafios e perigos que você enfrentaria diariamente? Essas são perguntas que ecoam na sua mente enquanto você tenta se adaptar a um regime opressor que governa o país."


- 1 Escolha um personagem e tente escrever o final da sua história, caso ele passasse a viver sob uma ditadura militar:
- 2 Utilize as aprendizagens construídas nas aulas de história e as cartas interativas como base para a sua narrativa:
- 3 Construa o texto entre 15 e 25 linhas.

Amanda Oliveira

**ESTUDANTE - 21 ANOS - FACULDADE
DE ENGENHARIA CIVIL - OURO
PRETO/MG**

Oie! Meu nome é Amanda e estou no 5º período de engenharia civil, em uma universidade federal aqui de Minas. Entrei através do ENEM, em 2019. Cresci em uma cidade pequena de Minas Gerais, e estudei nas escolas onde a minha mãe trabalhava como professora. Gosto de ler livros de fantasia e romance, além de séries nas horas vagas. Moro em uma república da universidade, mas estou procurando um trabalho ou estágio para ajudar a pagar os meus gastos enquanto estudo. No curso de engenharia, a maioria dos/as estudantes são homens, e às vezes me sinto deslocada. Mas adoro as matérias que estudo.





Bruno Cardoso


**RECÉM-FORMADO - 24 ANOS-
FORMADO EM DIREITO NA USP**

E aí pessoal! Beleza? Meu nome é Bruno e moro na comunidade de Paraisópolis, em São Paulo. Estudei a minha vida toda na escola pública e no 3º ano do ensino médio fiz um pré-vestibular social para me preparar para o ENEM. Consegui passar no curso de Direito na USP pelo sistema de cotas raciais. Mas no último ano da faculdade, veio a pandemia. Perdi o estágio remunerado que ajudava a pagar as minhas contas, mas consegui segurar a onda com a ajuda da minha família. Concluí a faculdade e estou à procura de um emprego na minha área de formação.

Antônio da Silva

MOTORISTA DE CAMINHÃO - 58 ANOS- RIO DE JANEIRO

Oi, pessoal! Meu nome é Antônio, nasci no Ceará e passei a minha infância no Maranhão. Meu pai trabalhava na roça e a gente não tinha um lugar fixo para morar. Eu e os meus irmãos ajudávamos o meu pai a trabalhar. Terminei o ensino primário e só fui terminar o ensino médio depois de adulto aqui no Rio. Hoje, trabalho como motorista de ônibus e consigo manter as despesas de casa com a minha esposa. Mas manter o nosso salário é difícil. Participo das ações do sindicato e já fiz greves por atrasos de salário e para impedir demissões dos meus colegas.



Monique Cunha

**JORNALISTA - 35 ANOS -
BRASÍLIA**

Olá, tudo bem? Meu nome é Monique e moro em Brasília. Trabalho como repórter em um telejornal e faço a cobertura de fatos políticos que acontecem na capital do Brasil. Faço entrevistas, mas também investigo casos de corrupção e tento fazer denúncias nas matérias que escrevo. Por ser mulher, já fui ignorada e boicotada. Muitos políticos se recusam a dar entrevistas. As minhas denúncias também incomodam muita gente. Mas acredito na importância da imprensa para a democracia!



Eliza Coimbra

**PROFESSORA - 36 ANOS -
RECIFE**

Olá, pessoal! Meu nome é Eliza e moro em Recife. Sou professora de sociologia e trabalho em escolas públicas e particulares. Acredito que todos precisam expressar a sua opinião e contribuir para as minhas aulas, por isso incentivo debates de assuntos que estão relacionados a vida dos meus alunos. Por vezes, ao longo desses debates, falamos sobre a importância da participação da sociedade, através do voto, das cobranças e denúncias. A liberdade de expressão é muito importante nas minhas aulas!





Samuel Henrique

**ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO - 17 ANOS -
RIO DE JANEIRO**

Oii! Meu nome é Samuel e nasci na baixada fluminense, no Rio de Janeiro. Estou terminando o ensino médio em uma escola pública estadual. Participei do Grêmio da escola, mas durante a pandemia e com o ensino remoto, foi muito difícil continuar estudando. Não tinha uma internet legal e precisava dividir o celular com os meus irmãos. Esse ano não deu para fazer o ENEM, mas quero tentar ano que vem e tentar entrar em uma universidade pública. Agora, estou buscando um emprego perto de casa para ajudar nas despesas da minha família.

João Henrique Dantas

**EMPRESÁRIO - 35 ANOS -
SÃO PAULO**



Boa tarde! Meu nome é João Henrique e moro na cidade de São Paulo. Tenho uma startup de tecnologia. Estudei muito para chegar até aqui, por isso acredito na meritocracia. Estudei em uma escola conhecida aqui no Morumbi (a mensalidade é bem cara, mas meus pais conseguiram pagar sem problemas). Fiz a faculdade e decidi que não iria trabalhar nesse período para poder me dedicar 100% ao curso de administração. Quando me formei, decidi empreender e criei a minha empresa. O meu pai entrou como sócio e investiu capital para iniciar. Hoje minha empresa está muito bem estabelecida e lucrando muito!

Jennifer Vasconcelos

ENFERMEIRA - 37 ANOS- PORTO ALEGRE

Olá, como você está? Meu nome é Jennifer e sou médica. Eu e os meus colegas estamos vivendo um desafio grande desde que a pandemia começou, e perdi muitos amigos nesse caminho. Mas acredito que tudo isso vai passar! Ao longo do último ano, trabalhamos bastante e tivemos algumas conquistas. Acreditando na ciência e nas pesquisas, incentivo os meus pacientes a se vacinarem, a se prevenir com o uso de máscara. Mesmo sofrendo pressão de algumas lideranças políticas, continuo defendendo a ciência e não indico remédios e tratamentos sem estudos sobre a eficácia e que possam prejudicar a saúde dos meus pacientes.



Maria da Glória

AUXILIAR DE LIMPEZA - 59 ANOS- RIO DE JANEIRO

Oi!! Meu nome é Maria, moro na cidade de Itaboraí, no Rio de Janeiro. O meu grande sonho sempre foi terminar os meus estudos, pois só tenho o ensino fundamental. Precisei começar a trabalhar muito cedo para ajudar em casa. Tenho dois filhos e perdi o meu companheiro a pouco tempo. Como preciso sustentar a minha família sozinha, não sobra muito tempo para descansar e ficar com os meus filhos. Trabalho em casa de famílias na limpeza e na cozinha.



Preciso acordar às 4 horas da manhã para chegar no trabalho. Com transporte cheio e poucos ônibus, acabo saindo muito cedo de casa. O que me motiva é saber que os meus filhos estão estudando e poderão ter uma vida melhor!

Eliza Coimbra

PROFESSORA- 36 ANOS- RECIFE

Olá, pessoal! Meu nome é Eliza e moro em Recife. Sou professora de sociologia e trabalho em escolas públicas e particulares. Acredito que todos precisam expressar a sua opinião e contribuir para as minhas aulas, por isso incentivo debates de assuntos que estão relacionados a vida dos meus alunos. Por vezes, ao longo desses debates, falamos sobre a importância da participação da sociedade, através do voto, das cobranças e denúncias. A liberdade de expressão é muito importante nas minhas aulas!



Eliza Coimbra

**PROFESSORA- 36 ANOS-
RECIFE**

Olá, pessoal! Meu nome é Eliza e moro em Recife. Sou professora de sociologia e trabalho em escolas públicas e particulares. Acredito que todos precisam expressar a sua opinião e contribuir para as minhas aulas, por isso incentivo debates de assuntos que estão relacionados a vida dos meus alunos. Por vezes, ao longo desses debates, falamos sobre a importância da participação da sociedade, através do voto, das cobranças e denúncias. A liberdade de expressão é muito importante nas minhas aulas!



Samuel Henrique

**ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO - 17 ANOS -
RIO DE JANEIRO**

Oi! Meu nome é Samuel e nasci na baixada fluminense, no Rio de Janeiro. Estou terminando o ensino médio em uma escola pública estadual. Participei do Grêmio da escola, mas durante a pandemia e com o ensino remoto, foi muito difícil continuar estudando. Não tinha uma internet legal e precisava dividir o celular com os meus irmãos. Esse ano não deu para fazer o ENEM, mas quero tentar ano que vem e tentar entrar em uma universidade pública. Agora, estou buscando um emprego perto de casa para ajudar nas despesas da minha família.

João Henrique Dantas

**EMPRESÁRIO - 35 ANOS-
SÃO PAULO**



Boa tarde! Meu nome é João Henrique e moro na cidade de São Paulo. Tenho uma startup de tecnologia. Estudei muito para chegar até aqui, por isso acredito na meritocracia. Estudei em uma escola conhecida aqui no Morumbi (a mensalidade é bem cara, mas meus pais conseguiram pagar sem problemas). Fiz a faculdade e decidi que não iria trabalhar nesse período para poder me dedicar 100% ao curso de administração. Quando me formei, decidi empreender e criei a minha empresa. O meu pai entrou como sócio e investiu capital para iniciar. Hoje minha empresa está muito bem estabelecida e lucrando muito!

Jennifer Vasconcelos

ENFERMEIRA - 37 ANOS- PORTO ALEGRE

Olá, como você está? Meu nome é Jennifer e sou médica. Eu e os meus colegas estamos vivendo um desafio grande desde que a pandemia começou, e perdi muitos amigos nesse caminho. Mas acredito que tudo isso vai passar! Ao longo do último ano, trabalhamos bastante e tivemos algumas conquistas. Acreditando na ciência e nas pesquisas, incentivo os meus pacientes a se vacinarem, a se prevenir com o uso de máscara. Mesmo sofrendo pressão de algumas lideranças políticas, continuo defendendo a ciência e não indico remédios e tratamentos sem estudos sobre a eficácia e que possam prejudicar a saúde dos meus pacientes.



Maria da Glória

AUXILIAR DE LIMPEZA - 59 ANOS- RIO DE JANEIRO

Oi!! Meu nome é Maria, moro na cidade de Itaboraí, no Rio de Janeiro. O meu grande sonho sempre foi terminar os meus estudos, pois só tenho o ensino fundamental. Precisei começar a trabalhar muito cedo para ajudar em casa. Tenho dois filhos e perdi o meu companheiro a pouco tempo. Como preciso sustentar a minha família sozinha, não sobra muito tempo para descansar e ficar com os meus filhos. Trabalho em casa de famílias na limpeza e na cozinha.



Preciso acordar às 4 horas da manhã para chegar no trabalho. Com transporte cheio e poucos ônibus, acabo saindo muito cedo de casa. O que me motiva é saber que os meus filhos estão estudando e poderão ter uma vida melhor!